

# ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Растригіна А.

Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

*Анотація.* В статті обґрунтовується необхідність використання практикоорієнтованого підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів як запоруки забезпечення якості освіти в освітньому процесі ВНЗ.

*Ключові слова:* практикоорієнтований підхід, учитель, якість освіти.

*Анотация.* Растригина А. Практикоориентированный подход в подготовке будущего учителя как средство повышения качества образования. В статье обосновывается необходимость использования практикоориентированного подхода в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей как гарантии обеспечения качества образования в учебном процессе ВУЗов.

*Ключевые слова:* практикоориентированный подход, учитель, качество образования.

*Annotation.* Rastrygina A. The approach focused on practice in preparation of the future teacher as means of improvement of quality of education. The article substantiates necessity to use such an approach to training of future teachers which is orientated towards practical application. It is essential as a means to provide high quality of training in universities' educational process.

*Key words:* approach focused on practice, teacher, quality of education.

**Постановка проблеми.** Перспективи подальшого розвитку системи вищої педагогічної освіти пов'язуються сьогодні з якістю підготовки фахівця, критерієм успішної професійної діяльності якого стає його конкурентоспроможність на ринку праці. Відтак, забезпечення належної якості освітнього процесу ВНЗ залежить від ефективності існуючої системи професійно-педагогічної підготовки студентів, що ґрунтується на нормативних стандартах. На наш погляд, саме цей аспект потребує кардинального оновлення у відповідності з потребами сьогодення.

Державні освітні стандарти віддзеркалюють загальні вимоги до підготовки фахівця, в той час як вимоги, що відносяться до специфіки й рівня отримуваної професійної підготовки формуються й забезпечуються вищим навчальним закладом. На наш погляд, критерієм якості підготовленості майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності є здатність ВНЗ виховувати у студента потребу до постійного саморозвитку й самовдосконалення; формувати уміння використовувати

основні поняття, закономірності, методи й засоби всіх дисциплін навчального плану в якості методологічних, організаційних і технологічних орієнтирів у практичній діяльності, пов'язаній з оволодінням майбутньою професією. Відповідно, **метою статті** стало переосмислення традиційних підходів щодо забезпечення якості освіти у ВНЗ і обґрунтування необхідності більш широкого використання практикоорієнтованої підготовки студентів.

**Результати дослідження.** Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня й регламентується положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Мета педагогічної практики – ознайомлення студентів з педагогічною шкільною дійсністю, що має сприяти фаховому зростанню, становленню їхньої творчої особистості, підвищенню педагогічної майстерності. Вже з перших самостійних кроків на учительській стежі практиканти оцінюють школу як педагогічний заклад, у якому в майбутньому працюватимуть, спостерігають за діяльністю учителів, за їхніми взаємовідносинами з учнями; залучаються до системи навчальної, позакласної та позашкільної роботи з дітьми; розширюють уявлення про взаємодію школи з навколишнім соціальним середовищем тощо. Загальновідомо, що юнацький вік характеризується інтенсивним зростанням самопізнання: молода людина стоїть перед вирішенням проблеми особистісного та професійного самовизначення, адекватного розуміння себе в контексті життя.

Якщо на перших курсах відбувається розвиток і реалізація особистісної сторони діяльності студентів: вони намагаються визначити своє місце в суспільстві, адаптуватися до нового життя, визначити свою особистісну позицію в різноманітних соціальних відносинах, то третій курс для студентів є переломним, оскільки ускладнюється й актуалізується їхня предметно-практична діяльність, що має активно розвиватися на

старших курсах. В цей час для студентів стають важливими світоглядні й ціннісні орієнтації, професійні інтереси, перспективи самореалізації особистості в суспільстві.

Педагогічна практика пов'язана передусім з ідентифікацією студента до нової соціальної ролі майбутнього вчителя-практика і, як наслідок, зрушенням у його «Я-концепції», трансформацією уявлень про себе, коригуванням самооцінки. Саме в цей період студент не тільки апробує отриманий в процесі навчання суб'єктивний досвід саморегуляції педагогічної взаємодії на практиці, а й реально оцінює правильність вибору професії. Будучи обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня й маючи на меті опанування професійними компетенціями, педагогічна практика дозволяє йому співвіднести свої можливості з вимогами, що стоять перед педагогом, виявити й усвідомити інтенсивність і результативність власної самореалізації, що обумовлена потребою в самоздійсненні й особистісному зростанні.

Отже, як бачимо, існуюча система практичної підготовки майбутнього вчителя, що наразі має місце в педагогічних університетах, безсумнівно має багато позитивного. Разом з тим, існують і певні недоліки, зокрема її негнучкість, жорсткі рамки відведеної у навчальних планах кількості годин, що не дозволяє оперативно вносити корективи в освітній процес, змінювати характер й обсяг практичної підготовки майбутнього педагога в залежності від нагальних потреб на ринку праці. Так, на безвідривну практику з психолого-педагогічної та фахової підготовки на молодших курсах відведено від двох до чотирьох тижнів, активна практика студентів IV курсу продовжується протягом шести тижнів, а стажувальна та асистентська практика для освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» та «магістр» – 8 і 6 тижнів відповідно.

Досвід зарубіжних країн, зокрема Великої Британії [1] свідчить про те, що саме практикоорієнтований підхід є головною умовою для отримання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) й спеціального сертифікату з педагогіки (Post Graduate Certificate in Education), що дозволяють випускнику працювати вчителем у школі. Термін такого навчання, де студенти отримують виключно професійно-педагогічну й методичну підготовку за державним стандартом, складає 36 тижнів, де 18 відводиться на педагогічну практику.

Педагогічна практика у Великій Британії проводиться в школах під наглядом спеціально підготовлених вчителів (менторів), в обов'язки яких входить планування педагогічної практики для всіх студентів. Результати практики оцінюються комісією, у склад якої входять університетські викладачі, ментори та зовнішні екзаменатори від міського управління освітою. Екзамен включає детальний розбір і аналіз представлених студентом уроків, позакласних та позашкільних заходів.

Кожен студент вільний у виборі індивідуального освітнього маршруту й має змогу складати іспити неодноразово, протягом досить тривалого часу, поки не отримає відмінну (A) або добру (B) оцінку. Прикріплений до кожного студента тьютор (tutor) допомагає студентові скласти особистий план роботи й консультує його з даного питання увесь термін навчання. На відміну від звичайного викладача, тьютор не є викладачем будь-якого предмета, в його обов'язки входить залучення студента до реалій щоденної вчительської праці. Отже, інтенсивна педагогічна практика з позитивною оцінкою роботи в умовах шкільного колективу є тією основою, що дозволяє присвоїти студенту кваліфікацію учителя й дає право роботи в школі.

Підготовка учителів у США також здійснюється виключно на рівні вищої освіти. Деякі з навчальних закладів працюють за п'ятирічним терміном навчання. Після перших чотирьох років студенти отримують

диплом бакалавра наук або мистецтв, після чого переходять в однорічну педагогічну школу для набуття професійно-педагогічної підготовки [2], де педагогічній практиці відводиться більш, ніж половина всього терміну навчання. Цікавим є досвід організації педагогічної практики студентів за системою «клінічна модель», коли значна частина спеціалізованої підготовки студентів реалізується не в стінах університету, а безпосередньо в базових школах. Всі університетські курси з предметних дисциплін, методики, педагогіки, й, власне, педагогічна практика, проводяться в школах. Перевага клінічної моделі очевидна: природно здійснюється зв'язок теоретичних курсів з педагогічною практикою; студенти на місцях застосовують набуті теоретичні знання й отримують зворотній зв'язок від професорсько-викладацького складу; налагоджується багаторівневе плідне партнерство тощо. Таку модель американці називають «win-win» situation (виграють всі) [3].

Отже, зарубіжний досвід показує, що практикоорієнтований підхід у підготовці майбутнього учителя забезпечує сформованість його індивідуального досвіду щодо використання набутих в процесі професійно-педагогічної підготовки компетенцій. Достатній термін проходження педагогічної практики дає змогу студентові зорієнтуватись у коректному виборі варіантів, засобів і методів проведення шкільних уроків та позакласних заходів; усвідомити педагогічні завдання та алгоритм їх вирішення, ефективно включитися в дослідницьку роботу тощо.

**Висновки.** Таким чином, педагогічна практика як аналог професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта, зміст і структура якої адекватна реальній діяльності, має стати одним із головних компонентів освітнього процесу ВНЗ. Саме в період педагогічної практики перевіряється рівень набутих студентом професійних компетенцій, кристалізується його особистісне й професійне самовизначення, визначається готовність до самореалізації в педагогічній діяльності. Такі

характеристики свідчать про якість підготовки фахівців, здатних до ефективної професійно-педагогічної діяльності й мобільної адаптації до швидкозмінних умов сьогодення.

#### *Література*

1. The british higher education system can be confusing if you do not come from the United Kingdom // <http://www.hero.ac.uk/uk/studying/information>
2. Пученкина Л. Подготовка учителя в США // Преподаватель. - 1999. - № 5.
3. Чопанов М. Америка учится считать. – М., 2002.

## **ТВОРЧІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ДИДАКТИЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

**Рейзенкінд Т. Й.**

Криворізький державний педагогічний університет

***Анотація.** У статті обгрунтовується зміст творчих принципів навчання та виховання вчителя музики у контексті духовного вільного вибору, виокремлюється ієрархія творчих принципів на основі концепції інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів моделювання, образних конструкцій, репрезентації художніх суджень, методів екстраполяції ідей естетики в умовах усвідомлення сучасних форм мислення.*

***Ключові слова:** вчитель музики поліхудожнього профілю, класифікація принципів навчання та виховання, когнітивні смисли, творча діяльність, інформаційна культура.*

***Аннотация.** Рейзенкин Т. И. Творческие принципы обучения как составная дидактических основ профессиональной подготовки учителя музыки. В статье обосновывается содержание творческих принципов обучения и воспитания учителя музыки в контексте духовного свободного выбора, выделяется иерархия творческих принципов на основе концепции интеграции когнитивных и интуитивных компонентов моделирования, образных конструкций, репрезентации художественных суждений, методов экстраполяции идей эстетики в условиях осознания современных форм мышления.*

***Ключевые слова:** учитель музыки полихудожественного профиля, классификация принципов обучения и воспитания, когнитивные смыслы, творческая деятельность, информационная культура.*

***Annotation.** Reyzenkind T. Creative principles of training as compound didactic bases of vocational training of the teacher of music. In article the contents of creative principles of training and education of the teacher of music in a context of a spiritual free choice is proved, the hierarchy of creative principles is allocated on the basis of the concept of integration cognitive and intuitive components of modeling, figurative designs, representation art judgments, methods of extrapolation of ideas of an aesthetics, in conditions of comprehension of modern forms of thinking.*

***Key words:** the teacher of music of a polyart structure, classification of principles of training and education, the cognitive senses, creative activity, information culture.*

**Постановка проблеми.** Сучасні перетворення в суспільстві та освіті України зумовлені особливостями формування інформаційної культури. Цей процес ґрунтується на концепції смислоутворення когнітивних смислів. Але визначена стратегія не дає можливості обґрунтувати



механізми творчої діяльності у контексті сучасної парадигми навчання та виховання на основі організації педагогічних впливів за законами інтеграції філософських, психологічних, культурологічних, педагогічних, мистецтвознавчих знань. Відсутні методологічні засади обґрунтування дидактичного інструментарію, який би дозволив забезпечити управління механізмами інтуїції шляхом синтезу раціональних та ірраціональних структур, що забезпечує реалізацію принципів творчого розвитку особистості.

Виникають протиріччя між потребою формування ідеальної, у нашому випадку філософсько-художньої, семантичної моделі, метою якої є творчий розвиток особистості, здатної до самоактуалізації і самореалізації, і відсутністю системи знань про дидактичні можливості стимулювання механізмів творчої діяльності за законами взаємодії свідомого та позасвідомого, що впливає на оволодіння вміннями матеріалізувати у конкретно-предметній діяльності нові образи та поняття; між потребою пізнання та реалізації творчих принципів діяльності та невизначеністю методологічних засад упровадження задачного підходу, метою якого є забезпечення умов стимулювання інтуїції з урахуванням показників креативності як вищого рівня рішення творчих задач.

Виокремлені нами протиріччя складають суть актуальності проблеми обґрунтування методологічних засад взаємодії творчих принципів як джерела, що сприяє творчій трансформації особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми творчого розвитку особистості на основі інтеграції філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих знань присвячені праці І. Зязюна, І. Палашкіної, В. Роменця, Г. Ципіна, О. Щолокової.

У цих працях систематизуються та узагальнюються знання, які забезпечують організацію інтегративних процесів професійної підготовки вчителя музики і, зокрема, мистецьких дисциплін шляхом формування

культурологічних знань, інтеграції їх у свідомість студентів. Невипадково І. Палашкіна розглядає творчість «як цілеспрямовану діяльність, результатом якої є відкриття (творення, винахід), що відповідає потребам часу, засвоєння вже існуючого багатства культури» [5, 22]. Дослідниця базується на концепціях філософів Платона, Сократа, Ксенофана, Ф. Аквінського, А. Шопенгауера, А. Бергсона, Ф. Шеллінга, І. Канта [5, 23]. З аналізу авторкою змісту поняття «творчість» висуваються аспекти творчої діяльності, що зумовлені особливостями художнього пізнання як вищого ступеня творчості (використовуються думки античних мислителів, які інтегрували здобутки багатогранної людської діяльності; періоду Середньовіччя щодо формування ціннісних відношень до творчості у контексті із розумінням Бога, його здатності творити світ, епоха Відродження, якій притаманна віра в безмежні можливості людини). Кінець ХІХ – початок ХХ століття розглядаються І. Палашкіною у контексті філософії життя як безперервного народження нового, що складає сутність життя, а також у ракурсі виникнення нових образів і переживань.

Для нашого дослідження є важливим розведення понять «творчість» та «творча діяльність», де творчість розглядається як готовий результат діяльності, а творча діяльність – як процес досягнення цих результатів. У взаємодію включаються такі показники творчості, як здатність до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму (Г. Сковорода), сформованість умінь асоціативної діяльності у процесі розв'язання творчих завдань (І. Франко) [5, 24]. Тут важливим є фактор дослідження експериментальних методів, що базуються на створенні проблемної ситуації, використанні тестів щодо характеристики творчого мислення та особливості творчої діяльності, методів евристичного програмування [5, 26]; систематизуються етапи творчої діяльності, ключовими поняттями яких є накопичення знань, навичок формулювання проблеми; концентрація



зусиль; відсторонення від проблем, що пізнаються; досягнення сенсу інкубаційного періоду; вербалізація інтуїтивних розмірковувань; формалізація прийнятого рішення, коли виділяються показники творчості за величиною та визначаються граничні поняття «мікротворчість» (відбиття інтересів вузького кола людей або відбиття інтересів особистості, на нашу думку, останнє пов'язане з елітним навчанням); «макротворчість», яка зумовлена інтересами та потребами суспільства, освітою та вихованням [5, 28].

Для нашого дослідження є важливим фактор аналізу творчості за рівнями: первинний рівень, що передбачає формулювання ідей; вторинний рівень, який забезпечує організацію ідей; третій рівень, який включає механізми взаємозв'язку між різними рівнями [5, 28]. Отже, І. Палашкіна погоджується з думкою І. Калашіна про те, що «... творча діяльність спрямована на рішення завдань, для яких характерна відсутність в предметній галузі не тільки способу рішення, а й предметно-специфічних знань для розробки цих способів» [5, 29]. Наголосимо, що набуває значення аналіз етапів творчої діяльності, де виокремлюються різноманітні стадії, акти, елементи творчої діяльності: праця, несвідома робота, натхнення (Б. Лезін); бажання (інтуїція, народження задуму); знання (роздуми, складання схем або планів); уміння (конструктивне виконання винаходу) (А. Енгельмейтер); виникнення ідеї, гіпотези, замислу (М. Блох); накопичення фактів шляхом спостереження експериментів; виникнення ідеї у фантазії; перевірка і розвиток ідеї (Ф. Левінсон-Лесінг); період інтелектуальної готовності; бачення проблеми; зародження ідеї формулювання задач; пошук рішення; отримання принципу винаходу; перетворення принципу в схему; оформлення і розгорнення винаходу (ІІ. Якобсон) [5, 29].

Системний аналіз змісту поняття «творчість» дозволяє виокремити такі ключові поняття, як «наявність новизни», «оригінальність», «уміння

бачити і встановлювати різні взаємозв'язки»; «здатність знаходити аналогії як важливий елемент творчого мислення»; уміння комбінувати і вибирати із багатьох можливостей, а потім синтезувати і зв'язувати елементи новим оригінальним шляхом, проблемність мислення (пошук, настанова, розв'язання питань і проблем) [5, 30].

Формування знань, умінь та навичок творчої діяльності є складовою основ професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [13]. Невипадково художня культура розглядається як «особлива галузь культури, яка створюється завдяки концентрації навколо мистецтва ряду пов'язаних з ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприймання, художньої критики і всієї сукупності соціальних інститутів, які існують для створення, зберігання і розповсюдження художніх творів» [13, 150-155]. О. Щолокова пов'язує підготовку до творчої діяльності з урахуванням змісту історико-типологічного принципу дослідження. Цей принцип дозволяє, на думку вченої, розглядати цілісність художньої культури на певних історичних стадіях її розвитку у єдності всіх компонентів. Даний принцип сформувався на ґрунті системного і порівняльного аналізу різних культурних фактів [13, 37].

Принцип історизму впливає на формування умінь до самопізнання, ціннісних орієнтацій, рефлексії. Дослідниця наголошує на доцільності залучення у процес філософсько-культурологічної підготовки студентів розглядання подій сучасної художньої культури, які не вивчалися раніше ні мистецтвознавством, ні критиками. Введення такого інформативного матеріалу на лекціях, індивідуальних заняттях і семінарах зумовлюються дидактичними світоглядними завданнями [13, 40].

Такий підхід впливає на виокремлення принципу опори на творчий метод митців [13, 45]. Цей метод дає змогу використати у професійній підготовці студентів модель сюжетного розвитку художньої ситуації, коли інтеграція мистецтв, філософських, психологічних, мистецьких,

педагогічних знань сприяє найбільш глибокому пізнанню художнього твору. Він забезпечує вплив на процес творчої діяльності як творчого акту, що поєднує інтелектуальні та інтуїтивні компоненти, об'єктивні та суб'єктивні фактори сприйняття та мислення.

Слід враховувати доцільність накопичення «життєвих уявлень і осмислення життя, вирізнення особливостей формування поетичної ідеї, задуму твору і його розробки; реалізації задуму, створення ідеальної художньої моделі та втілення в художньому творі» [13, 51].

Розкриваючи структурні компоненти творчого методу пізнання творів художньої культури, О. Щолокова послуговується такими сполученнями постанов М. С. Кагана: творчий метод є засобом керівництва особистості при розв'язанні творчих задач. Структура цього методу як принципу базується на взаємодії таких постанов: а) пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; б) ціннісної, яка визначає характер системи цінностей та засобів їх впровадження у художні твори; в) моделюючої, що визначає принципи будови образних моделей життя (цей принцип інтегрує фантастичний, алегоричний або символічний компоненти); г) конструктивної, яка визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; д) мовної і комунікативної, яка забезпечує засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, що відбиває зміст художнього твору [13, 52].

Аналіз сучасних публікацій дозволив сформулювати **мету** дослідження, суть якої полягає у визначенні змісту взаємодії принципів та її обґрунтуванні, зумовленого орієнтацією на організацію педагогічного стимулювання у царині творчої трансформації особистості.

**Отримані результати.** Ми погоджуємося з доцільністю вивчення структурних компонентів творчого методу як принципу пізнання і створення продуктів творчої діяльності за законами митця, але відночас спираємося на принцип подвійної рефлексії, яка передбачає

утворення нових смислів та понять на основі репрезентації та аналізу сучасних критичних суджень у контексті інтеграції у свідомість філософської та художньої концепції цілісного пізнання світу. Тому майбутній учитель повинен враховувати у художній діяльності вимоги до філософування, сенсом якого є формування потреб до критичного аналізу, за допомогою якого робиться спроба встановлення монополії на конкретний світогляд. Але дослідницький екскурс щодо світогляду повинен здійснюватися у контексті часових, культурних та предметних умов. В основу цих контекстів світоглядів повинен бути покладений принцип типологізації та систематизації світоглядів. Можна зазначити, що такий підхід зумовлений антропологічним підґрунтям, коли мірою всіх цінностей є визначення внутрішнього світу особистості.

Дослідження за ознакою принципу систематизації є такою конструкцією, яка здатна унаочнюватися. Прикладом може виступити варіант унаочнення теорії І. Канта прикладами творів сучасних напрямків, зокрема кубізму. Вчитель повинен мати сформовану потребу у формуванні структури моделі поліцентричної і багатовимірної, яка відмовляється від лінійної форми мислення. Встановлення зв'язків між судженнями досягається в умовах бачення вад кожної системи і доказу принципу взаємододатковості. В. Личковах дає проєкцію естетики Канта на мистецтво ХХІ століття. Використовується принцип опори на метод екстраполовання ідей естетики Канта на розуміння «хронотопів» модернізму [3]. При цьому аналізується мистецтво В. Кандинського, К. Малевича та О. Богомазова, а також митців стилю неоавангарду.

Для нашого дослідження творчої діяльності є важливим акцентування принципу трансцендентальної естетики, коли споглядання розглядається як здатність судження, важливо виокремлення безпредметної інтенції. Виникає можливість перекладати, тобто здійснювати спаталізацію філософської думки в різноманітні міфологеми, символи.

Як інтегруючий механізм виступають поняття методів споглядання (усвідомлення форми через простір, суб'єктивним показником чутливості за Кантом є час). Прийом матеріалізації філософської думки за допомогою творів мистецтва є засобом подвійного стимулювання. Так, В. Личковах вважає, що стимулювання за допомогою усвідомлення суті просторового споглядання Канта та сприйняття повинні адаптуватися до ідеї І. Канта щодо важливості трансцендентально-естетичного визначення ідеї суб'єктивності простору. При цьому доцільно використовувати, ідентифікувати та інтеріювати сутність апріорного споглядання [9, 135-155]. Тобто, аналізуючи прийоми творчої лабораторії художника, студент повинен оволодіти прийомами оперування аналітичними конструктами та механізмами синтезу. Засновником такої творчості був художник П. Сезанн. У фортепіанній музиці геометризацию символів використовують композитори постмодерну. Тому усвідомлення ідеї символізації геометричного символу є структурним компонентом оволодінням грамотою сучасних творів.

Візуальне сприйняття геометричних символів-образів через партитуру нотного тексту, слухання та запам'ятовування цих образів у виконанні видатних митців, засвоєння основ давньої церковної нотації, опора на герменевтичні методи пізнання тексту через текст, через філософські концепції майстрів-символістів – все це сприяє оволодінню формами мислення на основі мінімації образу, його звучання, проекції та інтеграції в цей образ ідей філософів.

Інтегративним матеріальним механізмом перерахованих прийомів пізнання є просторова фактурність зображення. Отже, читання хорових та симфонічних партитур, партитур хорових церковних творів є методом усвідомлення фактурності на основі синтезу геометричних символів, зокрема вертикалі – пряма лінія та горизонталі мелодичної лінії кожної партії партитури. Перехрещення вертикалі та горизонталі дає

геометричний образ розп'яття Христа. Тому доцільно уявити фігуру Христа через окремі компоненти музики Баха. Це впливає на формування духовності учителя, а механізмом впливу є асоціативно-образна модель, в основу якої покладений принцип трансцендування.

Наприклад, А. Семеренко інтегрує компоненти асоціативно-образної моделі формування мислення і духовно-художнього образу історії на основі принципу трансцендування. Пізнання символіки Й. Баха в інвенціях сприяє створенню педагогічної ситуації впливу на інтеграцію звукового ряду з сакральними текстами церковних хоралів, що дозволяє глибше усвідомити та почути духовний і емоційний зміст, що наближує особистість до релігійного й філософського смислу його музики. Зазначимо, що творчість Баха насичена образами й ідеями Євангельського писання [11].

Останнє дозволяє зробити висновок, що принцип систематизації та типологізації на основі усвідомлення стилю кожної епохи повинен упроваджуватися у професійну підготовку вчителя завдяки декодуванню інформації символу засобами їх впізнавання в ході інтеграції мистецтв. Формування синтетичного образу у свідомості студента здійснюється за допомогою одномоментного споглядання та слухання біблійного тексту, звукового ряду (музична інвенція до-мінор, картина «Темна вечеря» Сальвадора Далі, ретроспекція подій, пов'язаних з Темною вечерєю). Тобто переклад інформації із однієї форми в іншу (словесна – звукова – візуальна, пластична інформація на основі біблейської тематики) формує певні блоки знань, понять, уявлень, які є тим стрижнем, що створює цілісну картину світу, структурами якої є згадування первинних метафоричних образів у контексті сучасних знань щодо художніх засобів виразності.

У даному випадку ми знаходимося у руслі дослідження Г. Ципіна, який використовує в якості методологічних засад концепцію інтонаційної теорії. В її основу покладені архетипи як первинні праобрази.



Це потребує такого алгоритму виконання завдань:

1. Нагадується подія містерії «Темна вечеря», коли Ісус Христос мав бесіду зі своїми учнями й висловив своє передбачення майбутнього.
2. Переживання «небаченого життя духу» за допомогою пізнання таких музичних символів:
  - а) символ приречення – оспівування секунди ( $m_2$ ), з якої розпочинається тема:

### Нотний приклад 1.



- б) символ пізнання Бога – висхідний скачок на зменшену септиму;
- в) символ неминучого завершення. Оспівування висхідного секстакорду, який проводиться 12 разів за числом учнів Ісуса Христа.

### Нотний приклад 2.



Запам'ятовуючи викладені зразки дій, студент усвідомлює, що може бути творцем нових звукопросторових форм за допомогою виконання завдань щодо виокремлення лінійних структур та звукооб'ємних співвідношень. Тобто, аналізується зміст множин конструктив партитури, яка розглядається як цілісний компонент, що включається у нові співвідношення, у нові виміри.

Наприклад, символіка Баха порівнюється із символікою просторових відношень К. Дебюссі. Доцільно усвідомити кубізм П. Пікассо як форму експерименту над простором.

Студенти повинні уявляти сенс творчих прийомів митців, які виконують місію бути провідником, «сталкером» у царині розкриття

змісту творчих прийомів, що має відбиток у візуальних формах, впливає на усвідомлення архетипних ідей як «нульових» – стартових нових форм мистецтва. Також виникає можливість експериментувати з просторовими формами на основі живопису кубізму (П. Пікассо), що спирається на принцип варіювання просторових форм. Потрібно відшукувати прибічників певних суджень, формувати групи текстів, які викликають споріднені інтереси. У цих умовах спрацьовує лінгвістична модель навчання, під якою слід розуміти нейролінгвістичне програмування (НЛП), що передбачає процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему особистості.

Г. Селевко в моделі НЛП виокремлює:

- а) вхід інформації, її вихід – створення образу в тій чи іншій формі;
- б) взаємодію двох типів інформації: сенсорної (нейро) і вербальної (лінгво). Звідси і сформувався поняття («нейролінгвістична модель навчання»); існують три типи модальності особистості, що відрізняються перевагою розвитку візуальних, аудіальних чи кінестетичних каналів проходження інформації; два типи особистості, що відрізняються розвитком різних частин мозку (ліва куля передбачає локалізацію логічного, вербального мислення, права куля концентрує емоційні процеси) [10, 24-25]. Принцип паралелізму та тотожності у моделі НЛП відіграє певну роль.

Тотожною є ідея суб'єктивності простору «формування початкового уявлення про нього як про апріорне споглядання» [3, 141], виокремлення як «конструктів аналітичних методів, так і конструктів синтетичного кубізму» [3, 141]. В. Личковахом вдало визначений конструкт спатіалізації образу на символ за допомогою геометризованих знаків, які притаманні елементарній формі. Важливим для творчої діяльності є феномен звертання до елементарних форм, які пов'язані з новими формами мислення. Складовим конструктом цієї форми є принцип деструкції цих

форм та образів на основі впровадження прийому логіки – розподілення. Студенти повинні уявляти цей прийом, який має власні особливості: розподілення, що є результатом рецептивної діяльності. В основу його покладена мета пошуку нових перспектив бачення, коли образ розривається на лінійні та об'ємні співвідношення. Це є умовою створення нелінійного образу.

Усвідомлення цього феноменологічного принципу–стратегії творчого перетворення особистості ми вважаємо доцільним реалізувати за допомогою творчого модуля діяльності. В основу цього модуля покладена концепція О. Богомазова [1]. Студенти повинні уявляти, що інтегруючим механізмом у постмодерністському мистецтві є ритм, монтаж, коли співставляються різноманітні конструкти цілісного образу: лінії, кольори з музичними гармоніями; поліперспективність, багатовимірність кубізму. Усвідомлення цього фактору сприяє накопиченню номінозного досвіду, який реалізується на рівні сприйняття геометричного символу як елементарної форми. Саме ця форма може сприйматися як абстракція вищого рівня, як кінцевий результат спіралеподібного розвитку мислення і може виконувати водночас функцію нульової номінозної форми. Звідки бере свої витоки нова форма культури (згадаємо з біблії слова Христа «рухатися від альфи до омеги»).

Учитель повинен орієнтуватися як на фактор здатності сприйняття як двовимірної площини, так і фактор багатовимірності перцепції, бути здатним формувати «глибинні образні сенси, архітектоніку сприйняття гіпотетичного уявлення понять-образів» [3, 142]. Стрижнем цієї моделі є суб'єктивна естетична модель.

Отже, В. Личковах загострює увагу на факторі виокремлення суб'єктивної умови формування перцепції особистості, яка полягає у єдності простору та часу, який розглядається як фактор суб'єктивний на основі принципу трансцендування.

Художники роблять спробу відтворити часові уявлення в образній формі. Саме тому час може мати втілення у конкретно-предметній цілісній моделі. При цьому поєднуються ідеальні уявлення та апіорне почуття часу. Створення такого образу реалізується за допомогою знакової, символічно-оформленої форми. Наприклад, проект моделі В. Татліна «Вежі III Інтернаціоналу» (планується зведення цієї споруди у Берліні як пам'ятника третього тисячоліття). Художніми засобами створення цієї моделі є поєднання спіральної конструкції з діагональним напрямком, що символізує невідомий рух часу. Глибинний зміст моделі має відбиток у вістових перетинах. Розуміння образного змісту моделі досягається за допомогою принципу декодування інформації символів, оволодіння знаннями з культурології, інтроспективних методів самопізнання, які ґрунтуються на принципі трансцендентування.

Для того, щоб зрозуміти зміст цього принципу майбутньому вчителю потрібно накопичити досвід зовнішнього образного бачення сучасних творів мистецтва, складовим компонентом якого є знаково-символічний конструкт. Ефективність цього процесу залежить від виконання завдань на інтеграцію пластичних та звукових елементів художнього твору. Стрижнем такого усвідомлення є гра з образними смислами. У цьому дослідники і знаходять суть ейнштейнівського хронотопу (часово-просторовий континуум), а також феномен взаємодії діяльності та дискретності у їх взаємодії (тобто неперервності та перервності). Ця паралель може сприйматися як статичний образ руху часу та простору. Ми погоджуємося з дослідниками, що здійснюється перехід до ідей трансцендентальної естетики як естетики, зумовленої особливостями пізнавальної діяльності, де естетичні судження Канта формуються розумом не як визначення об'єкта, а суб'єкта та його почуття. Це дозволяє провести паралель між сучасними формами художнього мислення та теорією відносності А. Ейнштейна, в основі якої покладена концепція часу.

Тобто нами використовується зразок білінгвістичної моделі навчання, яка інтегрує наукові та художні знання. Такий підхід дозволяє усвідомити, що час асоціюється з рухом, що художні засоби виразності, монтаж митця або вчителя у процесі формування змісту дидактичного матеріалу впливає на швидкість протікання чуттєвих та розумових процесів, коли налагоджується взаємодія з різноманітними інформаційними полями. Останнє зумовлено швидкістю протікання розумових процесів зворотно-пропорційно згідно закону часу Ейнштейна.

У зв'язку з викладеним можна провести паралель між змістом білінгвістичної моделі, яка є різновидом філософсько-художньої моделі і складовою інтегрованою педагогічною моделі. Ця модель передбачає розвиток особистісних якостей, які базуються на особливостях внутрішніх структур, що має прояв в освітніх компетенціях: когнітивних (пізнавальних) – чуттєво-емоційне сприйняття; вміння відчувати і бачити навколишній світ; виявлення пізнавальної активності; креативних (творчих); асоціативних – образне мислення, виявлення фантазії, уяви у створенні власних образів у художньо-практичній діяльності; методологічних – поняттєво-логічне мислення, вміння визначати мету, способи та організацію досягнення, здатність до самоаналізу та самооцінки; комунікативних – розуміння мови мистецтва як форми особистісного спілкування, розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих проявів, бачень і розумінь дійсності [6].

Для нашого дослідження велику роль відіграє модель творчої трансформації особистості, розроблена психоаналітиком Е. Нойманном [4]. Концепція моделі зумовлена особливостями встановлення зв'язку між образом Бога як творця і образом творчості. Механізмом інтеграції цього зв'язку стає принцип трансформації, який розглядається у контексті переорієнтації свідомості на розширення чи звуження певних знань, зміну установки чи концепції адаптації до культурного середовища [4, 206].

З метою організації педагогічного впливу на розвиток творчих здібностей учнів учитель музики і мистецьких дисциплін повинен усвідомлювати роль часткової трансформації свідомості особистості, яка передбачає: а) врівноваженість Его та свідомості – центроверсія свідомості; б) вияв механізмів інтеграції позасвідомого у свідоме в умовах цивілізації, що супроводжується внутрішньою напругою і може мати відбиток у одержимості та певній агресії; в) знання про фази розвитку чи трансформації, результатом яких є групування внутрішніх особистісних структур, формування фантастичних уявлень, які не дозволяють користуватися сталими формами мислення й кидати свідомість у хаос. Усі внутрішні структури, а саме агресія, що розглядається не завжди як фактор негативний, але й як фактор еволюційний, повинні прийти до стану врівноваженості з Его та свідомістю. Тому мотив інстинкту творчості, що має прояв в одержимості, займає лише низький рівень у ієрархії творчої діяльності людини [4, 218]. Отже, у творчу трансформацію особистості покладається творчий принцип, що має у кінцевому результаті прояв не як агресивна одержимість, а як центроверсія, яка зумовлена особливостями цілісної особистості. Це складає зміст провідного фактору моделі творчої трансформації особистості. Стрижнем цієї моделі є принцип неперервного процесу взаємодії нових комплексів (символів-образів) позасвідомого і свідомого на основі систематичної праці в ході формування знань та накопичення емоційно-образного досвіду.

Структурою свідомості у цьому випадку стає символ. Він є таким складовим компонентом стратегії творчої трансформації особистості, що не припускає подолання архаїчних структур в умовах диференціації та розвитку мислення. Недоцільно розглядати символізм як доннаукову форму мислення. Розвиток та сублимація (приспосовування) особистості до сучасних цивілізацій слід відшукувати у взаємодії між творчістю та символічною реальністю. «Розглядати символізм як ранню стадію становлення



раціональних структур небезпечно. Необхідно відмовитися від лише раціональних форм аналізу. Це не дає можливості встановити баланс у структурі свідомості в умовах цивілізації. Відсутність архетипічності веде до розпаду свідомості (так формувався міф про фашизм, комунізм)» [4, 221-222].

У навчальному процесі все більш наголошується на необхідності пізнання символіки, яка впливає на формування образного мислення. О. Ситник виокремлює новітній підхід до усвідомлення сутності міфу у контексті філософського підходу до буття. Автор виокремлює такі теоретичні підходи: Р. Барта (семіотичний підхід); концепція колективного позасвідомого К. Юнга; С. Кассіраера, який запропонував основи символічного підходу. Також О. Ситник виокремив контекст дослідження взаємозв'язку міфу та утопії. Встановлюється взаємодія понять на основі таких інтегральних механізмів: міф – джерело, первинна форма утопії, дійсність – ілюзія, їй притаманна ірраціональність; міфи і утопії концентрують надії, ідеали.

Міф завжди залишається ілюзорним образом, ілюзія досягає певної дійсності. Утопія може складати сутність різноманітних моделей і водночас вони складають сутність множини семантичної моделі. Міф і утопія є способом встановлення способів спілкування на образній основі, що є складовою різноманітних форм спілкування [12, 45].

У зв'язку з викладеним, можна зазначити, що позасвідоме та свідоме утворюють інтегровану одиницю структури. Механізмом стимулювання творчості є джерела позасвідомого, фактором впливу на позасвідоме є ритуали, обряди, пізнання церковної символіки, пізнання творів мистецтва, культурологічні, філософські, психологічні, педагогічні знання. При такій різноманітності мотивів конкретно-предметна реальність замінюється принципом, чіткість-нечіткість сприйняття, тобто образ коливання маятника у процесі розвитку мотиву стає ознакою принципу діалогічності,

що тиражується у закономірності формування єдиної реальності. В основу цієї реальності покладений символізм, який встановлює перепони для проєкції як формального фотографування реального, зовнішнього світу внутрішнім [4, 224].

Зазначимо, що в основу цих множин впливу укладається і мотив існування інстинкту до руйнування, запропонований ще З. Фройдом. Це має конкретно-предметне втілення у загостреному сприйнятті, яке не підпорядковується змісту свідомості. Таке сприйняття притаманне творчій дитині. У даному випадку Е. Нойманн користується висловлюванням: «und schlummert wachended Schlaf» («и дремлет, грезя наяву»). Цей стан дозволяє дитині цілісно сприймати світ. Наголосимо на тому, що доросла людина може зберігати пам'ять про дитячі почуття, які стимулюють її творчість тому, що їй притаманне образне мислення на основі архетипів. Тому в основу професійної підготовки повинні бути закладені технології, які дозволяють формувати знання, уміння, навички на основі часткового засвоєння інформації засобами мистецтва, зокрема поезії, насиченої символікою. Це дозволяє майбутньому вчителю адаптуватися до нових асоціативно-образних моделей, визначити здатність до відкритого пізнання світу.

Усвідомлення відкритості світу буде більш ефективним, якщо вивчати поезію Рільке:

*Ребенок, измены тайной жертва,*

*Любви – тирана становясь рабом,*

*Над будущим своим утрачивает власть.*

*После полудня, оставленный в покое,*

*Он все слоняется меж зеркалами*

*И всматривается в них, терзаясь*

*Собственного имени загадкой*

*И вопрошая «Кто я? Кто я?».*

*Но вот вернулись домочадцы,*

*Нарушили и подавили то,  
Что вчера доверили ему окно,  
Тростинка, запах пыльного комода.  
Он – снова собственность родни.*

При цьому слова поета є тим дидактичним матеріалом, в основу якого покладена авторитарна педагогіка і вона стає, на жаль, зброєю батьків, свідомості яких притаманна хвороба, яку метафорично можна назвати «склерозом». Повністю знищується зв'язок між свідомим, позасвідомим та надсвідомим. Цей недолік частково притаманний і вчителям, і реальному оточенню, що є засобом гальмування творчої діяльності, реалізації принципу діалогізму. З метою подолання визначеного вище недоліку, потрібно створювати ситуацію адаптації до складних символічних образів. Педагогічною умовою створення такої ситуації є організація співтворчості між експериментатором, студентами та учнями.

Тобто, принцип маятникових коливань приводить нас до усвідомлення ролі психоенергетичної моделі, стрижнем якої є інстинкт, потяг до вдосконалення. Унаочнення цього положення можна досягти за допомогою пізнання «Сонетів до Орфея» Рільке: «Стремиться к преобразованиям, найти вдохновение в пламени, где полная перемен вещь ускользает от тебя»; синтезу поетичного слова з кадрами фільму О. Довженка «Земля», А. Тарковського «Жертовність», коли інтегративним механізмом виступає: а) настанова з текстів «Одкровення від Іоанна»: «И я попробовал одну из их вещей, чтобы проверить, нужна ли мне она. То, что горит, то настоящее»; б) усвідомлення та переживання стану саможертвності, коли інстинкт руйнування вдосконалюється потягом до перетворень за допомогою концентрації волі; саме тоді людина готова знищити минулі погляди у горінні полум'я; цей стан унаочнюється кадрами «Жертовності»; в) усвідомлення та переживання внутрішнього руку душі до Бога.

Саме це і складає суть народження із смерті. Образно цей стан має відбиток в іудейській символіці, коли розглядається етимологія слова «жертвоприношення», що означає підходити ближче. Цей момент слід усвідомлювати як злиття життя та смерті.

У руслі досліджень К. Юнга, З. Фрейда, Е. Нойманна перебуває і В. Роменець. Він розглядає ключові питання психології творчості і закликає до творіння світу зі своєї власної глибини. Творчість розглядається дослідником і як «засіб самопізнання, і як засіб саморозвитку, і як дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, велич її духу, її неповторного «Я» [9, 9]. Автор виокремлює принципи розгортання творчого процесу, які співвідносяться з фазами творчої діяльності. До цих принципів належить принцип вираження, складовою якого є матеріалізація ідеї, яка передбачає формування конкретно-предметних образів [9, 11], інтеріоризація, що зумовлена взаємодією реальних чи уявних об'єктів, перетворених у внутрішні структури [9, 283]; оригінальність, яка передбачає створення нових, неповторних продуктів творчої діяльності.

В. Роменець також концентрує увагу на принципі індивідуалізації. «Творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основної мети пізнання. Вища, ідеальна форма співвіднесеності виражається у світогляді людини, а вища практична форма у її вчинках» [9, 122]. Автор створює модель інтерпретаційного характеру у стратегії творчого розвитку особистості. На відміну від психоенергетичної моделі З. Фрейда та Е. Нойманна, В. Роменець пов'язує внутрішні діалогічні структури із зовнішніми структурами і аналізує продукти творчої діяльності за характером вчинку, хоча психоенергетична модель дозволяє більш глибоко і різноманітно визначити особливості внутрішніх структур на основі принципу діалогічності. Дослідник виокремлює у принципі індивідуалізації

компонент, який є потребою пошуку цікавого, неповторного. Підкреслимо, що при цьому використовується принцип включення біасоціацій, якому теж притаманна взаємодія мотивів чітких та нечітких уявлень, виокремлюються механізми фантазії як засіб створення нових образів на основі комбінування різноманітним художнім матеріалом, рухом до нового неповторного у дійсних відношеннях до світу. Інтегруючим механізмом у даному випадку виступає мова, що виконує гнучку функцію у спілкуванні.

Ученим також виокремлюється принцип об'єктивації відображення явищ реальної дійсності й наголошується на тому, що тільки об'єктивні фактори можна включити у взаємодію з суб'єктивним світоглядом особистості (йдеться про наукові методи пізнання) [9, 125].

У цьому зв'язку зазначимо, що учитель музики, який організує умови цілісного сприйняття учнів повинен інтегрувати у свідомість на основі репрезентації та рефлексії наукові, художні, мистецтвознавчі концепції як мотив необхідності об'єктивного відображення художньої реальності. Це зізнання потребує такої діяльності, яка забезпечує створення цілісної наукової картини світу. Створення цієї картини базується на індивідуалізації сприйняття кожної особистості. Але цей мотив не може розглядатися як стала нерухома форма. Цьому можна запобігти, якщо у процесі пізнання художнього твору орієнтуватися на принцип диференціації отриманої інформації й накопичення уявлень щодо картин світу.

Отримані знання свідчать про те, що принцип діалогічності можна включати у взаємодію з принципом «зцілення через усвідомлення», мова йде про вплив дисоційованих або, застосовуючи мову фрейдизму «витіснених», афективно зафарбованих уявлень в умовах їх залучення в систему переживань, які більш чи менш ясно усвідомлюються суб'єктом» [9, 235].

На нашу думку, процес матеріалізації витіснених у позасвідоме почуттів може з'ясувати більш чітко механізми інтуїції і зупинитися на тих

педагогічних стимулах, які здатні до їх активізації, а саме: орієнтація на формування антропологічного світогляду, надання емоційності, пристрасності (у якості дидактичного матеріалу доцільно використовувати твори Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ж. Бізе, фільми К. Саури); протилежний прийом – спрямування на відмову від трагічного за допомогою міфу; розуміння, що міфологія є засобом розповіді про все і з'ясування всього; виокремлюються такі показники міфу, які орієнтовані на визначення місця кожної речі, явища, особливостей мови різноманітних культур за допомогою віри та релігії, визначення архетипів всіх мов на основі узагальнення в умовах занурювання в глибину поетичної, пластичної та музичної тканини у пошуку елементарних структур, в яких потім розбудовується витвір.

Проведений дослідницький екскурс дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Формування професійних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя музики базується на закономірностях творчої діяльності, що зумовлена особливостями художнього пізнання як вищого ступеня творчості (античні мислителі). Розуміння Бога як творця ціннісних відношень творчості є стрижнем концепцій вчених середньовіччя. Але ця концепція екстраполюється у сучасні форми мислення. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає організацію умов для створення неповторних, оригінальних образів, їх поновлення (XIX-XX ст.).

2. Механізмом упровадження історико-типологічного принципу у навчальний процес є системний і порівняльний аналіз різноманітних і культурних факторів різних часів, який обґрунтовує творчий розвиток особистості.

3. Стратегія творчої трансформації особистості дозволяє вирізнити принцип опори на творчий метод митців. В основу цього принципу покладена концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів. Ця концепція базується на визначенні особливостей художнього пізнання,



принципів моделювання образних конструкцій, мовних і комунікативних особливостей художнього спілкування.

4. Авторська концепція базується на основі типологізації та систематизації принципів, що інтегровані у стратегію класифікації за ознакою творчої трансформації особистості. Ми включаємо цей принцип у взаємодію з принципом подвійної рефлексії та репрезентації критичних суджень. Це дозволяє користуватися: а) принципом опори на метод екстраполювання ідей естетики при аналізі сучасних форм мислення (модернізму); б) принципом трансцендування на основі апріорного споглядання в творчій лабораторії за аналогією митця, коли включаються механізми перекладу з мови одного мистецтва на іншу, використовуються елементи асоціативно-образної моделі формування мислення, принципами систематизації та типологізації, які реалізуються в умовах усвідомлення кожного стилю епохи; варіювання просторовими формами на основі застосування нейролінгвістичної моделі, якій притаманна взаємодія принципу паралелізму та тотожності; використання білінгвістичної моделі, що передбачає інтеграцію знань з різноманітними предметами.

5. Мотив організації упровадження психоенергетичної моделі у навчальному процесі є складним динамічним поняттям, структурним компонентом якого є маятниковий ефект; він не дозволяє повного знищення ідеї психоенергетичної моделі. Маятниковий ефект передбачає циклічне чергування ідей, вплив яких то збільшується, то зменшується аналогічно підйому та спаду.

Мотив взаємодії психоенергетичної та ситуативної моделі можна вдосконалювати за допомогою таких дій: а) пропонується відмова від лише раціональної моделі понять; б) інтегруються у свідомість особливості образного змісту символу; в) організуються умови впливу на пізнання архетипів власного «Я» на основі принципу центроверсії з раціональним аналізом; г) організовується ситуація заміни понятійних понять образними;

д) організовується методика дослідження особливостей дитячого сприйняття в процесі професійної діяльності; ситуація співтворчості між експериментатором, студентами, учнями на основі формування нових образів; аналізується творчість як засіб самопізнання та саморозвитку. Виокремлюється принцип матеріалізації творчого задуму на основі інтеграції реалій художнього світу та фантазії, під якою слід розуміти процес створення нових образів на основі накопиченого досвіду.

**Подальша перспектива дослідження** полягає у систематизації знань щодо встановлення взаємозв'язків між групами принципів й інтеграції їх у єдині стратегії, забезпечення технологій інтеграції їх змісту в свідомість вчителя, формуванні знань та понять, які набувають значення новітніх динамічних, психічних перетворень фахівця, здатного орієнтуватися у сучасних філософсько-художніх концепціях, реалізовувати досягнення понятійного мислення у конкретно-предметну діяльність.

#### *Література*

1. Богомазов О. Живопис та його елементи // Україна: Наука і культура. – К., 1989. – Вип. 23. – С. 9.
2. Гармаш Л. Г. Несподіване відлуння кантівської епохи // Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 89-93.
3. Лрчковах В. Естетичні ідеї Канта в проєкції на мистецтво авангарду // Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 135-155.
4. Нойманн Э. Творческий человек и трансформация // Юнг К., Норман Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. – М.: REFL-book, 1996. – 304 с. – С. 206-249.
5. Палашвіна І. В. Творчість у контексті сучасної парадигми виховання // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 22-30.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво (5-7 класи). Укл.: Масол Л. // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 14-16.
7. Радиховський Л. А. Диалог как единица сознания // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – С. 24-35.
8. Рейзенквнд Т. И. Использование диалога в процессе формирования эстетического отношения к искусству // Формирование эстетического отношения к искусству у учащегося старшего школьного возраста / Отв. ред. и сост. В. Бутенко. – М.: АПН СССР, 1991. – С.53-57.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
10. Сельво Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Семеренко Л. Ф. Об инвенциях И. С. Баха. Символика музыкального языка. – Белград, 2000. – 64 с.
12. Ситник О. Соціальний міф та утопія як ілюзорно-духовні універсали людського буття // Актуальні проблеми духовності: Зб. наукових праць / Під ред. Я. В. Шрамка. – Вип. 7. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С. 44-54.
13. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта // Українське музикознавство: (Респ. міжвід. наук.-метод. посібник) / Ред. кол.: Когляревський І. А. (голова) та ін. – К.: Муз. Україна, 1990. – С.150-155.
14. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К., 1996. – 173 с.