

and results of the educational process (visualization); motivating participants of the educational process; monitoring the educational process; reflection of a pedagogue and students; analysis of participants' activity and appraisal of results.

Keywords: professional competence, higher school, management, educational process, pedagogical technologies, moderation technology.

Подано до редакції 20.01.15

УДК: 378+700+370.7

Олена Євгенівна Реброва,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,
вул. Фонтанська дорога, 4, м. Одеса, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТА СИНТЕЗУЮЧІ МЕТОДИЧІ ЗАСОБИ СТИМУЛЮВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті дається пояснення педагогічного смислу поняття «ментальність» як основи духовності. Похідним від нього у галузі мистецтва та мистецької освіти стає «художньо-ментальний досвід», що позначає багатоаспектний феномен накопичення художнього досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, який ґрунтується на осягненні різних факторів соціокультурного характеру: етноментальності, типів культури та професійних ментальних якостей. Уточнюється коректність наукового вислову «формування художньо-ментального досвіду». Подаються окремі методичні засоби впливу на ефективність такого формування, які пройшли експериментальну перевірку.

Ключові слова: духовність, ментальність, художньо-ментальний досвід, міждисциплінарність, методичні засоби, майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії.

Духовна сфера особистості – багатогранне утворення, яке охоплює усі аспекти її життєтворчості, зокрема й фахову сферу. При цьому духовний світ людини збагачується шляхом набуття різноманітного досвіду, завдяки чому й здійснюється трансформація та взаємозв'язок вітального та професійного, емоційного та раціонального, етнокультурного та полікультурного аспектів функціонування особистості як суб'єкта соціокультурного простору.

Ця позиція простежується у дослідженнях духовного розвитку особистості, зокрема в працях К. Абульханової-Славської, Б. Братуся, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Сухомлинської; духовного потенціалу особистості в дослідженнях О. Олексюк та М. Ткач; духовної культури особистості вченими О. Артамоновою, І. Бехом, А. Богуш, Г. Падалкою, Л. Поповою та іншими науковцями.

Між тим вирішення складних питань формування духовності особистості покладається значною мірою на вчителів мистецьких дисциплін, оскільки саме мистецтву властиві механізми проникнення в найтонший світ людської душі. (Н. Гуральник, О. Олексюк, М. Ткач, О. Щолокова).

Дослідження феномену духовності з різних точок зору (етнічної, художньо-естетичної, фахової, релігійної) показало значну регулятивну роль у духовності особистості такого феномену, як ментальність. Наукове осмислення цього феномену показало, що в літературі найбільш досліджуваними є етноментальні та когнітивні аспекти

ментальності. Між тим поступово збільшується кількість досліджень стосовно професійного аспекту ментальності (В. Кабрін, В. Клочко, Ф. Кремень, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, В. Сонін, Е. Стрига, О. Оганезова-Григоренко).

У дослідженні ментальності в сфері мистецької освіти було обґрунтовано соціокультурний аспект взаємозв'язку ментальності і фахового досвіду особистості. На підставі цього обґрунтовано поняття «художньо-ментальний досвід» та розкрито теоретичні, методологічні та методико-практичні аспекти його становлення, розвитку, накопичення та реалізації в процесі фахової художньо-педагогічної діяльності [2].

Аналіз літератури з проблем художньо-ментального досвіду показав, що лягаючи на художньо-фаховий ґрунт, ментальність особистості набуває відповідних характеристик ознак, які створюють певне коло напрямів художньо-ментального досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії. Вони є наслідком трансформації загальних характеристик ментальності в фахову художньо-освітню площину. Це – інтелектуальна сфера (Е. Гельфман, Д. Завалішина, О. Лісичкіна, М. Холодна, Д. Шадріков); світогляд та тип культури (В. Буряк, В. Буященко, В. Вундт, П. Гуревич, А. Гуревич, Р. Додонов, Е. Дургейм, Дж. Дьюї, Ж. Дюбі, Ж. Ле Гофф, Р. Мандру, Л. Февр), специфіка ментальних процесів у мистецтві (сприймання, мислення, переживання, емоції, свідомо-позасвідоме), атрибутивні властивості художньої мента-

льності (художній стиль, образ, символ, мова мистецтва, художній метод), художньо-світоглядній функції мистецтва у формуванні художньо-естетичного досвіду особистості (І. Зязюн, М. Киященко, О. Павлова, Г. Падалка, О. Рудницька).

У педагогіці мистецтва ця категорія знаходиться в латентному стані наукової рефлексії. Це зумовлює низку суперечностей, як-от: між потенційними можливостями категорій «ментальність», «ментальний досвід» у дослідженнях складних, інтегрованих явищ для формування інтелектуальної і духовної сфери особистості та відсутності методологічного обґрунтування і практичного застосування цього потенціалу в мистецько-освітніх процесах; між використанням у педагогіці мистецтва складних категорій (зокрема, духовна культура, художня культура, художній світогляд, художня картина світу) та відсутністю наукового узагальнення їх спільного культурно-історичного конструкту – художньої ментальності; між вагомою потребою у підвищенні якості творчої самостійності, фахової ідентифікації, культурологічної підготовки вчителя музики та хореографії та відсутністю орієнтації фахового навчання на формування художньо-ментального досвіду як каталізатора якості освіти; між реально існуючими факторами поліхудожності та полікультурності середовищ навчання майбутніх учителів музики і хореографії та відсутністю в їх фаховій підготовці відповідних компетенцій; між обґрунтованими в педагогіці потенційними можливостями трансдисциплінарних стратегій, синергетичних та міждисциплінарних підходів та відсутністю методичного забезпечення щодо їх застосування у формуванні художньо-ментального досвіду вчителя музики та хореографії [2, 7-8].

Багаторічні дослідження з проблем формування художньо-ментального досвіду показали результативність міждисциплінарного підходу та методичних засобів, що ґрунтуються на різноманітних синтезуючих технологіях.

Мета статті полягає у висвітленні окремих методичних засобів, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході та синтезі видів діяльності, видів мистецтва, які під час дослідження художньо-ментального досвіду в експериментальному режимі виявилися найбільш ефективними.

Художня ментальність як духовна практика сполучена з категорією «досвід» – *духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерат суспільного та побутового життя особистості, який динамічно розвивається завдяки процесам пізнання нею навколишнього середовища та адаптації до нього на основі отриманих знань, сформованих умінь, навичок діяти в певних умовах, приймати рішення, керуючись ціннісними орієнтаціями, що відповідають соціокультурному простору*. Ці процеси у сукупності формують актуальну життєдіяльність та суспільну визначеність людини [2, с. 130].

Ментальний досвід інтерпретовано у широкому розумінні – це соціально-психологічний, емоційно-

інтуїтивний компонент структури особистості, який дозволяє регулювати систему відносин людини з навколишнім світом, її ціннісних орієнтацій і поведінки. Мистецтво та мистецька освіта наповнює ментальний досвід художнім змістом, що дає підстави застосувати лексему «художньо-ментальний досвід».

Обґрунтовуючи свою міждисциплінарну стратегію вибору методичних засобів впливу на художньо-ментальний досвід, ми виходили з того, що характерним у гносеологічних підходах до досвіду є визнання його основою почуттів, духовних практик, перекладу свідомих, набутих знань та умінь в план безсвідомого, що дуже тісно зближує феномени досвіду та ментальності. На це вказує й той факт, що в дослідженнях та концепціях багатьох вчених минулого та сучасності досвід знаходить своє визначення у співвідношенні з такими категоріями, як «почуття», «свідомість», «розум», «життя», «практика» (Л. Виготський, Дьюї, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Сохань, О. Лактіонов, І. Лялюк).

Вчені Ю. Стрелков, Г. Серєда розглядають досвід у контексті співвідношення з часом, що дає можливість управляти формуванням досвіду. На переконання Ю. Стрелкова, треба розглядати зв'язки з майбутнім та робити наголос на антиципацію, очікування й прогнози як внутрішні, так і за межами дій [4]. З методичного погляду це дає можливість створення умов його пролонгованого формування з чітко розробленим інструментарієм управління.

У структуру досвіду Ю. Швалб вводить три елементи: інтенціонально задані характеристики ситуацій, способи дій їх вирішення та емоційно-ціннісні оцінки [5]. До структури індивідуального особистісного досвіду науковець також включає інструментарій інтерпретації: шкали оцінок, схеми, значення концептів, які є «інтерпретаційними фільтрами». Отже, у концепції Ю. Швалба також звертається увага на інтерпретаційний, герменевтичний сегмент досвіду, який підсилює його індивідуальний характер.

Додатковим джерелом стратегії на міждисциплінарність та синтезуючі технології став аналіз літератури стосовно фахових якісних характеристик та конструктів професійної діяльності вчителя музики та хореографії. Він дав можливість визначити *загальні ментально-педагогічні* якісні конструкти (потреба в передачі знань, цілеспрямований характер пізнавальної діяльності, соціальна активність, відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті, «молодіжний дух», високий рівень саморегуляції) та *спеціальні художньо-педагогічні* якісні конструкти (потреба творчої самореалізації, художньо-образне мислення, художньо-творча рефлексія, особистісна фахова позиція в оцінюванні мистецьких явищ, прагнення творчого самовираження через творчі досягнення учнів, поліхудожня зорієнтованість, художньо-пізнавальна, дослідницька цілеспрямованість, інтенціональна духовність).

Саме на них був спрямований пошук методичних засобів впливу [1,129].

Добір методичних засобів та їх експериментальна перевірка стосовно ефективності впливу на художньо-ментальний досвід базувалися на теоретично обґрунтованій педагогічній сутності наукового вислову «формування художньо-ментального досвіду». У дослідженні це – цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, формотворчих, мистецько-змістових і педагогічних художньо-комунікативних ресурсів, а також гуманістичних творчих взаємовідносин між викладачами та студентами, що в сукупності створює цілісну систему ефективного та оптимального впливу на компоненти художньо-ментального досвіду, підтримуючи їх взаємозв'язки. Організація його формування передбачає акцентуацію духовних станів через створення педагогічних ситуацій, що спонукають до рефлексії художньо-фахової свідомості, залишаються в пам'яті як подія, яка вразила емоційну та інтелектуальну сферу особистості; що стимулює переоцінку індивідуальних цінностей, саморозкриття художньо-творчого ресурсу [1, 200].

Аналіз результативності орагіназаційно-методичної системи формування художньо ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.

Характерною ознакою було те, що навчальний процес, який брався за основу формувальної методики, проводився з цілеспрямованим використанням поліхудожнього та полікультурного середовища, що відповідало наскрізній педагогічній умові. Отже, методика в експериментальних групах застосовувалася однакова, був різним лише художньо-дидактичний фаховий матеріал, враховуючи національну належність (українці, китайці) та фаховий напрям підготовки (музиканти, хореографи). Це дозволяло поєднати результат на першому та остаточному контрольних зрізах, подати не лише окремі результати в групах, а й сукупні групові результати та їх порівняння.

Означена педагогічна умова ґрунтувалася на застосуванні двох принципів теорії систем: організаційної безперервності (О. Богданов) та сумісності (М. Сетров). Завдяки ним розкривалися межі фахового навчання, поєднувалися дві різні системи: підготовка хореографів та підготовка музикантів. У цьому процесі міждисциплінарність дозволяла музикантам охопити танцювальну реальність музичних творів відповідного жанру, а хореографам усвідомити виразні засоби музики та усвідомити їх відмінності в суто музичному виконанні та в хореографічному. Найбільш цікавими для студентів були зіставлення метро-ритмічних засобів, зіставлення рухів та гучності; розкриття сутності поліфонії в музиці та в хореографії. Організацію таких «порівняльних есе» на заняттях спецкурсу «Основи науково-пізнавальної діяльності» здійснювали студенти. Так, наприклад, огляди хореографічної поліфонії в постановках П. Вірського «Гопак», «Ми з України», «Добрий вечір»; В. Михайлова

«На Січі Запорізькій», К. Василенка «Козацькому роду нема переводу» обговорювалися музикантами та хореографами спільно, обмірковувалися теми стосовно виду поліфонії, що для хореографів було незвичним. Такі ж самі порівняння робилися стосовно метро-ритмічних засобів: фермата, синкопа, затакту, які не повністю збігаються в музиці та хореографії.

Додамо деякі коментарі щодо застосування окремих методик, які були найбільш цікавими студентам та ефективно впливали на підвищення результативності показників, на які вони були розраховані.

Метод *голографічної побудови інтонації* у виконавському процесі гри на фортепіано. Синтезованість цього методу полягає в поєднанні мовної, співочої, мануальної та музичної інтонації. Застосування цього методу спочатку не виявило позитивних результатів, проте після запровадження співу фрази студенти відчували її об'ємність та голографічну перспективу: визначення «приходу» інтонації, її метричну позицію, що зумовлює силу дотику пальців, її вектор розвитку, який спрямований на опукле виконання окремого звуку, її завершення, або тяжіння до інших інтонаційних оборотів. Цей метод був найбільш ефективним для китайських студентів, оскільки відмінність китайського мовлення та європейської музичної інтонації дуже велика. Щодо українських студентів, то не всі з них володіють достатньо виразним інтонуванням, незважаючи на схожість з мовною інтонацією. Причиною тут була відсутність елементарної художньо-інтонаційної грамотності. Стосовно студентів-хореографів, то вони також виявляли повну відсутність художньо-інтонаційної грамотності. Як виявилось, вони орієнтуються на метро-ритмічну будову фрази, а не на інтонаційну. Це також було визначено як стійкий фаховий стереотип. Питання полягало в доцільності його руйнування: чи варто це робити, чи ні.

Принцип сумісності впроваджувався з метою впливу на художньо-образне мислення та поширення художнього світогляду. Спільні засоби виразності музики та хореографії дозволили впевнено орієнтуватися на *принцип сумісності* з метою впливу на художньо-образне мислення та поширення художнього світогляду.

Теоретичний метод порівняння дозволив студентам здійснити наукові операції мислення з художніми текстами: з'ясувалося спільне та відмінне в формуванні: елементарні повтори, їх драматургічне навантаження в музиці та хореографії, закономірності виконання. Так, наприклад, на одному музичному періоді виконується один рух, а музика в цей момент розвивається дуже драматично; або навпаки: на постійному повторі однієї інтонації, акорду, хореографія розвивається, що зумовлює загальний рух драматургії. Яскравим доказом цього є епізод смерті Тібальда з «Ромео і Джульєтти» у постановці Л. Лавровського.

Метод обґрунтування художньо-сміслового навантаження терміну або ремарки. У ході експериме-

нту виявилось необхідним звернути увагу на термінологічну компетенцію студентів. Це стосувалося питань термінів та ремарок у їх ментальному контексті. Щодо студентів-хореографів, то цей аспект є також важливим в їхній фаховій компетентності. Без означених знань не може бути сформована художньо-операційна, когнітивна компетентність, яка в дослідженні сполучається з когнітивно-репрезентативним блоком ХМД. Спочатку студенти навчилися просто бачити терміни і ремарки, потім виконувати їх звуковий еквівалент. Останній етап – суто ментальний. Студенти навчилися ставитися до термінів та ремарок як до символів художньої картини світу певної епохи. Так, повільні темпи та терміни, що їх позначають, змінюють свої характеристики у відповідності до зміни стилю, художнього методу. Ці пояснення яскраво представлені у працях О. Сокола [3] та Н. Карихалової [1].

Для студентів-хореографів були корисними завдання щодо конкретизації рухів та екзерсисів, які виконуються в тому або іншому темпі в контексті ментальності народу. Студенти визначали, що в повільних темпах виконуються чоловічі рухи, це зумовлено ідеєю відтворити молодечтво, завзятість. Виконуються такі рухи: різноманітні проходи, великий тинок з упаданням на повороті, присядки-запрошення, присядки-розтяжки з поворотом, повітряні револьвати, підбивки, великі кабріолі тощо. У жіночих танцях повільні темпи передають урочистість, легкість, граціозність. Лексика використовується переважно така: хороводні ходи, доріжки, упадання, деякі «вірвочки», повільне кружляння на місці, вихиласник з упаданням. Такі ж самі пізнавальні узагальнення робили студенти відповідно до інших темпів та ритмічних угруповань хореографічних екзерсисів. Головна настанова, яку вони виконували, – відповідність засобу виразності художньому образу.

Принцип визначення домінуючого типу фахової саморепрезентації. Цей принцип ґрунтувався на попередньому досвіді фахової підготовки, був зумовлений домінуючим видом художньої діяльності, яка й впливає на художню фахову свідомість, а отже, і ментальність. Якщо домінуючим різновидом довузівської діяльності був, скажімо, вокал, то студент позиціонує себе з фаховою спільнотою вокалістів. Крім того, його музичне мислення, є переважно, вокальним, оскільки воно розвивалося на вокальному репертуарі, на усвідомленні дії резонаторів, оволодінні вокальною технікою; воно також зумовлено вокальною школою. Саме це і визначає художньо-ментальний тип мислення як різновид фахового для мистецько-творчої спільноти. Отже, кожний вид діяльності зумовлює домінуючий тип музичного мислення. Так само і в хореографів: народники, представники спортивно-бальної хореографії, ті, хто займається спортивним сучасним танцем, класичним танцем, іншими різновидами, мають свій домінуючий тип хореографічного

мислення. Між тим у хореографів воно більш конкретне та сінестезійне.

Передбачалося, що під час навчання в експериментальному режимі може змінитися домінуюча саморепрезентація, що вплине і на зміни в свідомості, а через це – і сформуватися інший тип художньої ментальності. Мала частка студентів ЕГ та КГ позиціонувала себе як учителі музики (18,7%), натомість серед хореографів таких було 58%. Серед китайських студентів переважно ті, хто не позиціонував себе як вокаліста, тобто студенти-піаністи вважали себе у майбутньому вчителями музики в школах Китаю (33%). Цікавим уявлялося виявити, чи здійснюються зміни в свідомості, на якому етапі, за якими факторами.

Принцип рефлексії художньо-ментальних ресурсів особистості. Цей принцип був спрямований на усвідомлення студентами своїх художньо-ментальних ресурсів (особливостей типу мислення, художньої свідомості, виконавських недоліків тощо), які сформовані на основі довузівської підготовки. Він дозволяв студентам досягнути та випробувати свої можливості в різних видах діяльності, навіть в альтернативних. Між тим, передбачалося, що студенти застосують свої переваги в інших видах самостійно, тобто здійснять самостійно комбінаторну синтезуючу технологію, яка нерідко застосовується як у фольклорі, так і в естрадних видах музикування і сучасних танцях.

Було встановлено, що студенти експериментальної групи більш активні на заняттях, більш налаштовані на аналітичну діяльність, висловлення власної думки, самооцінку та рефлексію. Цьому сприяли методи пошуково-дослідницької групи, хоча сама дослідницька діяльність не була організована в окрему дисципліну на першому етапі. Науково-дослідницька діяльність на цьому етапі мала латентний (прихований) етап у формуванні ХМД. Застосування різних видів художньо-дидактичного аналізу також сприяли активності когнітивних процесів та формуванню художньої компетентності, а медитаційно-енергетичні методи сприяли розвитку відчуття виконавської впевненості.

Принцип інтеграції видів навчальної діяльності. У дослідженні інтеграція видів навчальної діяльності дозволяла цілеспрямовано використати ефективність умови впливу поліхудожнього середовища. Так, наприклад, під час вивчення теми «Мова науки» в межах дисципліни «Основи науково-пізнавальної діяльності» порушувалися питання її порівняння з мовою мистецтва. Це давало можливість обговорювати та порівнювати специфіку засобів виразності мови різних мистецтв. Певну ефективність мало застосування спільних методів із різних дисциплін. На одному з практичних занять було запропоновано поміркувати та визначити особливості застосування таких методів наукового пізнання, як індукція, дедукція, аналіз, синтез тощо у фахових дисциплінах. Серед отриманої інформації від студентів було таке: індукція – виконання окремих рухів, їх поєднання в комбінації, а далі в композицію; ознайомлення зі стилем

Ф. Шопена на матеріалі однієї прелюдії, потім, ноктюрну, полонезу, етюд, після чого стає зрозумілим особливий характер стилю композитора. Дедукція: в хореографії – це процес відпрацювання руху з композицій, які є відомими та характерними для балетмейстера, школи, стилю тощо; маючи цілісні уявлення щодо виконавського стилю, точно відтворювати його на якомусь конкретному творі. Аналіз – розклад танцю на частки з метою виявлення недоліків; порівняння – зіставлення двох танців на одну тему з метою виявлення рис схожості та відмінності, що посилюють образ; класифікація – угруповання рухів за рисами схожості, наприклад, група *battements, allegro*; моделювання – переклад танцю на папір, елементи сценографії; ідеалізація – створення танцювальної композиції в уяві. Після таких завдань та їх обговорювання спостерігалися позитивні зрушення в застосуванні різних видів аналізу, як-от: динамічний; педальний; гармонійний, аналіз форми як у музикантів, так і у хореографів. Особливий вид аналізу – лексичний аналіз. Стосовно студентів-хореографів, важливим було стимулювати їхню фахову свідомість на ідеї впливу, наприклад, лексики класичної на народну, або еволюцію лексики українського танцю від російського, угорського, болгарського, інших.

Усі ці види аналізу здійснювалися вже з посиланням на художньо-ментальні властивості епохи, стилю або художнього методу композитора. В роботі зі студентами КГ неодноразово робилися зауваження щодо виконання динаміки, педалі, інтонації фраз в творах Й. Баха, Й. Гайдна, Л. Бетховена, інших, але кожного уроку по-

милки та неухвалне ставлення до цих атрибутів повторювалися. В ЕГ завдяки застосованим методам помилки не сприймалися студентами як елементарні недоліки, вони до них ставилися як до невідповідностей художнього тексту, відсутності *феномена транстекстуальності*, тобто ментальних властивостей твору. Студенти чітко уявляли, що є суттєва відмінність від того, як сприймав образ свого твору Й. С. Бах, як сприймаємо ми, і де та межа, яка узгодить наші образні уявлення.

Таким чином, процес формування художньо-ментального досвіду характеризується тим, що на відміну від процесу накопичення досвіду, його розвитку, в якому акцент робиться на індивідуальному аспекті, на дію особистості щодо накопичення знань та умінь їх застосовувати в різних умовах, формування – цілеспрямовані дії викладача або організатора навчального процесу, який обирає такий формат впливу, що стимулює та оптимізує накопичення досвіду, у тому числі, й художньо-ментального.

Найбільш ефективними виявилися принципи сумісності, інтеграції видів навчальної діяльності, рефлексії художньо-ментальних ресурсів особистості, визначення домінуючого типу фахової саморепрезентації; а також *методи*: обґрунтування художньо-смыслового навантаження терміну або ремарки, порівняння, голографічної побудови інтонації.

Зазначені методичні ресурси застосовувалися з акцентуацією їх міждисциплінарного та синтезуючого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины / Н. П. Корыхалова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2003. – 271с.

2. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дис. доктора пед. наук спец. 13.00.02; 13.00.04 / О. Є. Реброва. – Київ, 2014. – 595с.

3. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль. [Монография] / А. В. Сокол. – Одеса : Морьяк, 2007. – 276 с.

REFERENCES

1. Korykhalova, N. P. (2003). *Muzykalno-ispolnitelskie terminy [Music and performing concepts]*. Saint Petersburg – Kompositor [in Russian].

2. Rebrova, O. Ye. (2014). *Teoriia i metodyka formuvannia khudozhno-mentalnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafiï [Theory and methods of forming artistic and mental experience of future Music Art and Choreography teachers]*. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Sokol, A. V. (2007). *Ispolnitelskie remarki, obraz mira i muzykalnyi stil. [Monografiya] [Performance re-*

4. Стрелков Ю. К. Временная форма профессионального опыта / Ю. К. Стрелков // Вестник Московского университета. – 2010. – № 2. – С. 23-31.

5. Швалб Ю. М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика. – К.: Міленіум, 2005. – С 14-21.

marks, worldview and music style: Monograph]. Odesa : Moryak [in Russian].

4. Strelkov, Yu. K. (2010). *Vremennaya forma professionalnogo opyita [Temporary form of professional experience]*. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Journal of Moscow university*, 2, 23-31 [in Russian].

5. Shvalb, Yu. M. (2005). *Psihologicheskie formy fiksatsii zhiznennogo opyita [Psychological forms of fixing life experience]*. *Aktualni problemy psykhologii: Psykholohichna hermenevtyka – Urgent problems of Psychology: Psychological Hermeneutics* [in Russian].

*Елена Евгеньевна Реброва,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой музыкального искусства и хореографии,
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
ул. Фонтанская дорога, 4, г. Одесса, Украина*

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ И СИНТЕЗИРУЮЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ
СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-МЕНТАЛЬНОГО
ОПЫТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ**

В статье дается объяснение педагогического смысла понятия «ментальность» как основы духовности. Производным от них в области искусства и художественного образования становится «художественно-ментальный опыт», который обозначает многоаспектный феномен накопления художественного опыта будущих учителей музыкального искусства и хореографии, основанный на изучении различных факторов социокультурного характера: этноментальности, типов культуры и профессиональных ментальных качеств. Уточняется корректность научного выражения «формирование художественно-ментального опыта». Процесс формирования художественно-ментального опыта характеризуется (в отличие от процесса накопления опыта, его развития, в котором акцент делается на индивидуальном аспекте, на действии личности по накоплению знаний и умений их применять в различных условиях) целенаправленными действиями преподавателя или организатора учебного процесса, который выбирает такой формат воздействия, который стимулирует и улучшает накопление опыта, в том числе и художественно-ментального. Среди внедренных методических средств эффективными определены следующие принципы: принцип совместимости, интеграции видов учебной деятельности, рефлексии художественно-ментальных ресурсов личности, определения доминирующего типа профессиональной саморепрезентации; методы: обоснование художественно-смысловой нагрузки срока или ремарки, сравнения, голографического построения интонации. Указанные методические ресурсы применялись с акцентуацией их междисциплинарного и синтезирующего потенциала.

Ключевые слова: духовность, ментальность, художественно-ментальный опыт, междисциплинарность, методические средства, будущие учителя музыкального искусства и хореографии.

*Olena Rebrova,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Head of Music Art and Choreography Department,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,
Fontanska Doroha Str., 4, Odesa, Ukraine*

**INTERDISCIPLINARY AND SYNTHESIZING METHODS OF STIMULATING ARTISTIC
AND MENTAL EXPERIENCE OF FUTURE MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHERS**

The article determines the pedagogical meaning of the concept of mentality as the basis of spirituality. Their derivative in the field of Arts and Art Education is the artistic and mental experience, which means the multi-aspect phenomenon of gaining artistic experience of future Music and Choreography teachers, which is based on the studying of different factors of sociocultural character: ethnic mentality, types of culture and professional mental qualities. The accuracy of the scientific concept "artistic and mental experience formation" is specified. The process of forming artistic and mental experience is characterized by purposeful actions of a teacher or an education manager, who chooses such a form of influence, which stimulates and improves the process of gaining the experience, including artistic and mental (as distinguished from the process of gaining experience, its development, where special attention is paid to the individual aspect, to person's acts aimed at obtaining knowledge and skills of their usage under different conditions). The author distinguishes the following efficient principles among the implemented methodical means: the principle of compatibility, reflection of artistic and mental personal recourses, the principle of determining the dominant type of professional self-presentation. Besides, the following methods are selected: substantiation of artistic meaning of a remark, comparison, holographic intonation structure. The above mentioned resources have been used with the focus on their interdisciplinary or synthesizing potential.

Keywords: spirituality, mentality, artistic and mental experience, interdisciplinary character, methodical means, future Music and Choreography teachers.

Подано до редакції 23.01.15