

## РОЗДІЛ II. СЕМАНТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

### 2.1. Науково-методичні передумови застосування семантичної моделі формування професійних основ учителя музики в умовах організації взаємодії мистецтв

Перетворення в сучасному суспільстві неможливі без його духовного оновлення, в якому зростає значимість фактору гуманістичної спрямованості у формуванні творчої особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність переоцінки й переосмислення змісту комплексного підходу до інтегративного вивчення світового художнього процесу, в якому головне місце посідає образна концепція людини, духовний зміст її буття.

Така ситуація передбачає зростання ролі інтегративної підготовки вчителя музики, який здійснює педагогічне керівництво у формованій нині системі безперервної професійної освіти.

У зв'язку з цим необхідним є пошук оптимальних моделей, здатних забезпечити ефективність оволодіння інтегративними знаннями, навичками, вміннями у сфері художньої культури, філософії, психології педагогіки, музичної педагогіки. Такого роду модель повинна базуватись на складових компонентах професіограми, що враховує зміст навчання вчителя музики, який паралельно засвоює основи викладання художньої культури.

Така ситуація визначила вибір змісту семантичної моделі професійної підготовки вчителя музики, в основу якої покладені концепції теорії і розуміння рефлексії, взаємозв'язку смислу та значення в контексті орієнтації на "Я" митця [320].

При цьому ми керувались тим, що семантична модель професійної підготовки вчителя музики на основі пізнання культурологічних, художніх і власне авторських текстів є засобом задоволення потреби сучасної особистості в пошукові, створенні та перетворенні смислів, ідей, які дозволяють удосконалювати професійну діяльність і реалізовувати творчі завдання відповідно до вимог, які висуває суспільство.

Семантична модель професійної підготовки вчителя музики розглядається нами на основі інтеграції мистецтв у аспекті рефлексивно-гуманістичної моделі. Передбачається змістовна наповненість відповідних їй форм, принципів, методів, умов забезпечення педагогічних дій, які проєктуються на професійну діяльність учителя [393].

Виявляються методологічні основи інтеграції мистецтв у руслі взаємозв'язку компонентів смислових і структурних, діахронічних і синхронічних на рівні взаємодії методів, художніх образів з урахуванням виходу в психологічний план: проблема чутливості на основі синестезій та розгляд її з позицій суб'єкта творчої діяльності.

У якості вихідних посилань при характеристиці методологічних основ інтеграції мистецтв була використана концепція взаємозв'язку між слуховими й зоровими центрами, формування звукозорового образу

(М. Арановський [15]), (Б. Теплов [458]), здатності синестезій формувати додаткові асоціативні образи-уявлення (В. Гусев [119]), доцільності розвитку здібностей бачення синестезій одних елементів мистецтва через призму інших (Л. Мазель [233]), (В. Медушевський [244]), (Н. П. Коляденко [175]), синестетики як здатності зводити в одне ціле всі різноманітні відчуття на основі принципу музикального мислення, можливості наближення до внутрішнього мовлення, цілісності сприйняття полімодальності енергетики синтетичних художніх образів (С. Ейзенштейн [509; 510]).

У контексті викладених вище концепцій з'ясування суті методологічних основ інтеграції мистецтв для нашого дослідження є важливим аналіз міжсистемних підходів як методологічної бази взаємодії об'єктів складної природи.

Дослідницький екскурс показав, що наявність ірраціональності ускладнює це осмислення. У той же час система – це сукупність понять і принципів, зумовлена загальною стратегією дій. Її вихідною позицією є інтеграція елементів і систематизуючих зв'язків. Вони можуть бути раціональними й ірраціональними. Для цього типу взаємодій вводиться поняття “комплекс”.

Для нашого дослідження поняття “комплекс” набуває певної значимості, оскільки інтеграція мистецтв, що розглядається в контексті семантики текстів культури, виступає як складний об'єкт, в основі якого лежить система взаємозв'язків мовної та надмовної специфіки кожного виду мистецтва.

Також ми керувались тим, що конструювання семантичної моделі підготовки вчителя до професійної діяльності на основі інтеграції мистецтв вимагає виявлення інтегруючих компонентів системи.

Була врахована доцільність виявлення ірраціональних структур у синестезійних переносах у словесний образ, який не має визначеної сенсорної модальності та звертається не до слуху, не до зору, а в цілому до уяви, хоча й містить у собі синтетичні модальності всіх видів мистецтв.

Вихідні посилання до зазначених вище положень, що виражають сутність інтегративних процесів, такі: співвідношення понять “абстрактне” й “конкретне”, що забезпечує формування уявлень про поняття шляхом відволікання й доповнення, збільшення інформативної ємності смислів і значень, концентрованих іменем з урахуванням можливого знакового заміщення, розтягування смислів на основі метафоричного перевираження й ключового слова.

У кінцевому результаті сформувалась концепція зв'язку і єдності шляхом інтеграції протиріч за умов зміщення ракурсу у внутрішній підтекст: те, що змінено, повинно ставати ще чимось, коли кінцева точка розвитку образу містить у собі одночасно первісний імпульс для нового руху перетворення на ґрунті взаємоперетворюваності статички й динаміки, виявлення змістів і значень асоціативних полів.

У ході дослідження нами також була прийнята концепція про ритм, феномен його зміщення, мінливість часу й параметричний час (кількісний опис мінливості). З цієї точки зору важливими виявились напрацювання П. Флоренського [474], А. Левича [208], В. Налімова [262].

У контексті зазначеної концепції ритм як об'єднуючий фактор інтеграції мистецтв виражає сутність прояву континуального мислення, для якого характерними є нерозчленованість, близькість до образної, почуттєвої, емотивної сфер психіки й принципової неусвідомленості, що зумовлює розвиток здібності комплексного відчуження й формування готовності до спрямованої рефлексії в проекції підготовки вчителя до професійної діяльності.

Феномен мінливості та параметричний час вступають у взаємодію. Утворена опозиція представляє сутність інтегруючого компонента в інтеграції мистецтв. Проблема такого роду квазіпросторового підходу посідає певне місце в специфічній діяльності, що є невід'ємним компонентом професійної, коли акцент ставиться не на мовних елементах, які несуть зміст, а на тих, що виявляють структури, аналогічні до архетипів, інтермодальних синестезій.

Інтеграція мистецтв створює передумови для подання універсальної проблематики на ґрунті такого принципу музичного мислення, як диференціація й інтеграція, за умов його проекції в інші форми художнього мислення. В основі принципу покладено музично-часові взаємозв'язки (тривалість-дольність, ритм-метр, агогічність-темповість), які виконують функцію формотворчого фактору. Виявлення ритмічних основ у якості інтегруючого механізму в професійній діяльності забезпечує цілеспрямований пошук у ході пізнання текстів культури, розвиток уміння логічно порівнювати й зіставляти на основі вербальних і авербальних підходів.

Ефективність професійної діяльності визначається безперервністю накладання закономірностей континуального мислення на дискретність дискурсивно-логічного мислення за орієнтації вчителя на те, що ритм і зміст інтегруються в органічній єдності всіх компонентів текстів культури. Останнє вимагає контекстного освоєння художнього тексту як системотворчого компонента семантичної моделі підготовки вчителя.

У ході дослідження ми спирались на концепцію герменевтичної дидактики, в основі якої лежить теорія і практика тлумачення тексту (Г. Богін, А. Байков, Н. Гучинська, С. Власенко, В. Данилова, А. Левінтов, О. Полонська [47; 319; 320]). Вона включає положення про доцільність тлумачення тексту через текст з урахуванням принципу виявлення подібних ідеальних моделей буття й збереження прерогативи за індивідуальною художньою картиною світу, оволодіння типологією розуміння текстів різних типів у різних ситуаціях шляхом інтерпретації, котра розглядається як методологічний принцип у різних видах діяльності на основі рефлексії, що має характер інтенціонального акту, котрий передбачає первинну смислуотворюючу спрямованість свідомості до предмету, предметної інтерпретації відчуттів.

Концепція герменевтичної дидактики дозволяє стверджувати, що усвідомлення суті емоційно-образного змісту знаходиться у взаємозв'язку з розумінням сенсів, наявністю спрямованої рефлексії, що значною мірою зумовлено словом, здатним до безкінечних синтетичних сполучень з іншими видами мистецтва.

Зазначене вище складає передумови для введення проблеми розу-

міння в контекст метрологічних досліджень, пов'язаних із підготовкою вчителя, коли на основі інтеграції професійної діяльності може виступати організація розуміння текстів культури, введення нової логіки для побудови типології розуміння, введення в мислення ряду методологічних схем, аналіз проблем розуміння на предметних зразках різних мистецтв як певний момент пізнання, освоєння дійсності художнього твору за допомогою ідеального, представленого в текстах культури.

Ми також знаходимося у руслі концепції Г. Богіна та його наукової школи, сутність якої полягає в орієнтаційному підході, спрямованому не тільки на самопізнання, а й на конструювання педагогічного процесу в школі й вузі шляхом формування готовності до рефлексії, яка складає сутність інтерпретації. При цьому предметний зразок є підсистемою в інтелектуальній системі "індивід, якого навчають, – текст" [47].

На основі зазначеного формується концепція реалізації в професійній діяльності недиференційованих форм сприйняття, які проявляються у феномені синестетики, у її єдності та взаємозв'язку з художністю форм мислення. До таких належить рефлексія до сучасних ситуацій на основі забезпечення дидактичних умов пошуку центру перетину між пріоритетом універсалу як центра всесвіту і людиною – центром світобудови. У зв'язку з цим стратегія інтеграції мистецтв повинна спиратись на спосіб одночасної побудови, протиставлення, зближення й взаємного перевираження протилежності, на противагу подачі інформації в готовому вигляді. Звідси випливає, що сутність інтеграції мистецтв у професійній діяльності вчителя визначається семантичною моделлю розуміння текстів культури через розвиток здатності до комплексного відчуття під час їх сприйняття в контексті цілісного синтетичного бачення полімодальних образів світу.

У даному випадку ми знаходимося у руслі концепції Е. Гуссерля [120], що вивчає можливості тексту здійснювати переходи в часі при текстовій інтерпретації суб'єкта, який сприймає, його комунікації, що створює ефект присутності великого числа об'єктів; концепції діалогізму М. Бахтіна [32], сутність якої полягає в тому, що текстова інтерпретація є результатом діяльності, котра виступає в якості діалогічної реакції на сприйнятий текст; концепції П. Рікера про мету інтерпретації, яка полягає в подоланні часової дистанції в розумінні текстів культури й орієнтації суб'єкта на високоефективну синтетичну стратегію смислового сприйняття, значення символів, що складають смислове поле авторського тексту незалежно від характерних для даного часу смислових стандартів соціуму (тип проєкції від автора).

Проекція висвітлених вище концепцій професійної діяльності вчителя музики на основі інтеграції мистецтв дозволила нам сконструювати компонент семантичної моделі, що забезпечує міжкультурний діалог на основі примноження й перекомпоновання змістів з урахуванням фоносемантичних параметрів, принципу варіативності можливостей оптико-акустичних структур.

Це створювало умови для реалізації в професійній підготовці вчителя методу вільних асоціацій, який дозволяє виявляти інтенцію до символів, збільшувати ємність емоційно-образних змістів-блоків, вводити еле-

менти культури зорового спілкування, вивчити індивідуальні особливості мови різних видів мистецтв у ситуаціях збереження принципу координації художнього сприйняття з урахуванням специфіки мови музики.

У ході дослідницького екскурсу, орієнтованого на професійну підготовку вчителя, нами була здійснена спроба виявити педагогічні умови для забезпечення технологій розуміння художнього тексту на ґрунті дискурсивної рефлексії (інтерпретації) з урахуванням специфіки мови музики та її взаємозв'язку зі словом, виражальною деталлю.

У зв'язку з цим розроблявся візуальний аспект структури семантичної моделі. У якості вихідних інтегруючих методологічних тез виступали такі: а) виявлення статусу деталі як компонента цілісності; б) почергова рефлексивна затримка на синтетичних компонентах мистецтв, що взаємодіють, для зумовлення розширення змістів; в) забезпечення відповідного набору кроків множників залежно від модельованої готовності вчителя до професійної діяльності; г) забезпечення взаємозв'язку між нормальним розтягуванням змістів, розтягуванням змістів з вкрапленням актуалізацій, планомірним обриванням ниток, що розтягують зміст, сильними актуалізаціями, множниками, які носять назви "нормальний автоматизм", "аномальний автоматизм".

Проектування структури семантичної моделі базувалось на концепціях В. Гумбольдта [112], який вважав, що кожен вид мистецтва є взаємодоповнюючим компонентом цілісності, В. Глазичева [97], який виявив проблеми побудови моделей просторових процесів, Р. Арнхейма [16], що дослідив особливості перцептивних процесів з урахуванням принципу наочності та взаємозв'язку абстракції та схематизації, Мерло-Понті, що розвинув теорію феноменального тіла й статусу особливого роду буття, яке не володіє конкретною реальністю, що створює умови для виходу за межі тільки перцептивних особливостей сприймання й формування "Я" митця.

Зазначене вище свідчить про різноманітність форм існування філософської думки, взаємопов'язаної з пізнанням простору, який фіксується у творах мистецтв. Примноження змістів шляхом конструювання семантичної моделі сприяє накопиченню в професійній діяльності емоційно-почуттєвого, інтелектуального духовного досвіду. При цьому модель просторових процесів є компонентом роз'єднаного предметного феномену, деталлю, розглядуваною в якості цілісності в семантичній моделі підготовки вчителя. Служебна одиниця, що утворилась відокремлено в просторі, взаємодіючи з художніми засобами виразності, сприяє модифікуванню цих засобів і в ході інтермодальних синтезів в інтеграції мистецтв. Звідси витікає доцільність у виявленні форм образних моделей, що складають сутність базових конструктів семантичної моделі як цілісної системи.

У педагогічному процесі розвинута концепція залучення студентів до діяльності з засвоєння художнього простору (Л. Савенкова [419]). Акцентується на поліфункціональному розвитку, коли через ракурс одного виду мистецтва, зокрема образотворчого, розглядаються загальні закономірності інших видів мистецтва, особливості розвитку диференційованого бачення. Тут ми виходили з того, що розвиток семантичної моделі просторових процесів дозволяє глибше пізнати світ, досягнути сутність космоло-

гічних законів, значимість виявлення моделі просторових процесів в інших видах мистецтва, у тому числі й у музиці.

Нами була здійснена спроба виявити сутність інтегративних механізмів у семантичній моделі в контексті синтетичної парадигми з урахуванням специфіки мови музичної образності. Враховуючи те, що модель просторових процесів є лише одним базовим конструктом семантичної моделі підготовки вчителя, надалі виявились компоненти синтетичної стратегії смислового сприйняття художніх текстів культури в їх взаємозв'язку. Модель просторових процесів, що розглядались у контексті візуальної парадигми, включалась у взаємодію з синтетичним простором музично-театральних текстів культури. При цьому ми знаходились у руслі концепції Р. Бітінера, А. Райтмуллера [490], що вбачали подібність між музичним змістом і жестом, Р. Арнхейма [16], що виявив взаємодію місця й музики через динамічно-енергійну природу, В. Медушевського [244], Є. Назайкінського [260], що визначили поняття "музична бінарність", під яким розуміють взаємодію біогенних, міміогенних, логогенних компонентів. Виокремлений нами базовий елемент передбачав конструювання семантичної моделі з урахуванням протилежних форм руху статичної (ізо) й динамічної (музика, театр). І у той же час зміщення ракурсу в бік парадигми театр-процес на основі музичної образності надає семантичній моделі такої спрямованості: забезпечуються умови означення досягнутого змісту шляхом нової форми текстів засобами слова, пластичного мовлення, театрального реквізиту, акторів, біодинамічної тканини дій акторів, динаміка процесу регулюється взаємозв'язком внутрішньої стратегії суб'єкта й зовнішньої стратегії впливу в художньо-комунікативній діяльності.

У якості теоретичних передумов формування концепції виступило положення про забезпечення ігрової діяльності, що взаємопов'язана з формуванням культури видовищного спілкування. Однією з функцій видовищного спілкування виступає сутестія, яка розглядається як усвідомлювана підготовка до визначеного сприйняття інтеграції мистецтв, створює передумови для варіювання елементів моделі на ґрунті вірогідності мовної сутестії. У зв'язку з цим була здійснена спроба виявити ще один базовий конструкт семантичної моделі. В основу нього була покладена мова як первинна семіотична система з урахування значимості міфу за умови виявлення таких параметрів: змістовні та структурні закономірності породження текстів різних видів мистецтв, використання діалогічних можливостей тексту, встановлення нормативів оптимального чергування кодуючих і контактовстановлюючих фрагментів, наявність у тексті прихованих команд. Уведення означеного компоненту до семантичної моделі підготовки педагогічних кадрів посилює питому вагу такої схеми взаємодії: "індивід, якого навчають, – оточення", "індивід, якого навчають, – текст", "індивід, якого навчають, – система комунікацій". У той же час враховувалось, що словесне й музичне мистецтво використовує в якості свого матеріалу оптико-акустичні структури.

Розпізнавання емоційного контексту звукового мовлення на ґрунті сприйняття значимості акустичних субстратів відбувається з досить високим ступенем надійності й упевненості. Генералізація синтетичної страте-

гії на оптико-акустичні структури посилює сугестивний вплив текстів і ставить питання про свідоме забезпечення педагогічних ситуацій з урахуванням імітації міфологічних моделей тексту та їх перетворення в текстах-символах. Підхід такого роду спрямований на формування недиференційованих форм сприйняття, що сприяє розвитку витонченого комплексного відчуття, перцептивної здатності до створення об'ємної стереоскопічної картини образів світу, яка містить синестезії.

Конструювання семантичної моделі в контексті синтетичної парадигми базується на надсловесному прошарку за допомогою інтерсенсорних взаємодій, інтермодальних узагальнень. Створюються умови для відтворення складного об'єкту педагогічного впливу на основі міжсистемних взаємозв'язків, комплексів та імплікативних складних висловлювань. У руслі висвітленого взаємодія текстів формує розімкнену семантичну просторову модель образів світу на основі смислів і значень. У зв'язку з цим інтеграція мистецтв набуває статусу педагогічного універсального впливу, створюючи передумови для безкінечного варіювання почуттєвого досвіду в підготовці вчителя в синтезі з розумінням і рефлексією.

Смність виявленого нами конструкта моделі на основі оптико-акустичних структур і синестезій збільшувалась шляхом примноження смислів через проєкцію його в простір тексту-фільму. Ключовими параметрами тексту-фільму є "процес – динаміка – ізослово". Це створює передумови для формування в студентів потреби оволодіння культурою в умовах забезпечення колективних форм сприйняття, розширення художньо-комунікативної діяльності за допомогою специфіки мови жанру, що підвищує швидкість протікання асоціативних процесів, регулює пороги чутливості, керування процесом накопичення вражень.

Проведений дослідницький екскурс дозволяє встановити наступне.

Семантична модель підготовки вчителя до професійної діяльності сприяє відкриттю нових граней розуміння шляхом розгорнутого модельованого простору необхідних педагогічних ситуацій, спрямованих на перетворення образів світу суб'єктом.

Це організовує виявлення вчителем взаємозв'язків трансцендентного характеру. Взаємні зусилля мистецтв у взаємодії на суб'єкт зумовлені всепроникними інтеграційними механізмами ритму як невід'ємного начала сприйняття картини світу.

Семантична модель професійної підготовки вчителя, введення на основі забезпечення складних утворень, що виникають у результаті всепроникнення образності одного виду мистецтва в інший, створює педагогічні переваги в розвитку рефлексії по відношенню до монохудожнього простору завдяки організації дискурсивного підходу до менш знайомих студентам текстів інших видів мистецтва. Оволодіння вмінням рефлектувати базується на перетвореннях образу в смисл. Інтеграція мистецтв будується на ґрунті збереження дорефлективної основи з урахуванням встановлення балансу з рефлексією.

Семантична модель формування високоефективної синтетичної стратегії смислового сприйняття доцільна за умови конструювання параметричної осі, коли кожний множник на одній параметричній осі може вступати у

взаємодію з усіма факторами на інших осях комплексу мистецтв з урахуванням того, що в основу педагогічної умови входить проектування на базі загальних параметрів. При цьому текст розглядається як програма сприйняття, у якій реалізується модель дійсності, що подається вчителю через призму аксіологічного бачення автора за допомогою включення архаїчних першоелементів, які зазнають метаморфоз у компонентах міфо-естетичної творчості, а це є установкою на формування "Я" митця.

Викладені вище теоретичні положення втілюються в конкретно-предметній діяльності. Розбудова змісту сучасної освіти є метою реалізації стратегії особистісно орієнтованого навчання, велике значення надається позашкільним закладам у контексті становлення неперервної освіти. Тому для нашого дослідження було важливим визначитись у дидактичних особливостях еволюції педагогічної думки щодо основ естетичного виховання в період з 1917 по 2004 рр.

## 2.2. Еволюція педагогічної думки щодо поліхудожнього виховання учнівської молоді

Зазначимо, що метою естетичного виховання, розпочинаючи з 1921 р., був не лише розвиток особистості митця, але й розвиток гармонійної особистості. Розглядалися конкретні задачі виховання відносно кожного виду мистецтва, але поза їхнім взаємозв'язком.

Так, задачі викладання образотворчого мистецтва були різними для I й II ступенів школи. Якщо на I ступені образотворче мистецтво повинно було наповнювати собою все життя дитини, стати для неї "мовою життя", висловлювання думки, розвивати апарат сприйняття, то учневі II ступеня необхідно було розвивати суто естетичне сприйняття, для того щоб його емоційний та інтелектуальний світ виступив на перший план.

Тому учнів I-II ступенів і далі продовжувати вводити у світ свідомого творчого розуміння творів мистецтва не тільки за допомогою практичних робіт з живопису та скульптури (їм надавалась перевага), але й шляхом наочного знайомства з пам'ятками архітектури, живопису, скульптури, екскурсій, відвідування художніх музеїв, церков, історичних будівель, картинних галерей, бесід і лекцій з питань мистецтва, гурткових занять.

Що стосується музики, то її слухання, спів, музична творчість і музична грамота повинні були складати необхідну частину життя Єдиної Трудової школи. Мета викладання цієї дисципліни визначалась так: 1) розвиток музичних умінь і здібностей; 2) розвиток естетичного почуття [330].

Завдання музичної освіти мали свої особливості для кожної вікової групи. Так, для роботи в школі I-го ступеня основним повинно бути знайомство зі справжніми й художніми народними наспівами, близькими до музичних відчуттів учнів. Завдання роботи, відображене в програмі в галузі музики, одне: навчити дітей відчувати й любити музику. Пізніше, на третьому-четвертому році навчання, діти знайомились із музичним письмом, співом по нотах та самостійним записом простої знайомої пісні [328]. Знайомство учнів з народною музичною творчістю, музичною літературою, опанування музичною грамотою складали сутність завдання в



проведенні уроку музики.

У програмах з музичної освіти як для I-го, так і для II-го ступенів школи на перший план ставився розвиток здібності переживати породжувані музикою емоції, зробити слухання звичною й необхідною потребою, враховувались вікові особливості учнів, передбачалось, що в естетичному вихованні педагоги будуть звертати увагу на літературну творчість дітей, участь їх у театральній роботі, драматизації. Разом з тим, методи й методики викладання мистецтв реалізовувались на основі диференційованого підходу до специфіки мови [328; 329; 330; 331]. Диференційований підхід у проведенні уроків мистецтва зберігався й надалі. Музика як урок мистецтва не становила у цьому плані винятку.

У наступних програмах підкреслювалась тенденція до побудови змісту у відповідності до комплексних тем, єдиних для всіх предметів. У 1930 р. видано програми фабрично-заводської семирічки, у яких музика розглядалась не як самоціль, а як засіб для перебудови життя. У цілому в програмах 1935-1937, 1938-1940 рр. знаходив відображення зміст завдань, спрямованих на систематизацію знань і навичок хорового співу [14]

При часткових відмінностях у конкретному змісті програм, виданих після проекту 1947 р., було дано вказівку на підтримання нерозривного зв'язку музичного виховання з усією шкільною роботою, оскільки їх мета єдина. Формулювання цього положення мало деякі відмінності, але сутність залишалась незмінною.

Значний інтерес викликає проект програми, розроблений співробітниками НДІ художнього виховання АПН СРСР, виданий у 1965 р. У ній урок музики розглядається як урок мистецтва. Методи й прийоми, за допомогою яких учитель залучає дітей до музики, орієнтовано на пробудження й усебічний розвиток творчої активності учнів, виховання в них здатності реагувати на емоційність музики. У цій програмі вперше предмет був названий "Музика". Відмінність наступних програм частіше за все задовилась до структурних моментів.

У 1947 р. НДІ художнього виховання опублікував перший варіант експериментальної програми з музики для перших класів. У ньому у вступі розкрито ті положення, з яких виходили автори програми: основна мета викладання музики в загальноосвітній школі – естетичне, ідейне й моральне виховання учнів, формування їх особистості. Загальноосвітня школа повинна давати дітям основи наук мистецтв. Педагогічний процес виховання виходить зі змістовної сторони музики. Залучення дітей до музики може сприяти реалізації принципу виховуючого навчання. Постановленим виховним завданням у програмі повинна відповідати емоційно-естетична спрямованість репертуару. Музичне виховання в загальноосвітній школі здійснюється за чітко продуманою системою. Ця система містить тісно взаємопов'язані лінії – напрямки навчально-виховного процесу й діяльності вчителя. Визначальними в них є виховання в школярів інтересу й любові до музики, потреби в спілкуванні з нею, естетичних почуттів, художнього смаку, світогляду, моральних якостей особистості; навчання різним видам музичної діяльності: слуханню музики, хоровому співу, імпровізації, руху під музику; розвитку музично-творчих здібностей, сприйман-

ня, уваги, музичного слуху (усіх його сторін), співочого голосу, мислення, пам'яті, уявлення.

У 1965 р. був видрукований другий варіант програми [14]. Певна роль тут відводилась вербальним висловлюванням про музику як виявленню розвиненого музичного мислення. У програмі поставало твердження, що поки учень словесно не оформить свої музичні враження, вони не стануть для нього цілком ясними й зрозумілими. Цього можна досягти завдяки опануванню спеціальними знаннями про музику. Навчання на уроках музики протягом перших трьох років ґрунтувалось на принципі системності; на базі ознайомлення з ключовими музичними поняттями учні одержували необхідні уявлення й знання.

З урахуванням особливостей загального розвитку школярів V-VII класів у програмі враховувалась доцільність поглиблення й доповнення змісту роботи за допомогою включення таких тем, як "Музика і кіно". У старших класах (VIII-XI) проводилось подальше поглиблення й ускладнення всієї роботи: на новому матеріалі й під новим кутом зору закріплювались і розширювались основні уявлення, поняття, знання учнів про музику. Велась розробка еталонних зразків змісту відповідей, за якими була можлива оцінка знань учнів. Уводилась тема "Зв'язок музики з літературою й іншими видами мистецтва" (образотворче мистецтво, театр, кіно). Використовувались методи зіставлення живопису з музичними творами. Враховувалось, що при цілісному сприйнятті картини виникає і постає звуковий образ; це зумовлює і поглиблює сприйняття музичного твору [14].

Знання, які учні одержували на уроках літератури, використовувались учителем музики як по лінії зв'язку поетичного тексту, так і знайомства з засобами поетичної виразності. Акцентувалась здатність слова не тільки виражати, відтворювати вчинки людей, передавати їхні думки, почуття, але й малювати, уявляти, зображувати.

З метою реалізації принципу міжпредметних зв'язків на уроках музики й літератури вчителю пропонувалось використовувати метод порівняння поетичних, виражальних і зображувальних можливостей музики. Ефективним у даному випадку вважався метод контрасту.

У цілому опора на інші предмети повинна була допомогти вчителю розкрити перед дітьми справжню цінність музики. Важливим тут було положення, що чим ширший кругозір людини, тим багатший її духовний світ, тим більш сприйнятливий він до музичного мистецтва.

У контексті викладеного слід зазначити, що головним акцентом при формуванні сприйняття музики є її слухання, відчуття. Проте тут виокремлюються додаткові моменти. Одним з них є музичний аналіз. Підкреслимо, що в умовах загальноосвітньої школи це особливий аналіз-розбір, аналіз-бесіда з учнями з приводу почутого. Але цей аналіз далекий від мистецтвознавчого. Частіше його називають художньо-педагогічним аналізом, який учитель музики робить для себе, а потім обирає ті елементи, які складають сутність навчально-виховного процесу. Аналіз повинен допомогти вчителю зробити музику засобом естетичного впливу на учнів, забезпечити засвоєння змісту твору. Це сприяє реалізації виховної та пізнавальної функції музичного мистецтва в їх єдності.

Оцінюючи нову програму з музики Д. Кабалецького, Е. Абдуллін відзначає, що всебічний розвиток культури є метою музичних занять за новою системою навчання. Це та мета, яка, на думку автора, реалізується на основі ряду провідних завдань навчання музиці [2].

Новим методом музичного навчання є метод емоційної драматургії, який сприяє організації уроку музики як уроку мистецтва й стимулює відношення школярів до нього (у даному випадку можна вбачати тенденцію до інтеграції методів навчання музики з режисурою).

Програма орієнтує на те, що урок повинен відрізнитись варіантністю, для нього стає важливою одномоментність творчого процесу, що виявляється у встановленні міжособистісних відношень між учителем і учнем. Певну значущість тут відіграє драматургія, яка являю собою складну для вчителя творчу проблему, безпосередньо пов'язану з формуванням у школярів інтересу до музики. Драматургія уроку взаємопов'язана з єдиним логічним задумом, зростанням емоційного впливу музики на учнів, розставленням кульмінацій. Метод контрасту обумовлює підтримування й розвиток інтересу. У відповідності з програмою слово учителя чергується з музикою. Драматургічна лінія уроку виразно простежується, якщо в його режисурі має місце емоційна кульмінація. Така кульмінація сприяє виникненню сильних вражень.

Невипадково Д. Кабалецький вказував на те, що "важливо, щоб у свідомості учня музика не стояла відокремлено від інших мистецтв, а по можливості яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні зв'язки з ними" [154]. На базі програми Д. Кабалецького розроблено програму й методичку викладання курсу "Світова художня культура" для загальноосвітньої школи. Її було реалізовано в програмі з музики I-VII класів [323].

В основу курсу "Світова художня культура", розробленого Л. Предтеченською, закладено ідею тісного зв'язку змісту й методів викладання курсу з актуальними задачами розвитку особистості старшокласника. У програмі робиться спроба врахувати психологічні особливості розвитку учнів старших класів, який визначено переходом від зовнішнього по відношенню до особистості підлітка керування поведінкою до самоактуалізації, маючи на увазі здатність до самостійного, внутрішньо обгрунтованого, осмисленого вибору тієї чи іншої лінії поведінки по відношенню до своєї діяльності, до інших людей і до самого себе.

Виходячи з викладеного, виникає необхідність розгляду проблеми цілеспрямованого впливу на процес формування духовних цінностей підлітка. Педагогічна складність полягає в тому, що ціннісному відношенню, яке визначає особистісний зміст будь-якої риси школяра, навчити не можна. Якщо знання людина може одержати й у готовому вигляді, то особисті цінності вона може виробити тільки самостійно. У даному випадку важливі педагогічні умови, які готують формування особистісних смислів. Одним зі шляхів впливу на процес формування цих смислів є цілеспрямована організація переживань. Це складає сутність змісту завдання на порядок більш складного, ніж організація практичної або тільки розумової діяльності учня.

У зв'язку з цим виникає потреба в організації самостійної праці "ду-

ші" – процесу глибоко особистих переживань, у якому відбувається пошук і вибір моральних цінностей, осмислення навколишнього світу та його відношення до людини, формування почуття спільності з іншими людьми, осмислення людського життя, зокрема й власного. У цьому контексті Л. Виготський називав мистецтво "суспільною технікою почуттів, знаряддям суспільства, за допомогою якого воно залучає в коло соціального життя найінтимніші і найособистісніші сторони нашої істоти" [87].

Тому в програмі "Світова художня культура" робиться акцент на необхідності художнього, ситуативно-смыслового, емоційно-образного моделювання, що дає можливість пережити ситуації у відповідності до змісту думок і почуттів. Педагог приходить до висновку, що досвід почуттів дає практика життя. І поза особистим життєвим досвідом є тільки один шлях прилучення до досвіду інших людей, попередніх поколінь – це досвід почуттів, сконцентрований і узагальнений у мистецтві. Мистецтво й сформувалося як інструмент людства у передачі досвіду почуттів, відносин. Іншого інструменту в нас немає і не було [332].

Виникає питання: на яких принципах ґрунтуються методи викладання курсу "Світова художня культура" в школі, щоб забезпечити органічне злиття процесу виховання мистецтвом і вивчення мистецтв не тільки на уроках музики в школі, а й при підготовці вчителя музики, що обумовлює спадкоємність між школою й вузом.

Досвід інтеграції в єдине педагогічне ціле процесів навчання й виховання інтелектуальних почуттів, пізнавальних інтересів і потреб, здібностей до вирішення різноманітних пізнавальних проблем, організації творчої інтелектуальної діяльності накопичено в практиці проблемного навчання. Однак проблематизація навчання – це один з методологічних напрямків, що приводить практику навчання й виховання у відповідність із завданнями розвитку особистості учня. Цей напрямок стосується лише однієї сторони психічного розвитку – інтелектуальної. Разом з тим, до завдань виховання мистецтвом належить не тільки інтелектуальний, але, перш за все, морально-естетичний розвиток особистості. Це передбачає формування відповідних духовних потреб, здатність виробляти власні судження, творчо сприймати твір мистецтва.

Шляхи цієї складної методичної проблеми, на думку Л. Предтеченської, лежать у зверненні до художньо-методичної скарбниці мистецтва, й зокрема мистецтва театру як найбільш близького, спорідненого зі школою за характером і структурою взаємодії між педагогом-художником (драматургом, режисером, виконавцем) і глядачами-вихованцями, що залучені на основі механізмів почування і співпереживання до розв'язання морально-естетичних проблем, породжених доцільною свідомо організованою театральною дією, що призводить до художньо закономірного виникнення, розвитку та зміни тих чи інших сценічних дій, а відтак – і педагогічних ситуацій.

Тому нам видається доцільним, з психологічно-педагогічної точки зору обґрунтованим (що відповідає як меті загального розвитку мистецтва, так і загального розвитку особистості школяра) використання у викладанні уроків мистецтв, зокрема й у курсі "Світова художня культура" ме-

тодів художньо-педагогічної драматургії. Цей метод має досвід інтеграції в усіх видах мистецтв, літературних творах, у музиці, кіно.

В основі ж витоків розвитку викладеної вище концепції лежить організаційно-методичний принцип, закладений у методику викладання курсу "Світова художня культура" Л. Предтеченської. Концепція передбачає:

– створення умов для безпосереднього впливу творів мистецтв на учнів: аналіз творів (змістовно-смісловий або формальний) повинен спиратись на цілісне враження від побаченого, почутого, на духовний досвід пережитого й продуманого самим учнем;

– художньо-драматургічне начало в розробці й проведенні уроку: урок повинен бути побудований як єдине художньо-педагогічне ціле, підпорядковане певній темі й "надзавданню";

– художньо-педагогічна настанова в роботі вчителя: мета викладача – на кожному уроці зацікавити, захопити учнів тими чи іншими художніми ідеями, пробудити їх естетичні почуття, підвести до ідейно-естетичних висновків, а не тільки досягти засвоєння певних знань про мистецтво.

У контексті викладеного можна встановити, що метою курсу є використання впливу різних мистецтв у їх комплексі для формування особистості учня, його естетичних переконань. Розроблений для учнів старших класів, курс світової художньої культури спирався на необхідність сформованості знань, умінь, навичок, одержаних школярами з дисциплін гуманітарних циклів.

Найважливішим принципом побудови курсу "Світова художня культура" був принцип комплексності й синхронності. Під комплексністю маюлось на увазі об'єднання різних видів мистецтв з урахуванням їх специфіки. У якості інтегруючого фактору виступали естетичні категорії та ідеали. При цьому важливо зробити очевидними для учнів зв'язки між мистецтвами, створити в їхній уяві широке полотно образів у їхньому русі.

Впровадження курсу "Світова художня культура" в педагогічний процес вимагає організації комплексної гуманітарної освіти школярів на основі включення міжпредметних зв'язків. Разом з тим, у програмі Л. Предтеченської пропущено аспект доцільності оволодіння учнями методами інтерпретації художніх творів, не завжди розкривається сутність механізмів проникнення в їх внутрішній підтекст. Розуміння емоційно-образної програми визначається стереотипами на основі раніше утворених еталонів. Останнє, незважаючи на значущість теоретичних розробок, що обґрунтовують важливість використання комплексу мистецтв у курсі "Світова художня культура", гальмує впровадження в навчальний процес сьогодення змісту самої програми.

У цілому, навіть попри те, що в психолого-педагогічних дослідженнях окреслились аспекти теоретичного обґрунтування накопиченого досвіду інтеграції мистецтв, частіше цей складовий елемент педагогічного процесу в змісті навчальних програм відсутній. У даному випадку мова йде про обґрунтування системи музичної освіти дитячих і вечірніх музичних шкіл, які є поширеною формою масового залучення до музики дітей і молоді.

Метою навчання була підготовка до художньої діяльності, а також професійна підготовка обдарованих учнів до вступу в музичні училища,

спеціалізовані музичні школи. Перед викладачами ставилось завдання формування естетичних поглядів, світогляду й виконавських навичок у рамках монохудожнього простору музики. Акцент в основному робився на організацію міжпредметних зв'язків, що мають місце в музично-теоретичних дисциплінах. Викладачі керувались принципами системності й послідовності. У процесі проведення уроку використовувались словесні та наочні методи навчання, велике значення приділялось оволодінню навичками ансамблевої гри.

Одне з найважливіших завдань педагога – розвиток навичок самостійної роботи; з ним пов'язане виховання творчої ініціативи учнів, розуміння особливостей стилю композитора, формування нових уявлень про методику розучування творів і прийоми подолання різних труднощів. Педагог повинен привчати учнів до узагальнення набутих знань, до уміння на практиці застосовувати їх при виконанні нових завдань. Необхідно систематично працювати над розвитком умінь і навичок читання з аркуша, транспонування.

Основною формою навчально-виховної роботи в ДМШ є урок. Центральне місце в цьому процесі належить педагогу. Його основне завдання – формування гармонійно розвиненої особистості, здатної самостійно вирішувати на першому етапі нескладні художні й технічні задачі.

Починаючи з 1985 р., здійснюються спроби розробити інтегративні програми для дитячих шкіл мистецтв. Видається програма "Блок-флейта", призначена для підготовчих груп і класів дитячих шкіл мистецтв. У програмі вказується на необхідність подальшого підвищення якості виховного процесу в школі, що дозволить доповнити загальну середню освіту молоді загальною професійною освітою. Робиться акцент на тому, що спеціальне музичне виховання – це тільки часткове вирішення задачі, покладеної на школу мистецтв. Головне завдання полягає в різнобічному естетичному вихованні підрастаючого покоління засобами музики, образотворчого, хореографічного й інших мистецтв. Тому навчання гри на інструменті повинно відбуватись у тісному зв'язку з іншими видами мистецтва [327; 326].

Разом з тим, виявити в програмі інтеграційні механізми з іншими видами мистецтва неможливо, тому що вони відсутні. Про оволодіння уміннями, навичками йдеться лише в рамках монохудожнього простору музики.

У програмах і методичних вказівках для дитячих шкіл зазначається, що школи мистецтв покликані виявляти й розвивати творчі здібності дітей, прищеплюючи їм навички гри на музичних інструментах, засобами театрального мистецтва, самовираження через рух, малювання, ліплення, хоровий спів.

Міжпредметні зв'язки тут розглядаються як обов'язкові передумови ефективного навчання, розвитку художнього сприймання світу. Вони можуть здійснюватись на основі розвитку навичок образного, асоціативного мислення, імпровізації. Уявлення, фантазія, здатність бачити зв'язок і подібні риси різних явищ – ці властивості дитячої психіки повинні бути відповідним пунктом у навчанні.

Завдання педагогів на уроках музики полягає в тому, щоб допомогти учневі почути у виконуваному творі знайомі з дитинства казкові образи, оживити їх на уроках театрального циклу, втілити у фарбах на уроках живопису, у русі – на уроках ритміки, танцю. Уроки повинні проводитись творчо, форми їх проведення визначаються педагогом у залежності від індивідуальності учня.

Навички, набуті в процесі занять, повинні закріплюватись на практиці. Починаючи з молодших класів, учні залучаються до виконавської, пропагандистської діяльності, музичного оформлення спектаклів, гри в ансамблі з учнями інших відділів. Основним завданням у школі мистецтв є виховання в учня любові до музики, ставлення до неї як до мистецтва, що передає в художніх образах почуття, настрої, переживання. Важливо розвинути в учня музичне сприйняття, образне мислення, емоційну чутливість.

Педагог, відмовляючись від нав'язування власного смаку, організує процес розвитку музично-художнього уявлення учня протягом усього терміну навчання, починаючи з донотного періоду. Використовується метод візуалізації, коли учню пропонується зробити малюнки на основі своїх вражень від виконуваної п'єси, обрати репродукції картин, які б відповідали змістові даної п'єси, з метою відтворення цілісного, наочно уявленого образу. При цьому емоційний досвід дитини повинен випереджати її музично-технічний розвиток.

Основне завдання музичного виховання – розвиток активного внутрішнього слуху, що дає можливість не тільки сприймати мелодію та гармонію, але й відтворювати на базі набутих навичок створений фантазією дитини образ, що звучить, навчити дитину музикувати, а не просто грати на інструменті.

За останні роки в школах мистецтв увага викладачів все частіше концентрується на розвитку фантазії дитини, викорінюванні штамтів сприйняття. Основним стає метод вільних асоціацій. Інтегративні механізми в даному випадку полягають у тому, що педагогічні умови розвитку образного мислення можливо організувати шляхом встановлення зв'язку між дитячою фантазією та музичними явищами у формі казок, ігор-завдань.

Найважливіший елемент уроку – слухання музики. Воно допомагає зацікавити дітей, прищепити їм любов до музики, переключити увагу, вносячи розрядку в хід уроку. Дитина, пізнаючи й аналізуючи засоби музичної виразності, набуває на їх основі навичок імпровізації. Цей процес відбувається активніше, якщо характер прослуханої музики знаходить відображення в пластиці руху. Для відтворення яскравого, барвистого музичного твору, для зв'язку слухових і зорових вражень можна звернутись до живопису. Використання відповідних за емоційно-образним змістом живописних творів активізує асоціативне мислення, дозволяє відобразити в малюнку музичні враження.

У зв'язку з цим у сучасній системі музичного виховання повинна приділятися увага донотному періоду: підбір на слух найпростіших пісень і наспівів, гра в ансамблі на одному-двох звуках, елементи імпровізації з яскравими образними асоціаціями; рухові вправи, пов'язані з постанов-

кою руки й навичок звуковидобування; слухання музики, осмислювання музичного образу через пластику руху.

У той же час поза ритмічною організацією немає та й не може бути виховання музиканта. Саме через ритм діти яскраво сприймають образний зміст твору в цілому. Важливим у пізнанні ритміки є відчування взаємозалежності тривалостей. Жива ритмізована мова допомагає без рахування засвоїти метроритмічний бік музики й музичного запису. Знайомити дітей з розмірами можна за допомогою віршованих текстів, зображуючи при цьому ритмічні схеми.

Ефективність прищеплення навичок читання з аркуша залежить від таких факторів: зв'язки звукових уявлень з нотною графікою ("бачучо-граю"), сприйняття нотних знаків як системи фактурних комплексів (елемент гам, арпеджіо), знання найбільш уживаних технічних формул, засвоєння аплікатурних принципів.

Виходячи з викладеного, можна використати методи навчання, що дозволяють полегшити зорове орієнтування в нотному тексті, починаючи з читання ритмічного запису. З цією метою застосовують ритмізацію віршів, ритмізацію слів, читання ритмоблоків і використання їх як ритмічного остинато, акомпанементу до п'єс, читання ритмічних партитур.

Зміст інтегративної програми поліхудожнього розвитку на основі взаємодії мистецтв тягнє до поглиблення. Вишукуються шляхи її ефективного втілення в педагогічний процес загальноосвітньої школи. Так, інтегративна програма Л. Савенкової містить компоненти, спрямовані на процес формування художнього сприйняття на базі взаємодії мистецтв. Основні напрямки його розвитку містяться у наступних аспектах [419]:

- розвиток відчуття простору й себе всередині цього простору (рух, колір, дотик, слово, звук у просторі); знайомство з кольором і фарбами в житті та мистецтві, розвиток почуття індивідуальності кольору; інтерес до різноманітності форм кольору в природі, у навколишній дійсності (форми речей, звуків, пахоців, кольору, жесту, руху, інтонації); засвоєння конкретного, поодинокого в житті й мистецтві;

- своєрідність предмета, слова, звука, жесту, кольору (у просторі та середовищі), розвиток внутрішньої потреби привносити своє.

До методів, які розвивають сприйняття, можна віднести бесіди про освоєння простору, читання та складання казок, ілюстрування сюжетів і словесних імпровізацій.

У якості методів, спрямованих на формування сприйняття, виступають колективні міркування, філософські бесіди про вічне, космос, всесвіт, про народних філософів (наприклад, про Г. Сковороду та його поняття про три типи світу: величезний, безкінечний макрокосм, малий людський мікркосм).

До методів педагогічного впливу залучаються мистецтва: образотворче, музика, література. Міфологія, міфи розглядаються як вираження дива довічної ідеї особистості, як усна народна творчість, своєрідний продукт колективної творчості.

На процес формування сприйняття в даному випадку впливає знайомство з естетичними поняттями, що розкривають своєрідність образно-



виражальних особливостей відбиття простору в різних видах мистецтва (наприклад, зображення) простору, а не окремого предмета. Це набуло розвитку тільки в епоху Відродження. Самостійному вирішенню творчих завдань можуть сприяти дослідницькі роботи, спрямовані на пошук логіки вирішення завдань конкретним художником на відтворення того чи іншого об'єкта.

На формування сприйняття також впливає засвоєння законів біосфери: усе живе, розвивається, старіє й помирає (Л. Гумільов). Усвідомленню цього моменту сприяє розгляд праць В. Вернадського, Л. Гумільова, П. Флоренського, їх обговорення, створення своїх теорій, формування світогляду. Визначальним у цьому процесі є порівняння при виявленні різнорідних структур, природних форм, використання в композиціях модульно-структурних елементів, симетрії, руху за мотивами конкретних образів, знайомство з творчим доробком художників, композиторів різних течій з точки зору побудови композиції, структури й конструкції, створення уявних композицій за мотивами праць художників, композиторів, розвиток уміння виявляти структурні взаємозв'язки всіх елементів просторової композиції.

До основних важелів розвитку особистості на базі взаємодії мистецтв можуть бути віднесені: смислове розуміння понять (смислоутворення) – людина є часткою й епіцентром природи та мистецтва; розуміння завдань духовного розвитку людини, багатства її внутрішнього світу, потягу до самовиховання; самостійна характеристика художнього твору з погляду соціально-культурних, культурно-історичних, загальнолюдських і духовних цінностей; розуміння просторового образу Середовища в історії розвитку мистецтва, самостійні ескізи роботи зі створення художньо-просторового Середовища.

Для розвитку вище акцентованих спрямувань особистості важливим є діалог про ідею цілісної свідомості, яка базується на органічній повноті життя (наприклад, філософії А. Лосева, Н. Бердяєва, М. Бахтіна). Важливе осмислення літератури, філософії у словах, фарбах, звуках, а також колективні читання, обговорення доцільності життя, його цінностей; вираження свого ставлення до філософії життя в художніх творах різних авторів, закріплення розуміння гармонізації відношень між людиною та її середовищем; доцільне вивчення народних традицій, національних груп і завдяки цьому виділення свого образу світу, особистого мікрокосмосу.

Т. Пеня в інтегративній програмі поліхудожнього розвитку на основі взаємодії мистецтв виокремлює, в залежності від психолого-педагогічних особливостей школярів, такі спрямування (напрямки) розвитку [304]:

- 1) розвиток здатності до співпереживання й наслідування;
- 2) формування навичок спілкування, фізичного й лексичного дійства, уявлення про конфлікт;
- 3) виховання зацікавленості в напрямку виховання творчих завдань, засвоєння позиції виконавця, навичок оцінювання свого й чужого виконання, уявлення про задум.

Програма передбачає засвоєння внутрішньої техніки актора, обумовленої такими процесами, як увага й воля, при цьому використовуються

інтегративні мистецтва: музика, література, статичні види мистецтв.

З метою розвитку орієнтації в ході становлення психофізіологічного апарату учнів використовується метод гри: метаморфоза предметів, озвучення картинок, мультиплікацій, єдність кольору й звуку, передбачається розгляд предметів, які згодом перетворюються на образи.

Програма забезпечує розвиток внутрішньої техніки, артистичної техніки: формування рухово-музичних навичок і вмій (уміння рухатись у залежності від заданого музикою темпераменту, передавати в русі закладені в музиці настрої); реагування за допомогою рухів на її динамічні зміни; орієнтуватись у просторі, слухати початок і закінчення музики. Передбачається залучення таких процесів: розуміння, фантазія, емоційний відгук, воля, інтуїція. Програма враховує розвиток здібностей для створення творчих ситуацій і вміння уявити себе в цих ситуаціях; розвиток здатності співпереживати, передбачати поведінку героя.

Розвиток елементів зовнішньої техніки актора базується на основі формування рухово-музичних ігрових образів; умінь самостійно підбирати образні рухи, міняти їх зі зміною характеру музики, виконувати при цьому поставлене акторське завдання, вводити у дійство імпровізаційні рухи. Для досягнення мети вводяться спеціальні вправи.

У програмі виділяється аспект, спрямований на розвиток етики творчості й культури суджень про роботу інших, вводиться обговорення етюдів, вправ, творчих завдань, виконаних самостійно, засвоюється позиція виконавця – готовність сприйняти й виконати завдання педагога, залучаються увага, емоційна віддача, думка, воля.

У плані загальноетичного розвитку передбачається формування попередніх уявлень про специфіку театрального мистецтва, методів (способів) створення образу, характеру героя в різних мистецтвах на основі портретної характеристики; словесних особливостей опису взаємодії героїв один з одним (література), пластичного вирішення (театр), музичної характеристики. Використовуються інтегративні види мистецтва: музика, література, танець.

Зміст програми розрахований на ускладнення елементів у формуванні навичок спілкування, коли розвиваються уявлення про сценічне спілкування з партнером, презентується підтекст у словесних діях. Вправи базуються на діалогах, натомість передбачається відступ від стереотипів: розвиток потреби демонструвати те, що до цього ніхто не робив, повідати світу нове, побачене суб'єктом. При цьому залучаються такі розумові процеси, як увага, уява, фантазія, емоційний відгук, пам'ять, інтуїція.

Ще в 1987 р. Ю. Усов спробував розробити рекомендації стосовно комплексного підходу до виховної роботи. Ефективним способом виконання цього завдання стало кіно як найбільш популярний серед школярів вид мистецтва. Це знайшло відображення в програмі кіновиховання й кіноосвіти учнів VIII-XI класів. Програма містить відповідний об'єм знань про специфічні особливості кіно як виду мистецтва.

З цією метою кіно розглядається поряд з іншими видами мистецтв – літературою, музикою, живописом, театром. У процесі навчання ці знання синтезуються під час розгляду художньої фабули фільму.

Отримані знання дозволяють учням розгледіти питання про соціальні й естетичні функції кіно, про своєрідність кіномистецтва в контексті світового кінематографічного процесу.

Програма передбачає розділ "Монопредметні зв'язки", у якому розглядається можливість використання отриманих знань і навичок аналізу стрічки при вивченні літератури. В основі змісту програми лежить концепція І. Вайсфельда: мистецтво кіно необхідно розглядати в одному ряді з іншими видами мистецтва і літературою, з усією системою естетичного виховання; заняття повинні базуватись на основі самостійного досягнення (вивчення, підходу) учнями основ кіномистецтва, яке розвиває їхню уяву, емоційне сприйняття [68].

У 1992 р. було розгорнуто програму кіноосвіти. Головна мета програми – гуманізація освіти. У руслі концепції цієї програми акцентується увага на важливість естетичного розвитку слухача, читача, який не тільки вміє дивитись, слухати, але й бачити, відчувати мистецький твір і автора в ньому.

У програмі враховуються рівні сприйняття, до таких належать:

- лінійний рівень, коли зображені в художньому творі події сприймаються через закономірності логічного мислення;
- нелінійний рівень, коли асоціативна форма викладення подій у тексті може бути підпорядкована опосередкованим зв'язкам: не подія в тексті як така, а ставлення автора до неї.

Найбільш складною для сприйняття є поліфонічна форма викладу інформації, закладеної в кінострічці: у тексті має місце поліфонічне відношення автора. У даному виладку форма розповіді досить близька до музичної архітектоніки твору. Сприйняття таких текстів вимагає особливих навичок образного мислення, яким у вузах і школі поки що не навчають.

Виходячи з викладеного, можна вбачати принципову відмінність програми, яка полягає в тому, що за допомогою спеціальних вправ робиться спроба розвинути перцептивні здібності, необхідні для спілкування з зазначеними мистецтвами, – зорову й слухову пам'ять, уявлення, асоціативне, образне, логічне мислення.

Доцільно акцентувати увагу на важливості формування потреби не тільки сприймати все, дивлячись, розуміючи, усвідомлюючи, переживаючи, "вбираючи в себе очима", але й знову втілюючи, відтворюючи побачене у своїй свідомості. Останнє є творчістю, що активізує емоційні й інтелектуальні здібності людини.

У даному випадку мова йде про важливість вияву механізму рефлексії, під якою розуміється пізнання на себе. Рефлексія може розглядатись як прагнення не просто до відтворення й відображення в науці реальності, але і як потреба у свідомому контролі за ходом, умовами й процесом пізнання. Невипадково Ю. Усовим наводиться такий перелік дій, що спонукають до розвитку розуміння текстів культури:

- 1) побудова образного узагальнення вивченого твору мистецтва;
- 2) аналіз етапів узагальнення в нашій свідомості на шляху художнього сприйняття;
- 3) пошук художньої закономірності побудови мистецтва;
- 4) використання художньої закономірності побудови мистецтва;

5) визначення свого ставлення до авторської концепції – системи поглядів автора на світ, що розкриваються у формі художнього образу;

6) виявлення специфічних форм мови;

7) простір у творі мистецтва розглядається не тільки як місце дії героїв, але й як своєрідний вимір авторського світовідчуття, думки, почуття художника [466].

В основі прочитування текстів культури умовно виділяють декілька етапів: 1) розгляд алгоритму сприйняття тексту; 2) використання алгоритму для розвитку уваги, пам'яті, мислення, коли різнотипні тренувальні вправи допомагають сформувати навички сприйняття основних слів, осмислюваних опорних пунктів (стереотипи, які в результаті склались, дозволяють людині прискорити процес засвоєння інформації, яка надходить до неї); 3) інтуїтивний процес осягнення інформації – якщо на початку вчитель нібито виявляє етапи сприйняття, то в майбутньому в результаті тренінгу цей процес поступово зводиться до нуля, необхідність у додаткових поясненнях зникає, у кожного залишається тільки можливість спілкування, яке базується на аналізі-синтезі інформації, що сприймається.

Ю. Усов звертає увагу на те, що в алгоритмах найбільш незрозумілим є сприйняття асоціативних смислових зв'язків, які виникають в уяві як уже сформовані образи. У даному випадку варто виходити з того, що дієвим механізмом тут є монтажне мислення, коли сприйняття першої смислової одиниці (кадру) проходить при співвідношенні зі змістом другої, а другої – зі змістом третьої і т. ін.

На даному етапі в Дослідницькому центрі естетичного виховання склалась система поглядів на стратегію взаємодії мистецтв як нову фундаментальну проблему художньої педагогіки. Це система поліхудожнього розвитку дитини (термін запропонований Б. Юсовим) [514]. Вона пропонує вважати не особисті види діяльності, а мистецтво першоосовною мислення людини на шляху досягнення спільності та значимості людського духу, знаряддям злету в незвідані горизонти.

У програмі відображено досвід побутування мистецтва від часів найстаріших цивілізацій, де функції багатьох мистецтв відрізнялись від сучасних, коли педагогічна археологія й культурна антропологія базуються на поверненні втрачених суспільством принципів культури. Програма заснована на інтегративному поліхудожньому підході, який відрізняється від комплексного міжпредметного зв'язку уроків естетичного циклу, де одне мистецтво ілюструється прикладами іншого. Таке обмеження мало місце в типових програмах Міністерства освіти СРСР 1981, 1986 рр. (Б. Юсов, Ю. Алієв) і в програмах 1983, 1986 рр. Д. Кабалевського й Б. Неменського.

Починаючи з 1989 р., в інтегрованих програмах знаходить відображення внутрішній зв'язок слова, звука, кольору, руху, простору, форми в умовах практичної художньої діяльності учнів. Програма Б. Юсова передбачає підхід, пов'язаний з розвитком різних видів дитячої творчості на уроках мистецтва. Встановлюється зв'язок мистецтва з науками в галузі фізики, хімії, математики, астрономії, космосу в їх єдиних духовних стрижнях як ланцюгах креатосфери – сфери творчості, духовного розкриття особистості, застосування. Вона також враховує залучення культуроген-

них факторів Історії. Метою її є формування в дітей вектора майбутнього, прагнення до мрії, фантазії.

В інтегративній програмі структура поліхудожнього виховання представлена у вигляді трьох викладених шарів. Внутрішня сфера – “Екологія культури”, культурне Середовище (сім'я, рідний народ, його мова й культура), у якому розвиваються духовні сили дитини. Друга сфера – “Екологія соціуму” – охоплює суспільне життя до загальнолюдських масштабів (соціальна домінанта припадає на середній вік). Третя сфера – “Екологія природи” – зовнішня сфера відкриття в просторі всесвіту, знань, космосу, думки, наук, єдність мистецтва, світобудови.

У зв'язку з викладеним в інтегративній програмі формуються такі методичні принципи: духовне піднесення, наповнення, уточнення духовних потреб і інтересів дітей, їх переживань і моральних звичаїв як найбільш вагомого завдання поліхудожнього розвитку; захоплення працею, бажання брати участь у загальній справі, колективному спілкуванні; живе слово, живі фарби, звуки, форми, ритми, рухи, а не тільки широта змісту, що включає різноманітні сторони життя різних людей, інтеграційний підхід, сенсорне насичення дитячих уявлень і слів різними почуттями й відчуттями.

Діти повинні пройти через поліфонічну палітру можливостей художньої форми. Уявно-матеріальна образна сторона визначає технічну, навчальну, активну творчість самих дітей. Творчість учня дає наснагу й педагогічній імпровізації вчителя.

Ієрархічна організація компонентів розвитку – відмінна риса підходу, відображена в інтегративних програмах. Структура поліхудожнього переживання представлена Б. Юсовим так: вона складається з п'яти пластів поліфонічної партитури. Перший (нижній пласт) представляє узагальнені картини, де вищий синтез виражено злиттям різних художніх проявів. Пласт II-V – це галузь реальних почуттів і дій. Верхній, “резонансний пласт” почуттів і дій – інтонаційно-ритмічна відповідність людини пережитому нею твору мистецтва: перехід зовнішнього плану твору у внутрішній стан суб'єкта. Значне місце тут займає духовний символізм, наявний у культурі й релігії.

Пройшовши на поліхудожніх уроках усі пласти поліфонічної ієрархії, спробувавши перевтілення різних видів творчості – сенсорної переробки задуму, школяр отримує багатомірну й багаторівневу здатність до уяви.

У цілому педагогіка взаємодії мистецтв дозволяє переглянути можливість стосунків вчителя й учня. Контакт зі школярами та спосіб пізнання думки класу забезпечує зворотний зв'язок, а зв'язок – найважливіший елемент методики. Учень може висловити вчителю те, що зрозумів, різними засобами:

- 1) діями (рухом, мімікою, танцем, малюнком);
- 2) почуттями (радістю, захопленням, готовністю брати участь у діяльності);
- 3) поняттями (словами, знаками, графічними текстами);
- 4) образами (у малюнках, музичній або сценічній імпровізації, віршах);

5) символами, символічними кольором, звуком, мотивом, наспівом, позою, кресленням.

В основі побудови програм загальноосвітніх установ "Світова художня література" (Н. Киященко, Є. Шапинська, Н. Сокольников, Ю. Алієв, І. Хімік) лежить принцип дидактичних обґрунтувань оволодіння знаннями (знання, пов'язані з уявленнями про епоху, естетичні ідеали) шляхом схеми руху навчання від індуктивних методів пізнання в процесі вивчення одного конкретного твору до дедуктивних на основі генералізації й узагальнених ідей [332].

Особливе значення у формуванні сприйняття індивіда має програма "Світ народної культури", пов'язана з засвоєнням традиційних культур. Але суттєвим тут є не тільки принцип спадкоємності, а й спроба організувати вплив на глибинні пласти психіки особистості, що зумовлює цілісне бачення картин світу через символи, метаморфози, яким властиве деяке опосередковане відображення у творах мистецтва різних форм, жанрів, стилів (М. Новіцька) [332].

Зміст програм визначається наявністю підсистем – морфологічних вимірів, що дозволяють: 1) виявити, які види мистецтв (елементи) входять до складу морфологічної системи кожної цивілізації; 2) зрозуміти характер взаємозв'язків між елементами системи (видами мистецтв), виявити елементарний склад світу мистецтва, його внутрішньої структури, домінуючу або репрезентативну роль у конкретній ситуації.

У програмах напрямку доцільної настанови знаходиться відображення орієнтація навчання на вимоги суспільства. Цим визначається вибір форм і методів.

Перед кожним, хто вивчає світову художню культуру, ставляться різні, але взаємопов'язані завдання. Для "Основ художньої культури" домінуючим є: а) ціннісно-пізнавальні й загальноосвітні завдання; б) культурологічна освіта, яка забезпечує орієнтацію у проблемах художньої культури; в) засвоєння засобів пізнання інтегративного предмету "Світова художня культура" (І. Хімік).

Для курсу "Історія художньої культури" основними завданнями є: а) навчально-пізнавальні й професійні; б) методи пізнання інтегративного предмета; в) засоби побудови історичної типології. У процесі вивчення курсу "Теорія художньої культури" необхідно вирішувати професійні завдання, які виражаються в теоретичному осмисленні всього змісту предмета й методів його вивчення.

У контексті викладеного варто звернути увагу на інтегративні програми, на інтелектуальний розвиток індивіда, при цьому акцент робиться на важливості накопичення емоційного досвіду, переживань. Закономірність розвитку світової художньої культури розглядається в парадигмі процесу загальнолюдського розвитку. Культурологічний аспект викладання в даному випадку направлено на розуміння законів формування й розвитку як культури в цілому, так і фундаментальних компонентів її складових (історичних, естетичних, філософських). У загальноосвітньому аспекті завдання освіти полягає у формуванні загальних уявлень і понять про зв'язок речей і явищ, вихованні вміння бачити в частковому прояві зага-

льні закономірності, вихованні інтересу та здібностей до аналізу явищ і їх узагальнення, створенні цілісного уявлення про світ як нескінченне розмаїття явищ, що підпорядковуються загальним закономірностям.

Опанування знань з основ історії й теорії художньої культури, реальних фактів, стилів, імен і теорій необхідне як база для досягнення мети, сутність якої визначається формуванням здібностей до самостійного засвоєння художніх цінностей, доцільністю пробудження прагнення до духовного розкриття особистої індивідуальності і, насамкінець, пізнання себе у світі культури та світу культури в собі. Ефективність впливу загальноосвітніх програм повинна визначатись не подачею готових знань, а тим, щоб учні самостійно засвоювали засоби пізнання.

До числа прийомів пізнання, найбільш значущих і специфічних для інтегративного предмету "Світова художня культура", автори загальноосвітніх програм відносять спосіб системного засвоєння складних явищ, способи побудови історичної типології, способи синхронічного й діахронічного співставлення, класифікації, інтеграції.

Сутність взаємозв'язку визначається спрямуванням пізнання особистості суб'єкта через світ мистецтва, прояв особистого ставлення до цього мистецтва. Важливою також бачиться побудова просторової моделі програми на відповідних загальнологічних принципах, які створюють умови для використання методів аналізу, порівняння, протиставлення, узагальнення. Метою програм загальноосвітніх установ є формування знань про естетичні ідеали, про людину, її світогляд.

Водночас емоційно-понятійна інтерпретація розуміння тексту обумовлена наявністю набору понять: розуміння обмежується парадигмами, вже побудованими на відповідних конструктивах. Принцип системності в даному випадку зумовив акцент на історичній обумовленості, що не завжди дозволяє включати в активну дію всі структури сприйняття й мислення. Сюди можна віднести інваріантність сприйняття та його здатність до асоціативного й поліфонічного мислення, до розширення креативності сенсорних полів, комунікативного простору.

Варто відзначити, що проблемність навчання не завжди відповідає розумінню внутрішнього підтексту, не забезпечує подолання штамтів сприйняття, відтворення неординарних підходів до розуміння текстів культури. Тобто найчастіше в програмах припускається прямий вплив онтології мистецтв, в основі якої лежить здатність свідомості до відтворення. Але сприйняття картин світу кожним суб'єктом є метафоричним, неадекватним.

Нині в побудові програм на базі взаємодії мистецтв чільне місце посідає система К. Орфа, де елементарне музикування розглядається як синтез імпровізації в грі на дитячих музичних інструментах, ритміці, співі, декламації, русі. Імпровізація зі словом представлена як складова музичного музикування. Кінцевою метою втілення програми є розвиток емоційного та свідомого сприйняття музики в процесі гри на елементарних музичних інструментах. Це спонукає формування змістовних понятійних (раціональних, розумових) операцій (пізнання, співставлення, аналіз, узагальнення), вироблення вміння правильно обґрунтовувати вибір інструментального акомпанементу для того чи іншого творчого доробку, логічно

й послідовно розповідати про емоційне переживання музичного явища [73, с. 226-231].

Проблема побудови програм на основі інтеграції мистецтв має деяке відображення в змісті програми "Музичне дозвілля молоді". У ній ідеться про пошуки нових форм і методів виховної роботи в школі, яка повинна бути узгоджена з теорією та практикою організації культурного дозвілля школярів. Для цього необхідна серйозна підготовка майбутніх учителів музики, спрямована на опанування методикою розробки дископрограм. Це вимагає розвитку вмінь режисури, які передбачають пошук глибини ідейно-художнього змісту тематичних програм, танцювального репертуару й відповідного рівня їх демонстрування. Сценарій і сценарний план розглядаються як драматургія дископрограми. Головними рисами сценарію є документальність, публіцистичність, лаконізм засобів вираження, символіка [34; 35].

Виникає потреба в опануванні вміння мислити монтажно, у розвитку вмінь для ігрового спілкування, володіння засобами побудови синтетичних дископрограм, базисом яких є поетичне слово, музика, танець, кінофрагменти, репродукції живопису, художня фотографія, скульптура.

Проблеми в підготовці вчителя до художньо-професійної роботи полягають у визначенні доцільності підготовки рольової діяльності на основі залучення просвітницьких і комунікативних функцій, що забезпечують уміння психологічно впливати на аудиторію, включати зал в ігрове спілкування, здатність мислити синтетично, творчо, інтегруючи музику, пантоміму, танець, гру. Професіограма ведучого узагальнюється наявністю музичної підготовки, ерудиції, ораторської майстерності, природної сценічної поведінки, культури спілкування, здорового глузду, емоційності, привабливості, імпровізаційності, винахідливості та ін. Щодо педагогічних основ режисури, то доцільним слід вважати виконання етюдів, використання музики в етюдах, аналіз драматичного змісту ролей, слухання п'єси та її обговорення, аналіз виступів, характеристика діючих осіб.

Однак викладене вище не розв'язує протиріччя в завданнях, які стоять перед професійною й масовою музичною освітою. Сутність відмінностей полягає, перш за все, у їхніх цільових настановах: у першому випадку – формування спеціаліста, виконавця чи теоретика, у другому – виховання засобами музики культурної та розвиненої людини. Ця відмінність не може не вплинути на характер самого педагогічного процесу, на норми й методи роботи.

Оскільки в ході подальшого дослідження ми будемо розглядати педагогіку взаємодії мистецтв в аспекті її дидактичних можливостей впливу на підготовку педагогічних кадрів до художньо-професійної діяльності, особливої ваги для нас набуває аналіз умов формування художньої культури студентів музично-педагогічних факультетів і принципів віддзеркалення цього процесу в програмах.

Так, Л. Рапацька ставить акцент на сучасних вимогах до вчителя-вихователя загальноосвітньої школи, які значно розширюють складені в теорії уявлення про форми професійної діяльності педагога-музиканта. Автор приходять до висновку про важливість загального естетичного ви-



ховання [345].

У зв'язку з цим учитель музики повинен бути підготовленим для забезпечення виконання функцій посередника між складним світом сучасної художньої культури й школою. Педагог-музикант у процесі класної та позакласної роботи не може уникнути оцінки явищ культурного життя, у тому числі й художньої діяльності. Тому він повинен навчитись інтерпретувати літературні твори, театральні вистави, твори образотворчого мистецтва. Останнє поступово стає частиною шкільної програми з музики, а також курсу "Світова художня культура".

Поняття "культура" розглядається як дефініція динамічна. Підкреслюється важливість розвитку самостійності в професійній підготовці вчителя музики шляхом пізнання основ художньої культури, коли структура особистості визначається такими критеріями: що і як вона пізнає (гносеологічний потенціал), що і як вона створює (творчий потенціал), з ким і як вона спілкується (комунікативний потенціал). Культура вчителя-музиканта є самостійною професійно-значимою якістю особистості, яка формується в результаті відповідно організованого засвоєння змісту музично-педагогічної освіти, тобто на основі знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-морального ставлення до творів різних видів мистецтва. Конкретним вираженням художньої культури вчителя є художня спрямованість, взаємопов'язана з професійно-педагогічною та пізнавальною діяльністю педагога.

Включення компонента художньої культури до змісту моделі професійної підготовки вчителя потребує спеціальної структурної організації. Воно повинне передбачати рівноправну взаємодію між такими компонентами освіти: загальнохудожній, музично-історичний, музично-теоретичний і методичний. Останнє визначається необхідністю системного підходу, заснованого на принципах гуманістичної психології, що враховує інтереси розвитку особистості.

У ході побудови інтегративних програм з підготовки педагогічних кадрів до художньо-професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв ми виходили з доцільності опанування вчителем педагогіки поліхудожнього підходу до виховання школярів. Акцент робився на проблемі входження суб'єкта в план людської чуттєвості з позиції її сприйняття. Такого роду підхід базувався на розкритті ролі феномена художньої інтеграції, який отримав назву "синестезія мистецтв". Як фактор художньої інтеграції, синестезія мистецтв може впливати на формування синтетичного сприймання мислення, розвиток комунікативних здібностей до поліваріантних співвідчуттів учителя в художньо-професійній діяльності. Це дозволяє йому здійснювати навчання на поліхудожній основі, забезпечувати цілісність світогляду, сприйняття художніх картин світу [175].

При побудові інтегративних програм на основі взаємодії мистецтв варто виходити з доцільності зниження ролі матеріального, що призводить до послаблення зовнішнього однозначного, побутово-предметного шару й посилення ролі другого "духовного прошарку", який існує "всередині", "під" чи "над" предметним. Цей прошарок, названий К. Станіславським "підтекстовим", називається "знаковим". Останнє ви-

значає сутність проблеми побудови інтегративних програм, що полягає в оволодінні вмінням бачити в підтекстовому прошарку всі різновиди умовності, здатної впливати на сприйняття, при цьому здійснювалась відмова від конкретно-матеріальних виражальних засобів [447].

Учитель повинен бути підготовленим до того, що особливо яскраві промені надсловесного, надпредметного змісту й відбитки асоціативних зв'язків надходять з другого прошарку твору мистецтва у випадку виникнення таких різновидів художньої умовності, як образи-тропи. Саме тропи, як механізми умовної деформації предметних образів, скеровують сприйняття в бік невербальних компонентів художнього змісту, у яких сплетіння елементів створюється поза раціональною художньою логікою. До типу образів, близьких до тропів, створених на художній умовності, належать і синестезійні образи [47; 174].

У контексті викладеного, розробляючи основи побудови інтегративної програми, ми враховували важливість опори на підсвідомі аспекти сприйняття й виходили з того, що в основі сприйняття як творчого процесу лежать прообрази, архетипи. Вони несуть у собі відповідні поняття, які з'являються у свідомості в особливому стані. Синестезії стають імпульсом для виникнення такого стану.

З огляду на вище зазначене, доцільно вказати на той факт, що взаємодія мистецтв передбачає вирішення проблеми, вираженої в розвитку потреби в невербальних засобах створення художнього сенсу і прагнення до безпредметного, духовного в непонятійному, що має місце в художньо-професійній діяльності. Не дивлячись на важливість невербальних засобів сприйняття образів світу, виокремлюються також контекстуалізації та деконтекстуалізації як процедури розуміння. Вони наповнюють поняття конкретним змістом. Взаємозв'язок цих процедур у руслі міжсистемних взаємодій забезпечує спрямованість у художньо-професійній роботі на усвідомлення студентами взаємовпливу й різновиду проявів одного й того ж тексту в контексті різних культур [319; 320].

Різновидом розуміння й художнього сприймання є декодування тексту. Тому естетичний розвиток особистості не є єдиною умовою повноцінного художнього сприймання, а включає в себе розвиток загальної культури у сфері професійної роботи. Варто наголосити, що центральним психологічним механізмом розуміння поняття є переклад інформації внутрішньою мовою і спілкування людини, що сприймає твори мистецтва. Саме внутрішня мова є моментом розуміння як метод пізнання аксіологічних цінностей.

Таким чином, проблема викладання дисциплін художнього циклу з моменту зародження педагогіки взаємодії мистецтв визначалась доцільністю накопичення емоційно-чуттєвого досвіду та встановлення сенсорних контактів. На початку педагогіка взаємодії мистецтв базувалась на механічному сполученні різних видів художньої діяльності. У ході становлення педагогіки взаємодії мистецтв театральна-сценічна діяльність починає розглядатися з точки зору методологічного підходу до нових форм синтезу: акцент робиться на розвитку емоційно-сенсорної культури, акумулюванні досвіду, розвитку асоціативного мислення, явлень, творчих

здібностей. Разом з тим, опора на взаємопов'язаний комплекс мистецтв не зачіпає глибинних основ розуміння як методу аксіологічного пізнання текстів культури різних видів мистецтва. Сутність інтеграційних механізмів у взаємозв'язаному комплексі мистецтв виявляється завдяки аналізу цілого через його частини, що повинно створювати передумови для ведення в навчальному процесі діалогу, розширення комунікативної діяльності, креативності поля мислення.

Становлення педагогіки взаємодії мистецтв передбачає визнання самоцінності комплексу мистецтв у впливі на розвиток і саморозвиток особистості вчителя в умовах реалізації принципу використання музичних засобів з урахуванням наочно-чуттєвих параметрів і їх поліфункціональної природи. Смысловий акцент робиться на методах візуалізації та визнання вагомості ілюстративної функції мистецтв в умовах взаємодії педагогічного впливу й естетичного змісту творів мистецтва, які проявляються в співвідношенні форм з виражальними засобами кожного виду мистецтв. Подібного роду підхід не дає можливостей для розкриття глибинних взаємозв'язків мистецтв, оскільки сам текст культури не розглядається в плані можливої евристичної моделі включення в педагогічний процес. Інтегративність розглядається в аспекті методологічних підходів до знань, отриманих різними науками в готовому вигляді, що не сприяє в повній мірі подоланню штампів і стереотипів сприйняття.

Ефективність педагогіки взаємодії мистецтв визначається такою організацією дидактичних умов, яка забезпечує звернення до синкретичних форм мислення та пробудження ейдетичної пам'яті. Такого роду підхід відображений у психолого-педагогічних дослідженнях, але система технології взаємонашарувань дії, обумовленої комплексом мистецтв, недостатньо вивчена.

Водночас однією з ефективних умов підготовки вчителя музики до професійної діяльності є оволодіння вмінням реалізувати набуті знання в практичній діяльності. В основу професійної підготовки вчителя музики покладені принципи системності, цілісності й історизму, принцип єдності художніх, виконавських і педагогічних завдань розвитку вчителя (Г. Падалка), принцип наочності, свідомості й активності цілеспрямованого сприйняття музичного твору, розуміння його змісту, особливостей стилю, форми, фактури [289-292].

На цій основі можна визначити такі професійні якості вчителя музики: педагогічний такт, творчий характер діяльності, поєднання глибоких теоретичних знань з високою виконавською підготовкою, високий рівень музичного мислення, повага до особистості кожного учня, високі вимоги до себе й самокритичність. Розвиток самостійності, творчості складає основну проблему в професійній підготовці вчителя музики. У той же час існує концепція доцільності формування компетенції вчителя музики на основі засвоєння культурологічних знань, формується концепція художньої скерованості на професійну підготовку вчителя музики, що пов'язано зі створенням спеціальної структурної організації циклу історико-теоретичних дисциплін. В основу реалізації цієї структурної одиниці покладена інтеграція загально-художнього, музично-історичного, музично-

теоретичного й методичного компонентів. Упровадження спеціальної структури організації циклу історико-теоретичних дисциплін здійснюється за допомогою активних методів навчання [333].

Аналіз досліджень з проблем професійної підготовки вчителя музики в педагогічних університетах показав, що концепція професійної освіти характеризувалася своєю спрямованістю на формування творчої, самостійної особистості, здатної до самовдосконалення, ініціативи, формування вмінь реалізовувати набуті знання в практичній діяльності.

Але в той же час змінилися ціннісні орієнтири в контексті основних положень філософії освіти (І. Зязюн) щодо її цілісності, структурності, взаємодії з середовищем й іншими системами на засадах принципу неперервної освіти (Н. Ничкало); планується організація психологічно обґрунтованої діяльності на основі суб'єктно-суб'єктних відносин; освітня технологія розглядається як специфічний спосіб інтеграції загальнолюдських і диференційованих знань, що поєднує в собі структурність та образність (І. Зязюн); розробляються різноманітні загальнодидактичні та спеціальні моделі, пов'язані зі змістом сучасних наукових підходів на основі визначення самобутності національних концепцій і їх інтеграції у світове співтовариство; теоретично обґрунтовуються нові вимоги до методів, форм, принципів, засобів подачі спеціальної інформації, акцент ставиться на контексті навчання; здійснюється відмова від авторитарних методів навчання; визначаються шляхи до інтеграції діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів (В. Семиченко); обґрунтовується й розробляється концепція технологізації освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти та введення системи, що передбачає вивчення закономірностей творчого процесу.

Вивчення традиційної системи професійної підготовки вчителя музики стосовно сучасних вимог показало, що нині вона потребує вдосконалення. Останнє вимагає обґрунтування й розробки засобів і форм забезпечення навчального процесу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики за допомогою спеціальних дидактичних матеріалів і комп'ютерних технологій. Цьому може сприяти розробка системи моделей, зокрема семантичної моделі на основі взаємодії мистецтв і забезпечення у зв'язку зі вступом України в Болонський процес професійної підготовки вчителя за вимогами кредитно-модульної системи навчання.

У той же час не розроблені критерії діагностування якостей музики інтегрованого профілю, відсутні чіткі визначення щодо поняття "інтеграція", форми інтеграції, рівні інтеграції. Все це негативно впливає на рівень сформованості професійних умінь студентів, не підвищує ефективність процесу навчання.

У цьому плані стратегія педагогіки взаємодії мистецтв з урахуванням поліхудожнього розвитку й дієвого підходу значною мірою передбачає творчий розвиток сприйняття текстів культури засобами включення учнів у синтетичну формотворчість з урахуванням багатопланового впливу на ієрархічний рівень свідомості школярів. Відбувається відмова від прямолінійної онтології впливу мистецтв, але водночас опанування методами інтерпретації текстів культури на основі інтегративних підходів до взає-

модії мистецтв як об'єкт дослідження не розглядається.

Вище викладений дослідницький експурс дозволив зробити такі висновки. В основі побудови інтегративних загальноосвітніх програм ще в перші роки радянської влади поставала проблема втілення в навчальний процес взаємодії мистецтв. Опора робилась на важливість накопичення емоційного досвіду учнів, формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, дійсності, на гармонійний розвиток особистості. Кожний крок розглядався в контексті монохудожнього простору; основи педагогіки взаємодії мистецтв не розглядалися. У подальших програмах побудова змісту здійснювалась з урахуванням специфіки музики як виду мистецтва, який виконує у відповідності з програмою функцію навчального предмета.

Робилась спроба відтворити зміст підходу до вирішення творчих завдань, використана в навчальному процесі міжпредметних зв'язків у тих фрагментах уроку, коли співпадали моменти вивчення наріжних тем з різними навчальними дисциплінами. Разом з тим принципи побудови програм базувались на основі отримання знань, умінь і навичок. Навіть включення до програми зразків народної музики не змінювало суті справи. Уроки музики не виконували своєї естетичної пізнавальної функції.

З позицій сучасних підходів можна говорити, що в програмах зі спеціальності "Музика", як і в інших загальноосвітніх програмах, не зверталась увага на те, що досвід творчості й розвитку людської чутливості, як базис ціннісної основи особистості, не передається й не наслідується через знання й навички. Тому знання й навички в педагогічному процесі залишають суб'єкт у полоні технократичного мислення. Звідси виникає формування особистості інертної, заземленої; у зв'язку з цим необхідно говорити про пріоритет творчих цінностей.

Проблема зосередження на формуванні духовних цінностей підлітків відображена в програмі "Світова художня культура". У ній завдяки комплексу методів мистецтв передбачається організація стимулювання переживань людини. В основі програми лежать міжпредметні зв'язки з частковою опорою на мистецтвознавчий аспект. Технологічний аналіз будується на основі клішованих стереотипів. Це стосується технологій, спрямованих на розкриття емоційно-образного змісту твору, розгляду світоглядних концепцій художника, формування світоглядних позицій школярів у рамках авторитарної педагогіки. Не враховується те, що сприймання творів мистецтва є глибоко індивідуальним, адже таким чином проявляється рівень розвитку культури особистості, творчих здібностей, естетичних потреб. У якості критерію художнього сприйняття використовується встановлення меж міри адекватності, що пролягає між крайнощами абсолютизації інтелектуальних компонентів і переоцінкою матеріалізованої почуттєво-предметної форми.

Варто відзначити, що художнє відображення, мова тексту мистецтва є приналежністю форми, а не змісту. У цьому зв'язку важливе розуміння умовності мови, яка формує дійсність. Суб'єкт повинен оволодівати цими умовностями. Художнє сприйняття не зводиться до розпізнавання речей, а передбачає перехід з плану зображення в план раціонального значення. Усе це має відображення у внутрішньому підтексті.

Найбільш чітко цей параметр художнього сприйняття виявлений у педагогіці, що закріплено в програмах з кіноосвіти. У них простежується спрямованість на необхідність організації дидактичних умов для акцентування важливості розвитку здатності мислити не тільки лінійно, але й поліфонічно в момент прояву багатшарової структури впливу, відображеної в тексті художнього твору.

В основі такого підходу лежать тематично-композиційні й інтроспективні методи з елементами самоаналізу емоційного досвіду, що виражаються в судженнях. При цьому не розкриваються внутрішні закономірності розуміння художнього тексту, не враховується те, що розуміння взаємопов'язане з інтенціональністю (спрямованістю рефлексії на ті місця духу, у яких має місце екзистенціальний сенс) і розширенням понять як неподільними процесами. І те й інше стверджує принцип розгортання понятійної дієвості суб'єкта. Чим чіткіше виокремлюється набір топосів ("місць духу"), підпорядкованих інтедируванню (техніці розуміння, яка стабільно забезпечує інтенціональність), тим швидше й ефективніше визначаються можливі образи увесвіту.

Аналіз змісту інтегративних програм дозволяє виділити такі рівні розвитку педагогіки взаємодії мистецтв:

1) міжпредметний підхід, при якому в монохудожній простір одного виду мистецтва залучаються твори іншого;

2) взаємодія мистецтв забезпечується співставленням єдності й історичної відповідності мистецтв із загальною культурою епохи й аналогіями з інших видів мистецтв: вони взаємно збагачують один одного;

3) простежуються трансхудожні шляхи при створенні опери чи екранізації літературного твору; використовуються ілюстрації зразків у контексті епохи, взаємодоповнення різних елементів культури, співвідношення історичних персонажів.

Усе це утворює думку про відповідний рівень розробки інтегративних програм у художній діяльності на базі загальноосвітніх шкіл, що входить у протиріччя з проблемами побудови програм у вищій школі, де недостатньою мірою врахована необхідність побудови цілісності моделі навчання, яка впливає на якість підготовки педагогічних кадрів.

Національне відродження України сприяє формуванню нових шкіл на основі інтеграції мистецтв. Сучасна думка відображена у наступному параграфі.

### **2.3. Професійна підготовка вчителя музики в умовах упровадження семантичної моделі**

Глибокі процеси перетворень у суспільстві України вимагають перегляду й аналізу змісту вузівської освіти. Значне місце відводиться розробці й обґрунтуванню дидактичних основ формування професійної свідомості вчителя, що передбачає інтеграцію предметного, методичного й методологічного аспектів. При цьому методологічні знання є засобом усвідомлення певної парадигми, теорії, методики в системі педагогічних знань [203].

На сучасному етапі професійної підготовки майбутнього вчителя особливого статусу набуває формування наукових знань про педагогічну реальність у вигляді моделей педагогічного процесу, потенційно нескінченного [203, с. 3].

У цьому контексті доцільним є створення авторських шкіл як фактору, що забезпечує взаємодію науково-гносеологічного підходу до усвідомлення педагогічного процесу в якості системи дискретних уявлень поза цілісним баченням картин світу з онтологічним підходом як "системою нескінченно мінливою, континуальною, мінливою і випадковою, хаотичною, драматичною, недиз'юнктивною, самоорганізованою, поліцентричною, полілогічною" [203, с. 3].

Останнє зумовлює необхідність пошуку шляхів творчого розв'язання сучасних задач професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю, формування поліхудожніх умінь, навичок систематично поповнювати синтетичні знання в узгодженні з профілем викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, забезпечення умов реалізації дослідницької діяльності, чітких постановок дидактичних задач, визначення механізмів інтегративних зв'язків у процесі викладання мистецьких дисциплін. Це потребує впровадження задачного підходу на основі принципів диференціації й індивідуалізації навчання, організації педагогічних умов для творчого розвитку особистості, підготовки авторських програм і підручників, збереження та впровадження авторських традицій у практику професійної діяльності сучасного вчителя.

Зазначимо, що створення авторських шкіл на основі розробки сучасних педагогічних технологій є пріоритетним напрямком у реалізації особистісно орієнтованої стратегії навчання, що базується на принципах співробітництва, співтворчості вчителя й учня. Необхідність створення авторських шкіл зумовлена доцільністю відмови від ідеологічних установок адміністративно-командних систем управління освітою [303, с. 17-23].

Водночас виникають протиріччя: 1) між доцільністю створення авторських шкіл і впровадженням системи провідних наукових досягнень (теорії, методів) що окреслюють "освітню парадигму як тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти" [142, с. 15]; 2) між потребою розробки новітніх технологій і недостатнім рівнем розробленості критеріїв діагностування нових методів навчання, що пов'язуються з новими формами організації навчання [194, с. 7]; 3) між визначенням доцільності задачного підходу до формування вміння усвідомлювати суть буття й недостатнім рівнем розробленості науково-методичних засад розвитку здатності до самостійного судження, вчинку та здійснення його в дії; 4) між потребою в оволодінні стратегіями творчої діяльності, що дозволяє вийти за межі стандартного мислення, й відсутністю системи умов для формування творчого відношення до вибору й реалізації педагогічних технологій.

Аналіз літератури дозволив встановити, що до представників авторських шкіл у галузі викладання мистецьких дисциплін можна віднести О. Рудницьку, М. Лещенко, В. Орлова, Г. Шевченко, О. Щолокову.

Вивчення концепцій названих вище авторів допомогло нам виокре-

мити складову загальної проблеми, пов'язану з пошуком засобів подолання нормативності й ідеологізації, умов адаптації сучасних педагогічних моделей щодо трансляції знань відповідно до вимог наукових досліджень забезпечення взаємодії раціональних та ірраціональних компонентів у навчальному процесі [142, с. 18].

Метою даного розділу є виокремлення дидактичних основ професійної підготовки вчителя музики в умовах упровадження семантичної моделі.

Завданнями є визначення провідних тенденцій інтегративного навчання в царині мистецької освіти, а також цільової орієнтації семантичної моделі в практичній діяльності.

Значимо, що семантична модель пов'язана з гуманістичною, особистісно орієнтованою стратегією, стрижнем якої є розвиток особистості, повага до особистості учня, вирізнення її особливостей, індивідуальних здібностей, створення умов для формування умінь самосприйняття, само спостереження, самоаналізу, самоусвідомлення.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволив встановити такі факти.

Створення сучасних концепцій можна розглядати в якості фактору, що визначає шляхи творчого розв'язання професійно-педагогічних задач стимулювання до самовдосконалення й самоосвіти.

Невипадково О. Рудницька уможлиблює процес подолання професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Учений, музикант, педагог наголошує постійно на доцільності оволодіння вмінням систематично поповнювати знання згідно з профілем викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, визначення цільових орієнтацій, пов'язаних із формуванням власного "Я", забезпеченням умов особистісно орієнтованого навчання, формуванням механізмів методологічних і методичних засад, забезпеченням інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу за допомогою інтегративної моделі. Це спонукало дослідницю акцентувати увагу на виокремленні самостійної галузі педагогіки мистецтва, яка характеризується особливостями методології, закономірностями, принципами, дидактичними засобами, зумовленими природою художньої творчості [415].

О. Рудницька наголошує на доцільності реалізації принципу культуровідповідності мистецької освіти, коли культура розглядається як оцінювальний критерій розвитку особистості. Авторкою досліджень визначається роль "інформаційно-семіотичної концепції культури" як "носія особливого смислу, що зберігається і передається у вигляді знаків, які утворюють свого роду "матеріальну оболонку" смислу" [415, с. 113].

Розглядаючи роль мистецтва в розвитку культури майбутніх фахівців, О. Рудницька акцентує на важливості особистісної культури вчителя, яка є індивідуальною формою опанування нею культурних цінностей, що є характеристикою освіченості індивіда. Для нашого дослідження має значення концепція розвитку сучасної особистості на основі теорії діалогової взаємодії, що визначається поняттям "мистецьке спілкування" [416]. При цьому визначається структура мистецького спілкування через аналіз інтегральних особистісних якостей: комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії [416, с. 62].



У руслі парадигми О. Рудницької знаходиться О. Отич, яка визначає шляхи формування загальної та професійної культури майбутнього фахівця, забезпечення цілісності й гармонійності розвитку усіх її сутнісних сил. Використовуючи елементи культурно-історичного мислення, О. Отич систематизує концепції Платона, Аристотеля, Сократа щодо гармонії прекрасного й морального на основі синтезу мистецтв, методів бесіди, полемічного діалогу, евристичної дискусії, методу агоністики. О. Отич приходить до висновку про доцільність особистісних, професійних і творчих потенціалів. Водночас ієрархія цих показників визначається психологічним комфортом. Виокремлюється позиція "бінарно-опозиційна", яка інтегрує показники, що належать до соціалізованої особистості, і показники, які свідчать про сформованість персоналізованих якостей суб'єкта [287, с. 193].

Ми також знаходимось у руслі досліджень О. Отич щодо впровадження у процес професійної підготовки вчителя сугестивних технологій, які систематизують знання про стимулювання інтуїтивної сфери особистості [287, с. 194].

Проблеми формування самодостатньої особистості, людини з почуттям власної гідності, створення сприятливих умов для розвитку природних обдарувань кожної дитини, забезпечення максимальної уваги до її індивідуальних нахилів присвячені праці М. Лещенко. У них обґрунтовується авторська концепція створення вчителем "поля пізнавально-активного естетичного потенціалу", що є стимулом педагогічного впливу, створення інформаційного образу учнів на основі включення почуттєво-емоційної сфери [218, с. 3]. Дослідниця доходить висновку про доцільність підвищення "енергетичного ефекту" педагогічного впливу, якщо сприйняття інформаційного образу реалізується через власні дії та вчинки [218, с. 3]. Це підтверджує концепцію взаємодії почуттів і знань, коли "почуття без знань – неефективні; знання без почуттів – нелюдяні" [218, с. 18].

Водночас В. Орлов наголошує на тому, що інформаційно-комунікативний підхід до спілкування з творами мистецтва повинен відбуватись на взаємодії ідеалів мистецтва, особливостей "технології мислення, способів руху свідомості" [278, с. 166]. Автор дослідження приходить до висновку про те, що сенс художньо-педагогічного спілкування полягає у визначенні якості активного спілкування з творами мистецтва [278, с. 167].

У зв'язку з цим ефективність організації професійного становлення в системі "викладач – твір мистецтва – студент" зумовлена усвідомленням ролі та значення кожного з суб'єктів у діалоговому спілкуванні, рівнем готовності суб'єктів спілкування, забезпеченням емоційно-творчої атмосфери міжсуб'єктного діалогового спілкування [278, с. 169].

О. Щолоковою формулюється концепція про визначення професійної художньо-естетичної освіти, яка має загально-педагогічне значення. При цьому основи художньої культури складають зміст методологічних, світоглядних і загальнохудожніх підходів, які формують особистість учителя; професійна підготовка майбутнього вчителя повинна базуватись на єдності методологічних і спеціальних засад і забезпечуватись принципом детермінації міждисциплінарних культурологічних підходів [506, с. 7].

У зв'язку з цим зазначимо, що шляхи впливу педагогічних стимулів, організованих за допомогою цілей, досягаються через внутрішню інтелектуальну, емоційну, активну сферу суб'єкта. Стимули створюють умови для впровадження в процес оволодіння педагогічними технологіями методу активізації в студентів емоційного ставлення, у результаті чого мобілізується внутрішня розумова діяльність суб'єкта, невід'ємним компонентом якої є сфера несвідомого. Шляхи впливу на сферу несвідомого пов'язані зі звертанням до пралогічних форм мислення, до уяви [393].

Нами здійснена спроба виявити шляхи впливу на оволодіння педагогічними технологіями через зовнішню матеріалізовану діяльність індивіда з переробки у власні знання й особистісні якості інформації, яка надходить ззовні за допомогою спеціально організованих стимулів. Це відбито в лівій колонці схеми 1. Так сприймання базується на взаємодії:



Рис. 2.1. Шляхи впливу стимулів на оволодіння педагогічними технологіями студентом у художньо-професійній діяльності.

Зі схеми 2 видно, що семантична модель являє собою трирівневий шар. Зазначимо, що розподілення сфер умовне. Внутрішній шар містить схему суб'єктно-об'єктних взаємодій на основі освоєння знань, умінь, навичок, узагальнюючих символів [393, с. 137].

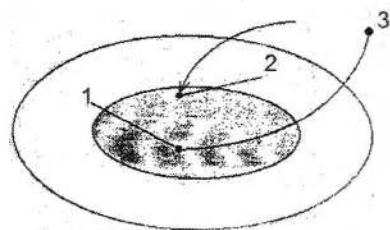


Рис. 2.2. Поліфонічна ієрархія семантичної моделі підготовки учителя на основі взаємодії мистецтв

педагогічних умов) [111].

Концепція культури суб'єктно-об'єктної педагогічної взаємодії розглядається в контексті відмови від авторитарної педагогіки, що базується на передачі знань, навичок, умінь поза врахуванням стратегії особистісно орієнтованого навчання.

Зміст культури суб'єктно-об'єктної взаємодії наповнюється інструментарієм модернізації та розробкою педагогічних технологій, зумовлених цілями й метою навчання.

Педагогічна культура суб'єктно-об'єктних взаємодій розглядається нами в контексті поліфонічного підходу до формування знань, навичок і вмінь, який передбачає застосування методу умовного поетапного розподілу впливів як на суб'єкта, так і об'єкта взаємодії на основі принципу гармонійності співвідношень у процесі розвитку суб'єктності відношень партнерів спілкування та створення власних продуктів творчої діяльності й засвоєння загальнолюдських цінностей [393, с. 137].

З огляду на викладене вище можна зазначити, що для внутрішньої сфери семантичної моделі набуває значення навчальна компетенція, яка дозволяє визначити рівень освіченості людини, рівень розвитку її пізнання й досвіду. Невипадково А. Хуторський наголошує на тому, що компетенція пов'язана з обізнаністю, коли розвинута здатність до пізнання й накопичення досвіду [486, с. 104]. Поняття "компетенція" нині зумовлене особливостями комунікативних процесів в умовах упровадження системи інформативних методів. Вона дозволяє коригувати потреби суспільства й особистісні потреби.

Ми погоджуємося з точкою зору А. Хуторського щодо змісту дидактичних функцій компетентності, зумовлених особливостями соціальних вимог до мінімального рівня загальноосвітньої підготовки учнів для життя; у контексті загальних закономірностей дидактики компетенція забезпечує умови реалізації особистісних смислів, сформованих індивідом на рівні суб'єктності, моделює в нашому випадку реальні об'єкти музично-художньої діяльності, проектує первинний досвід учнів, який дозволяє реалізовувати особистісно орієнтовані стратегії, вирішувати евристичні ситуації, моделює умови реалізації теоретичних знань у конкретно-предметну діяльність.

В основу внутрішнього шару семантичної моделі покладена концепція Н. Гузій про культуру суб'єктно-об'єктної педагогічної взаємодії. З точки зору авторки дослідження, їй притаманна цілісність співвідношень поняття "вплив" (передбачає включення в процес навчання цілеспрямованої системи методів, прийомів, форм навчання) і "сприяння" (передбачає забезпечення системи пе-

У зв'язку з викладеним, внутрішній шар семантичної моделі є фрагментом навчання, яке орієнтує на нормативний зміст навчання в професійній підготовці вчителя музики, коли студент опановує кваліфікаційні компетенції на рівні усвідомлення знань, умінь, способів діяльності в процесі виконання типових завдань, як простих, так і ускладнених.

Але студент при цьому не завжди оволодіває навичками дослідника, не завжди може виконувати завдання, які потребують демонстрації нестандартних прийомів, не готовий до активної творчої діяльності, не усвідомлює сенсу гуманістичного навчання, не здатний до самореалізації та самоактуалізації в житті. У цьому зв'язку доцільно зазначити важливість формування виконавської компетенції на рівні бакалавра.

У контексті викладеного ми враховували доцільність вступу України в Болонський процес за таких причин: економічні перетворення в сучасному українському суспільстві, потреба до змагання країн у досягненнях науки, якості освіти, формуванні інтелектуального потенціалу, конкурентноздатності фахівців вищої освіти, підготовлених мислити нестандартно, творчо в різноманітних ситуаціях, враховувати умови сучасного ринку, усвідомлювати роль у формуванні сучасної особистості цілісності інтелектуального простору [181, с. 19], яка охоплює всі навчальні дисципліни й основні блоки змістового модуля (розвиток технічної оснащеності музиканта в процесі занять з основного й додаткового інструмента, виконавська практика, індивідуально-групові заняття з викладачем, розвиток умінь дослідника, розвиток музичних здібностей).

Останнє потребує подальшої розробки основ дидактики та шляхів їх реалізації в професійній підготовці вчителя за допомогою інтеграції позитивного досвіду традиційної моделі, яка дозволяє забезпечувати в процесі навчання принцип наступності в технології впровадження стабільних, перевірених часом методів навчання й контролю, коли педагог не відмовляється від певних відпрацьованих елементів інструментарію інтелектуальної праці. На думку В. Мирошниченка, до таких слід віднести опрацювання навчальних матеріалів, опора на пам'ять, повторення пройденого [249, с. 10].

Але потрібно враховувати те, що традиційна модель навчання спрямована на вплив ззовні, що не дозволяє достатньою мірою впливати на процес реалізації особистісно орієнтованого навчання, зумовленого необхідністю розвитку творчих здібностей, здатності до творчої самореалізації.

Тому другий шар семантичної моделі (див. схему 2) являє собою схему включення суб'єктно-суб'єктних дій, опосередкованих виходом до розвитку такої властивості сприймання, як комплексне відчуття на основі взаємодії мистецтв, котре визначає розвиток поліхудожніх умінь. Цей шар моделі забезпечує здатність цілісного сприймання образів світу на основі інтегративного підходу до формування професійних знань, умінь і навичок.

В основу цього шару покладена концепція динамічної моделі формування творчої особистості майбутніх бакалаврів і магістрів, розроблена В. Маригодовим і О. Слободянюком [236]. В основу концепції покладена

ідея підготовки високоякісних фахівців у контексті комплексного підходу до процесу навчання в університеті та в процесі конкретно-предметної діяльності, на уроках музики в умовах акцентування значимості формування емоційно-образного досвіду.

Зберігається принцип системного підходу й емоційно-змістового принципу до рангової ієрархії модулів. Це дозволяє створити "педагогічний парк" як узагальнену модель організації навчального процесу [236, с. 20].

Модель "педагогічного парку" в професійній підготовці майбутнього вчителя музики як на кваліфікаційному рівні бакалавра, так і на рівні магістра може включати наступні "дерева цілей".

"Дерево цілей" організації навчального процесу, зумовлене необхідністю формування вчителя нового типу, який володіє вміннями духовно-практичного осягнення й перетворення гуманістичних функцій музики, спрямованих на розвиток особистості учня в усьому багатстві її впливів, ціннісних ставлень до явищ музично-художньої естетичної культури, до суспільства в цілому.

"Дерево цілей" професійної підготовки вчителя музики передбачає реалізацію принципів індивідуалізації та гуманізації навчання, переорієнтацію методичних засад навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як здатності до музично-творчої художньої діяльності на основі знань, досвіду, художніх цінностей, розвиток музично-творчих здібностей, наповнення професійної діяльності вчителя глибоким творчим змістом, впровадження системи завдань, що активізують самостійну роботу вчителя музики, забезпечення специфічних принципів навчання, що передбачають наявність таких кваліфікаційних характеристик під час професійної підготовки: оволодіння вміннями пізнавати емоційно-образний зміст музичних творів різних епох, художніх напрямків, стилів і жанрів, уміння виразно виконувати музичні твори та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей школярів.

Завдання вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу передбачають розвиток особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння й творення емоційно-образного змісту художнього твору, формування потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні, формування потреби в оволодінні поліхудожніми знаннями, навичками й уміннями на основі інтеграції музично-художніх понять з поняттями, пов'язаними з оволодінням новітніми інформативними технологіями.

Методичним підґрунтям цих завдань є принцип інтеграції мистецтв і формування художніх понять як системи скоординованих знань, умінь, навичок пізнання на основі вирізнення змісту сучасних форм мислення, інформативних технологій, сучасних технологій дослідження, вивчення концепцій формування комунікативних умінь спілкування, компетентності в контексті безперервної професійної освіти.

У модель "педагогічного парку" професійної підготовки вчителя музики можуть бути включені такі варіанти "дерева цілей", як "Інтегровані

технології формування поліхудожніх умінь учителя музики”, “Стратегія сучасного навчання в контексті професійної підготовки вчителя”.

На думку В. Маригодова й О. Слободянюка, “дерево цілей” є моделлю статичною, що поєднує в собі окремі навчально-методичні модулі. На цій основі використовується складний синтетичний метод аналізу – “демот”, в основу якого покладена аббревіатура “дерево – модуль – творчість” [236, с. 21].

Ми погоджуємося з думкою авторів-учених щодо доцільності розбудови динамічної моделі, зумовленої особливостями інтегративних процесів, що здійснюються в освіті, та перетворенням педагогічних ситуацій і умов. Це пов'язано з проблемою оптимізації навчально-методичних модулів “дерев цілей” і “педагогічного парку” в динаміці.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики й художньої культури процес створення евристичних особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій за допомогою навчально-методичних модулів будується шляхом визначення механізмів інтеграції на основі закономірностей взаємодії мистецтв, інтегративних дидактичних принципів і методів навчання, визначення інтегративних механізмів на основі міжпредметних зв'язків циклу навчальних дисциплін.

Наведемо приклад синтезу теоретичних знань з конкретно-предметними вміннями, зумовленими специфікою гри на музичному інструменті – фортепіано (основний інструмент, додатковий). Викладачем розглядається фрагмент навчання, пов'язаний із прийомами звуковидобування над акомпанементом. Дається установка на те, що акомпанемент доповнює звучання мелодії, доцільним є використання методу розподілення праці, запропоновано диференційований підхід до аналізу множини всіх складових компонентів фактури з метою формування емоційно-образного досвіду студентів. Реалізується контрольне опитування студентів за допомогою систем питань. Наприклад: 1) проаналізуйте можливість виконання репетицій в акомпанементі з урахуванням особливості штриха *legato*; 2) сформулюйте судження про методику роботи над акомпанементом у п'єсі П. Чайковського “Декабрь” (експозиція п'єси), доберіть приклади фрагментів музичних творів, які потребують диференційованого підходу до всіх компонентів фактури акомпанементу.

З огляду на викладене доцільно зазначити, що оптимізація професійної підготовки бакалаврів і магістрів за спеціальністю “6.01.0100. Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” напряму підготовки “0101. Педагогічна освіта” може бути здійснена за умови встановлення прямих і зворотних зв'язків між окремими модулями одного рівня, коли кожний предмет є складовою цілісного навчання майбутнього вчителя музики [446]. При цьому реалізується концепція “дерев цілей” [236], що забезпечують модель динамічну, гнучку, на основі міжсистемних зв'язків. Можлива класифікація модулів за ознакою розвитку творчих, інтелектуальних здібностей, формування досвіду дослідницької роботи, культури мислення, національної самосвідомості.

При цьому модулі можна інтерпретувати таким чином [236]:

M1 – стратегія задачного підходу на основі міжпредметних зв'язків;

М2 – творчі алгоритми дій як засіб реалізації взаємодії вчителя й учнів;

М3 – новітні інформаційні технології в професійній підготовці вчителя музики й художньої культури.

З метою створення сприятливої атмосфери для виконання домашніх завдань учитель, спираючись на психолого-педагогічні та спеціальні знання, повинен проводити просвітницько-виховну роботу, використовувати індивідуальні бесіди, лекції, концерти, критичні огляди газетно-журнальної періодики.

Це потребує комплексного розвитку студента на основі створення міжпредметних зв'язків.

Невипадково Л. Бірюкова в якості інтегративного механізму міжпредметних зв'язків виокремлює педагогічну майстерність у структурі взаємопов'язаних спеціальних предметів "Хорове диригування" й "Постановка голосу". Послугуючись концепціями Є. Барбіної щодо рівнів інтеграції педагогічної майстерності (педагогічна майстерність вступає у взаємодію, інтегрується з іншими елементами системи, внаслідок чого утворюються окремі системи менших розмірів з подібними якостями та взаємозалежностями; педагогічна майстерність являє собою самостійно існуючу якісну значимість з властивостями, які відрізняють її від інших компонентів навчального процесу; педагогічна майстерність інтегрується в загальну цілісність, яка, у свою чергу, наділяє її певними системними якостями" [45]), Л. Бірюкова приходять до висновку про наявність "поліфункціональності" як складової професійної підготовки майбутнього вчителя музики, коли її ефективність залежить не лише від знань, умінь і навичок, але й від рівня інтеграції у свідомість складових педагогічної майстерності.

Це, на думку авторки дослідження, залежить від визначення мети й завдань професійної підготовки вчителя музики на основі виключення мотиваційної сфери, інтеграції компонентів педагогічної майстерності до змісту навчальної роботи в предметах "хорове диригування" й "постановка голосу". З метою оптимізації професійної підготовки вчителя музики, коли "дерево цілей" забезпечується прямими та зворотними зв'язками між рівнозначними модулями навчання, стрижнем яких є визначення наскрізних проблем, нами здійснювався пошук форм інтегративних зв'язків із предметів "основний інструмент", "хорове диригування", "постановка голосу" [396].

Ми виходили з того, що механізмом інтеграції в педагогічному процесі є: а) взаємодія – одна з загальних форм взаємозв'язку окремих ознак предмета, яка забезпечує зворотню дію цих ознак; б) взаємозв'язок – категорія, що передбачає процес руху й динаміки різноманітних взаємовідношень і взаємодій, ознак предметів і явищ, які вивчаються.

Дидактичні основи різноманітних типів взаємодій, зумовлених цілісністю професійної діяльності вчителя музики, ґрунтуються на міжпредметних зв'язках. Вони є невід'ємним компонентом процесу навчання, якщо з'ясовуються причинні зв'язки; розглядаються як система, орієнтована на розвиток здібностей студента (учня) переносити з одного предмета на ін-

ший розв'язання творчих психолого-педагогічних завдань; дозволяють бачити нові проблеми в традиційній ситуації, враховувати альтернативи в процесі розв'язання проблем, відкидати звичні способи розв'язання й відтворювати нові підходи; упроваджуються в навчальний процес як принцип навчання на основі зв'язку програм, посібників і забезпечення єдиної системи викладання різних дисциплін; виступають як критерій відбору й координації навчального матеріалу в програмах і посібниках з різних дисциплін.

Розвивальні функції міжпредметних зв'язків як форми інтеграції полягають у формуванні пізнавальних інтересів, потреб, самостійності, прийомів мислення, умінь встановлювати зв'язки в різноманітних інформативних просторах.

Функції міжпредметних зв'язків характеризуються синтетичністю, яка забезпечує систему поглядів високого ступеню інтегрованості на підставі визначення власної точки зору, альтернативність і систематичність, що передбачають наявність зовнішніх і внутрішніх зв'язків елементів систем [396].

Дидактичні умови реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці студентів у вузі базуються на ідеях асоціативної теорії мислення. Зазначимо, що асоціації (лат. *azzosio* – пов'язую) ґрунтуються на виявленні зв'язку поняттєвих і чуттєвих образів і виникають у свідомості особистості внаслідок взаємодії уявлень минулих і сучасних, мають свою ієрархію. Тобто існують асоціації первинні й такі, що відтворюють нові зв'язки між поняттями й уявленнями. Це доводить доцільність організації та впровадження в процес навчання різноманітних педагогічних ситуацій, зумовлених накопиченням та утворенням нових уявлень. Наголосимо, що під змістом зв'язків доцільно розуміти сукупність загальних тем і конкретних питань, які співвідносяться за певними правилами й ознаками.

До таких тем і питань у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики в класах хорового диригування, вокалу, спеціального музичного інструменту можливо віднести "Інтеграцію й перенесення технічних навичок виконавської діяльності", "Виховання культури музичного мислення", "Виховання навичок слухового контролю", "Виховання інтелекту", "Про співвідношення інтелектуального та емоційного", "Відношення до індивідуальності учня", "Спілкування та комунікативні процеси", "Роль навчання в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики".

Вище зазначені теми базувались на взаємодії наступних деталізованих компонентних зв'язків, які забезпечують визначення наукових фактів, явищ, процесів, ознак, зумовлених інтегральними утвореннями нових якостей з метою передачі їх сумісному предмету музично-естетичного циклу.

Зазначимо, що управління руховими діями у виконавчій діяльності на музичному інструменті має складну структуру. Зміст її передбачає: а) узагальнення інтонаційно-виразних художніх засобів; б) поєднання рухових дій в основні технічні формули; в) синтез ігрових прийомів на рівні рухових почуттів; г) узагальнення як засіб ефективного музичного пізнання; д) виконавський прийом – цілісність, яка розглядається у співвідношенні частки з цілим; е) інтегральні якості, що передбачають доцільність



диференційованого підходу до технічних прийомів виконання.

Оволодіння технічними навичками в класах основного інструменту може здійснюватися за допомогою прийому переносу позитивного ефекту від роботи над одним видом навичок на інший, коли узагальнення на основі руху виконують значну роль.

Ефективному засвоєнню прийомів переносу сприяє концентричний метод навчання співака, запропонований М. Глінкою. Він передбачає закріплення прийомів співу в середньому регістрі, що здійснюється за допомогою вправ в інших регістрах. Також підвищенню ефективності навчання може сприяти метод аналогій, який базується на формах координації руху, що не мають зовнішньої подібності з виконавськими навичками в класах музичного інструменту.

У даному випадку ми знаходимося у руслі концепції О. Шульпякова, у якій визначається сенс існуючої інформації [504]. Останнє надає підстави за допомогою методу аналогії збуджувати знайомі координаційні фони, засвоєні в класах музичного інструменту, й досягати ефекту переносу їх у клас хорового диригування. Зазначимо, що інструментом реалізації творчих задумів учителя диригента-хормейстера є мова жестів. На думку Г. Ержемського, поняття "навички" є невід'ємним компонентом системи професійних рухів, дій. У той же час жест є мимовільним засобом відображенням зовнішньої моторики, зумовленої потребою певного художнього результату [132].

Мелодія, засвоєна професійно за допомогою музичного інструмента та співу, забезпечує збільшення емоційно-образного досвіду студента. Це впливає на вдосконалення індивідуального рухового реагування. Визначена вище форма інтеграції процесу навчання в класах основного інструменту й хорового диригування не є єдиною.

Механізми іншої форми інтеграції передбачають визначення синтетичних способів передачі інформації від одного навчального процесу до іншого. Мова йде про засвоєння майбутнім учителем музики засобів виховання культури художнього мислення. Зміст форм інтеграції визначається різноманітністю функцій, які зумовлені закономірностями управління процесами художньої творчості. Підставами цих закономірностей є традиційна теорія про мистецтво як мову митця, в основу якої покладена ідея єдності почуттів, емоцій, настроїв; теорія єдності узагальненого (синтетичного художнього образу) й одиничного (переживання інтонаційно-ладових структур на основі асоціативного мислення); теорії про дидактичні можливості активізації діяльності слуху у взаємодії зі свідомим ставленням до занять; теорії про єдність емоційного та раціонального.

Виходячи з викладеного, дидактичні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя музики в класах хорового диригування й основного інструменту потребують формування: а) слухових уявлень, що передбачає конкретність бачення образу; б) навичок самоконтролю – вміння слухом контролювати власний спів і гру; в) навичок самооцінки – співвідношення реального звуку з уявленнями [396].

Традиційні дидактичні вимоги до професійної підготовки можливо реалізовувати за допомогою організації різноманітних педагогічних ситу-

ацій на основі встановлення інтегративних зв'язків між навчальними програмами в класах хорового диригування й основного інструменту. Організаційно-методичне забезпечення в даному випадку можливо здійснювати таким чином: добирається дидактичний матеріал, що є предметом пізнання в обох навчальних процесах (в якості такого матеріалу використовується хорова партитура); структура комбінованого уроку як форма забезпечення інтегративних зв'язків у процесі навчання будується з урахуванням теорії комунікативного впливу, яка передбачає подолання суперечностей у знаннях особистості. Наочність цієї якості особистості доцільно демонструвати в безпосередньому діалозі викладачів класів хорового диригування й основного інструменту [396].

Методологічною підставою побудови діалогу концепції когнітивної психології є теорія балансу Ф. Хайдера, теорія конгруентності Ч. Осгуда, теорія комунікативних актів Ньютона, теорія когнітивного дисонансу Л. Фестингера. Стрижнем цих теорій є ідея узгодження, яка містить функцію, зумовлену потребою в інтеграції [396, с. 27].

Предметом інтеграції в даному випадку стає виключення власного відношення студента в систему міжособистісного спілкування. Забезпечення останнього визначається значною мірою авторитетом викладачів. Якість інтегративного навчання підвищується, якщо динаміка руху думок, почуттів і дій студента змінюється під впливом прийнятої на себе ролі. Виконання її за правилами імітаційної гри забезпечує вимоги міжособистісного спілкування. Ефективність інтегрованого уроку збільшується в умовах використання методів і прийомів, що орієнтують учасників спілкування на миттєвість у творчій діяльності, забезпечення правил гри на основі суттєвого впливу (навіювання), використання методу зараження.

Визначені нами інтегративні зв'язки сприяють засвоєнню професійних знань, умінь, навичок за допомогою наступних прийомів: 1) реалізується диференційований підхід до всіх компонентів партитури (тембр, ритм, динаміка); 2) використовується динамічне й артикуляційне протиставлення; 3) враховуються дидактичні можливості сенсорної координації, які передбачають утворення педагогічних ситуацій, орієнтованих не лише на засвоєння комплексу жестів, міміки, рухів, ігрових прийомів, але й на різноманітність відтінків, які наявних у звуці [396, с. 28].

Забезпечення умов сенсорної координації повинно здійснюватись за допомогою методу порівняльного аналізу щодо визначених особливостей звуку музичного інструменту й хорового співу. Останні мають такі характеристики: висота, сила, протяжність, забарвлення, характер, інтенсивність, атака.

Зазначимо, що фортеліано, як "щоденний" диригентський інструмент для вчителя-хормейстера, за своїми показниками відрізняється від хорового звучання за протяжністю, забарвленням, атакою. Студент, навчаючись у класах музичного інструменту, оволодіває технікою гри, компетентністю, розвиває інтелектуальні якості, що підвищує ефективність навчання й у хоровому класі. Механізмом інтеграції в даному випадку є темброва інтрига. Вона розглядається як носій музичної думки й задуму композитора. Тому вчитель повинен акцентувати увагу на доцільності професій-

ного самовдосконалення за допомогою формування синтетичних знань, умінь і навичок.

Для цього необхідно досконально опрацювати партитуру, визначити особливості структури й тембрової драматургії, виконувати творчі вправи, в основу яких покладена ідея імітаційно-ігрового підходу до наслідування хорового звучання в процесі виконання на фортепіано.

Більш широкі інтегративні зв'язки в процесі навчання в інструментальному й хоровому класах можуть бути встановлені шляхом використання комп'ютерних технологій. Цьому сприяють такі дидактичні можливості комп'ютера: забезпечення індивідуального навчання в контексті реалізації рефлексивного управління за допомогою розбудови моделі вчителя музики на основі особистісно орієнтованого підходу; організаційно-методичне забезпечення проблемного навчання, у якому студент набуває якостей дослідника.

Процес професійної підготовки вчителя музики на інтегральній основі потребує визначення дидактичних можливостей впровадження комп'ютерних технологій. До таких можна віднести підвищення інтересу до праці та посилення мотивації за допомогою варіювання сучасними комп'ютерними технологіями, посилення емоційного фактора паралельно з розширенням обсягу інформації та пошуку методів спрощення її засвоєння, розширення наборів навчальних задач на моделювання різних педагогічних ситуацій.

Впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання в класах хорового диригування й музичного інструмента повинно здійснюватися в умовах визначення дидактичних можливостей комп'ютера й інтеграції їх в урок, що забезпечує поступову адаптацію студента до інформативного світу на основі оволодіння азами комп'ютерної грамотності та засвоєння конкретно-предметних професійних знань, умінь, навичок.

Ефективність комп'ютерних технологій у професійній підготовці вчителя музики можна підвищувати при інтеграції сукупності наступних умов: засвоєння професійних знань студентом здійснюється паралельно з удосконаленням комп'ютерної грамотності і в проєкції на зміст комп'ютерного навчання на уроках музики в школі; оволодіння комп'ютерною грамотністю на основі засвоєння спеціального програмного матеріалу зумовлене орієнтацією на технічно-творчі перетворення.

Комп'ютерна експериментальна програма будується на основі пріоритету конкретних цілей і задач, пов'язаних зі специфікою професійної підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема використовується трансформаційна функція комп'ютера, що передбачає можливість нелінійної подачі інтегральної інформації щодо філософських, естетичних, художніх, мистецтвознавчих понять та оволодіння прийомами інтерпретації художнього твору. Засвоєння професійних знань, умінь, навичок здійснюється на основі діалогових мов: інтегруються особливості графічної мови (графічні-символи – вишиванка, графіка) з музичною мовою (орнаментом). Такий варіант інтеграції може сприяти вдосконаленню умінь музичного фразування, що є значимим для вчителя-хормейстера та для вчителя-виконавця.

Таким чином, можна констатувати, що складаються умови для поєднання дидактичних можливостей комп'ютерних технологій та інтеграції їх у процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Останнє забезпечує поступову адаптацію студента до інформативного світу, що поліпшує засвоєння конкретно-предметних знань, умінь і навичок з урахуванням особливостей сучасних наукових досліджень.

У зв'язку з викладеним вище доцільно зробити такі висновки:

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики повинна здійснюватись в умовах визначення пріоритету мети процесу навчання, що зумовлена специфікою пізнання музики як виду мистецтва.

2. Форми інтегративних зв'язків у системі підготовки майбутнього вчителя музики визначаються на основі: а) єдності принципу художнього й технічного, коли у взаємодію включаються логічні, образні компоненти мислення, компоненти сенсорної координації, пов'язані з оволодінням диригентською та виконавською технікою; б) визначення й забезпечення специфіки взаємодії партнерів у комунікативному спілкуванні.

3. Комп'ютер є засобом забезпечення інтеграції різноманітних форм діяльності на основі визначення пріоритету засвоєння конкретно-предметних знань, умінь, навичок у контексті сучасних наукових технологій [396, с. 29-30].

Одним з інтегративних механізмів взаємодії цих модулів є формування комплексного відчуття в інформативному просторі музики як виду мистецтва.

Але оптимізація підготовки вчителя музики може здійснюватись не лише в умовах взаємодії в навчальному процесі модулів рівноправних рангів, але й в умовах поєднання модулів різноманітних рангів, коли вони розглядаються на рівні підсистем. Стрижнем інтеграції цих модулів є особливості музичної мови, які мають прояв у різноманітних видах мистецтва.

Наприклад Модуль-1 "Стратегія професійної підготовки майбутнього вчителя музики" взаємодіє з Модулем-2 "Педагогіка слова як фактор реалізації стратегії особистісно-орієнтованого навчання", який забезпечує перехід з конструкції музичного слова в конструкцію художньо-педагогічного слова. Інтеграція в основи професійної підготовки вчителя музики збагачує зміст музичної, художньо-професійної діяльності, яка несе функцію творчо-перетворювальну, освітню, художньо-комунікативну.

У цьому контексті доцільно нагадати про поезику як інструментарій допомоги в музичній педагогіці. Поезія сприяє виникненню переживання, формуванню нових оригінальних художніх образів. Це впливає на наші уявлення, фантазію, що спонукає до створення нових музичних образів. Тобто в дію включаються асоціативні механізми [343].

Впровадження поезики в музично-виконавську й педагогічну діяльність за допомогою методу аналізу є однією з умов розширення свідомості учня, який виконує творчі завдання на імпровізацію.

Свідоме прочитання віршів зумовлює усвідомлення образного внутрішнього сюжету, сприяє цілісному сприйняттю музичного твору, поглибленому формуванню вмій інтерпретації художнього твору.

Підказка поезією за допомогою метафоричних образів сприяє фор-

муванню образного смислу інтонацій, фраз, фрагментів музичного твору. Це впливає на емоційність виконання, цілісність сприйняття художнього образу. Модулі 1 і 2 можуть вступати у взаємодію з модулем 3, який передбачає перехід з музичної та поетичної конструкції в синтетичну конструкцію: зображення – звук – текст. При цьому забезпечується посилення ракурсу сприйняття музичного твору на основі усвідомлення змісту руху від статичної до динамічної моделі сприйняття на основі активізації внутрішньої стратегії “Я – образ”. Здійснюється наповнення основ професійної підготовки вчителя музики за допомогою усвідомлення себе через модель звукової конструкції, просторової ситуації образотворчої конструкції, взаємодії модулів на основі синтезі елементів музичного, поетичного й образотворчого мистецтва.

Ми виходили з необхідності оптимізації професійної підготовки вчителя музики в умовах забезпечення взаємодії модулів різних рангів на рівні підцілей. У цьому зв'язку згідно з закономірностями мислення процес поєднання низки фрагментів сприяє осяянню й інтеграції підцілей у єдиний загальний модуль. Умовою забезпечення такої взаємодії модулів є інтеграція мистецтв, коли у формування професійних знань, умінь, навичок, основ самореалізації творчої особистості вчителя музики, розвиток його художніх смаків, музичних та інтелектуальних здібностей включені складові показники різних видів мистецтв.

Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики передбачають оволодіння вміннями, що сприяють ознайомленню учнів з особливостями національної та світової музичної культури, організації та проведенню лекцій, концертів, музичних свят у школі, зацікавленню слухачів музикою, емоційною розповіддю. Це є складовою професійної підготовки, яка передбачає оволодіння просвітницькою діяльністю й потребує створення педагогічних умов для музичного розвитку учнів, що виявляється в здатності школярів брати участь у музичних лекторіях, дитячих театральних виставках, концертах самодіяльності [446].

Розвиток перерахованих вище умінь проєктується у взаємодію таких модулів: позакласна й позашкільна музично-виховна робота з учнями. Складовою модулів є організація умов використання музики на дитячому святі в синтезі з різними видами мистецтва: театром, літературою. Останнє забезпечує умови формування таких основ професійної діяльності: формується інтерес до різних форм виконавської діяльності майбутнього вчителя, оптимізується формування інтонаційних і стильових підходів до аналізу різних жанрів музики, поглиблюються вміння варіювати методи емоційно-образної драматургії в різних педагогічних ситуаціях, концертності, узагальнення опори на художній контекст.

Одним з механізмів інтеграції виступає рефлексія, яка в умовах заміщення образності в моделі просторової ситуації сприяє реалізації в процесі навчання єдності гуманістичних смислів, духовно-моральних цінностей. В основу фрагмента семантичної моделі, пов'язаної з визначенням умов формування комплексних почуттів, покладена розроблена З. Фройдом концепція “геологічної метафори”, яка має назву “шари” [344, с. 180]. Згідно з цією концепцією, формуються уявлення про те, що

стадії розвитку створюють поліфонічну структуру, у якій ранні спогади та стадії розвитку особистості знаходяться на більшій глибині, ніж пізніші. Метафора передбачає, що матеріал, усвідомлений раніше, здобувати більш складно, ніж матеріал, сформований пізніше. На нашу думку, останнє пояснює труднощі формування образного мислення.

Визначається наявність процесу, завдяки якому здійснюється реалізація переходу з одного образу на інший. Цей процес має назву "зміщення". Він є первинним процесом, який відповідає за перехід інтересу з одного предмета на інший. Передбачається можливість сприймати зміст одного символу через інший.

Учені-фізіологи вважають, що кожна цілеспрямована дія здійснюється за допомогою аферентної команди. Ця команда регулюється за допомогою даних порівняння, що надходять у мозок людини. Цьому процесу М. Бернштейн дав назву принципу сенсорної кореляції. Схематично цей феномен відображений у вигляді рефлекторного кільця [38; 39].

На думку Н. Коляденко, синестезії мистецтв можливо порівняти з артефактами, створеними суб'єктами діяльності. В основу цих артефактів покладені творчі алгоритми, які сприяють інтеграції за допомогою різноманітних комбінацій, з яких утворюється синтетичний художній образ [174; 175].

При цьому, на нашу думку, під художнім образом слід розуміти складне динамічне психоутворення, яке є поєднанням внаслідок взаємодії образів внутрішнього й зовнішнього світу на фоні виділення окремих часткових художніх деталей, їх співвідношення й вільного поєднання в нову, більш високу завдяки послідовним діям емоційну єдність. Створення художнього образу є процесом переходу від статичного, пасивного відображення до живої, динамічної, самостійно створеної моделі. В основу цієї моделі покладений творчий алгоритм дій, який передбачає: а) децентралізацію вже існуючого художнього явища; б) збірку деталей, що включає образні й понятійні компоненти, згідно з власними поглядами, вчинками, ціннісним відношенням, світобаченням. Зазначимо, що синестезійні образи становлять умови для пошуків додаткових стимулів і впливів. У синтетичних мистецтвах синтез почуттів запрограмований механізмами багатоканальної координації інформації. Невипадково на близькість між музикою та словом натякав М. Мусоргський; Л. Толстой наголошував на тому, що письменник повинен мислити як словесно, так і зоровими образами, відтворювати у своїх уявленнях картини життя героїв своїх творів. При цьому наука й мистецтво пов'язані подібно до того, як пов'язані легені й серце.

Про нове мистецтво, здатне синтезувати в собі всі здобутки культури, мріяв і Р. Вагнер, який запропонував власну програму оперної реформи. Сенс цієї реформи полягав у створенні музичної драми, яка б могла досягти максимального розвитку. Водночас у синтетичній дії бере участь актор, який поєднує дії міма, танцюриста, музиканта, поета. Саме така художня діяльність володіє, на нашу думку, вищим рівнем здатності до сприйняття.

Нині ідеєю досягнення такого синтезу, що поєднує в єдину цілісність,

є кіно. Цей вид мистецтва здатний поєднувати живопис і драму, музику і скульптуру, архітектуру й танець, природу й людину, зоровий і словесний образ. У зв'язку з викладеним зазначимо, що в основу формування комплексних почуттів покладена концепція поліфункціональної культури. Концепція включає знання про мистецтво як одну з форм свідомості людини – мистецтво, започатковане ще в докласовому суспільстві в період пізнього палеоліту. У цей період велику роль відігравали різноманітні ігри, народні обряди й свята, зміст яких визначався сумлінною працею й полюванням. Саме ці ознаки характеризують первісну культуру, показником якої є поліфункціональність, оскільки художня функція для неї не була єдиною в ряді інших функцій (трудових, комунікативних, таких, що реалізують цілі спілкування та соціалізації, рекреативних, що забезпечують відпочинок, емоційну розрядку). Показником поліфункціональної культури є синкретичність – цілісність, недиференційованість, оскільки поєднують ся елементи всіх видів традиційних мистецтв [269].

Синкретичному мистецтву притаманна функція соціалізації особистості, наслідування сталості поновлених традицій, поєднання в єдину цілісність поезії, музики, танцю, декоративно-прикладного мистецтва й народної архітектури. Якщо для прикладу проаналізувати особливості еволюції музики як виду мистецтва, то можна встановити, що впродовж століть музика зберігала елемент синкретичної єдності, тобто була пов'язана з поезією (глибше – зі словом), танцем (глибше – з рухом, діями, обрядами).

Нині синкретичне мистецтво знаходить відображення у фольклорі. Слід зазначити, що сучасні мистецтва по-новому поєднують у єдину художню структуру різноманітні форми художньої діяльності. Але це є показником не синкретизму, а синтезу, коли інтегруються художні засоби виразності різних мистецтв, які існують нині самостійно, диференційовано.

З огляду на викладене вище зазначимо, що в дидактиці завжди приділялась увага формуванню поліфункціональних форм свідомості. Цим формам властива здатність передавати в художніх образах світосприйняття, світобачення особистості й суспільства на певних етапах його розвитку, усвідомлювати роль наслідування, формувати потреби в розвитку універсально-цілісної, гармонійно розвиненої особистості, розвитку творчих здібностей і мислення.

Доцільно враховувати різновиди впливу синестезій на формування сприйняття і творчих здібностей особистості: синестезії запрограмовані в самому художньому творі. Це потребує усвідомлення суті змісту комплексу художніх засобів виразності як на основі інтуїтивного сприйняття оптико-акустичних структур, що пов'язано зі сферою підсвідомого, так і за допомогою методу об'єктивного аналізу мови художнього твору, коли поняття й образи поєднуються в єдину цілісність і таким чином утворюють синтетичний комплекс.

До таких творів можна віднести програмні синтетичні поеми "Аромат сонця" К. Бальмонта й "Фаміра-Кіфаред" І. Анненського, твори Е. Денисова, зокрема фортепіанна п'єса "Знаки на білому", сучасну композицію А. Шнітке "Жовтий звук" за В. Кандінським для пантоміми, дев'яти музикантів, магнітної стрічки й кольоросвітлових проекторів.

Існують синестезії в художніх творах, які передбачають включення механізмів почуттів у творця образів і суб'єкта, що сприймає інформацію. При цьому синестезії подаються в неявній формі. До таких можна віднести музику К. Дебюссі. Він використовує імпресіоністичні ефекти у створенні симультанних фонічних образів, що може впливати на візуальні й тактильні відчуття [73, с. 92-98]. Водночас у поезії можна знайти, почути звукову гаму, створену словесними поєднаннями за законами мелодії, музичного ритму й метру.

Такого типу синестезії здатні внести творчий компонент у біохевиористичні методи навчання, коли використовується система впливів за схемою "стимул – реакція". Зміст стимулів розбудовується на основі включення надпредметного чи підтекстового шару у зв'язку зі співвідношенням з типами сенсорної модальності кожного виду мистецтва. Результатом такого впливу є формування нових асоціацій. Методологічною засадою цього феномену, на нашу думку, є положення про те, що свідомість є поняттям динамічним. Вона включає цілісні індивідуальні психічні стани, які знаходяться в постійному русі, коли один стан замінює інший. Людина обирає окремі групи почуттєвих елементів, що складають цей світ [142].

Для нашого дослідження є важливим той фактор, що розумова діяльність включає ланки образів, за допомогою яких можливо формувати судження як теоретичні, так і практичні, визначити роль схожості асоціацій. Нестандартні асоціації є показником обдарованості, фантазії, розвиненості та здатності до поетичної творчості. Але водночас у процесі розв'язання задач до діяльності включаються не лише зв'язки між ланками думок, що пов'язуються нескладними асоціаціями, але й механізми щаблів, які становлять проміжок у формі загальних відвернутих ознак.

Це судження сформовано вченим Уїльямом Джемсом, філософом і психологом, одним із засновників прагматизму й функціональної психології [126, с. 3-19].

На нашу думку, доцільно виокремити таку особливість мислення, як здатність орієнтуватись у нових для нашого досвіду даних. Так, при формуванні синестезійних образів на основі інтеграції мистецтв повинна бути розвинена здатність бачити особливості музичного мислення, художніх засобів виразності й володіти методами порівняльного аналізу в процесі пошуку цих особливостей у творах інших мистецтв з урахуванням їх індивідуальних рис. Останнє є засобом формування таких основ професійної підготовки вчителя, як передбачуваність, уміння вишукувати ключові змісти й поняття, оволодівати знаннями й уміннями встановлювати зв'язки між множинами смислів як складових цілісних понять, коли в діяльність включені механізми аналізу й відволікання (наприклад, відрив кольору від форми та створення нових форм на основі динамічного руху геометричних форм із поступовим відтворюванням відтінків кольорів, або музичних, словесних і предметних метафор).

Для нашого дослідження важливим є той фактор, що метод аналізу в процесі дослідження механізмів впливу на синестезії зумовлений вибірковістю інтересів. Зазначимо, що метод аналізу пов'язаний з дисоціацією окремих понять на частки, які розглядаються поетапно.



Дисоціації окремих понять, виявлення окремих фактів за інтересами є показником не лише художніх, але й розумових здібностей. Це потрібно враховувати вчителю при діагностуванні розумових і художніх здібностей. Чим більше в учнів практичних потреб та естетичних почуттів, тим частіше вони використовують прийом дисоціації (порушення) понять, виокремлюють фактори за інтересами, тим вищий рівень їх обдарованості.

У. Джемс наголошує на визначенні асоціацій за ознакою схожості як факторі посилення при вирізненні показників вищого рівня мислення. Останнє передбачає, на нашу думку, такий творчий алгоритм дій: а) створюється банк ідей на основі різноманітних художніх конструкцій; б) організується педагогічна ситуація щодо концентрації переносу уваги з однієї конструкції на іншу; в) використовується метод порівняльного аналізу з метою визначення впливів переходу уваги з однієї образної конструкції на іншу; г) створюється ситуація організації швидкої почергової зміни уявлень у свідомості особистості; д) використовується метод аналогій; е) вирішення поставленого завдання здійснюється під впливом симультанного охоплення свідомістю всіх аналогій.

У зв'язку з викладеним зазначимо, що в основу професійної підготовки повинні бути покладені педагогічні умови організації впливів на розвиток здібностей, створення ситуації за схожістю у взаємозв'язку з розумовими діями, яким притаманна ознака самостійного вибудовування рядків подібних аналогій.

В основу професійної підготовки вчителя музики доцільно покласти систему дидактичних вимог, зумовлених орієнтацією на єдність науково-дослідницької та художньої діяльності. Інтегруючим механізмом у цьому випадку є креативність – показник вирішення наукових і художніх задач. Згідно з думкою Ш. Пуанкаре, в основу творчої діяльності покладено принцип створення нових комбінацій. При цьому в основу професійної діяльності повинна бути покладена концепція формування вмій обирати такі факти, які дозволяють визначити зв'язки між законами й закономірностями відомими, але не пов'язаними з іншими. Конструювання нових комбінаційних прийомів у професійній підготовці вчителя можна оптимізувати в умовах інтеграції віддалених ідей [483].

Невиладково Аушара Аугустинавлоте, засновник типології нової моделі особистості, що передбачає розбудову чотирьох пар ознак (альтернативних чи дихотомічних: екстраверсія – інтроверсія, логіка – етика, інтуїція – сенсорика, раціональність – ірраціональність), інтегрує типологію психологічних типів К. Юнга й технологію впровадження її на основі теорії інформаційного метаболізму А. Кемпінського [19].

Під інформаційним метаболізмом П. Стефаненко розуміє зовнішні інформаційні сигнали, поза якими психіка людини не може існувати. Наявний інформативний метаболізм, який базується на сигналах, енергетичний метаболізм є підґрунтям для організму [452, с. 287].

Означені види метаболізму поєднуються у "квадри". "Квадра" утворює позитивну кооперацію, яка характеризується взаємодією з точки зору енерго-інформаційного обміну з відпрацювання до загальної межі на основі тотожного світогляду [452, с. 229].

Нами зроблена спроба створити зв'язок "квадри" як особистісно орієнтованої ситуації з урахуванням типів інформаційного метаболізму у зв'язку з діагностуванням можливості домінування індивіда тієї чи іншої ознаки виокремлених вище пар. Враховуючи мету фрагмента семантичної моделі – формування комплексних почуттів на основі суб'єктно-суб'єктних відносин, ми вважали за доцільне орієнтувати увагу студентів на умови реалізації гуманістичної концепції Я. Коменського, метою якої є розвиток людської сутності в людині на основі синтезу його божественної, гармонійної, духовної природовідповідності [176; 177].

Методологічними засадами цієї концепції є поєднання загальнолюдських цінностей при паралельному формуванні релігійної свідомості, релігійного світобачення. Ця позиція має відображення в праці Я. Коменського "Загальна порада про виправлення діяній людських". Ця праця розроблена поетапно: 1) "Відкриваючи двері мов"; 2) "Переддвер'я"; 3) "Найновіший метод мов".

Пізнання ідей Я. Коменського забезпечує формування основ у підготовці професійної діяльності, актуалізацію музичного виховання в практиці розвитку інтелектуальних здібностей за допомогою сприйняття картин світу в мистецтві.

В основу розробки сучасних педагогічних умов навчання покладений метод використання взаємодії мистецтв шляхом поєднання вербальних елементів і невербальних можливостей. Цього можна досягти за допомогою театралізації та з'ясування такого інтегративного механізму взаємодії мистецтв у своїй спрямованості на людину як ритм – "біо-інформаційний (психо-енерго-сугестійний) початок виховного і пізнавального процесу впливу й сприйняття світу" [73, с. 226].

Розвиток інтелектуальних здібностей учнів на основі формування комплексних почуттів шляхом поєднання невербальної та вербальної інформації досягається методами, що притаманні науково-дослідницькому пошуку. До таких слід віднести біографічні методи дослідження, які дозволяють усвідомити можливості творчого методу митця, композитора, взагалі особистості. Цей метод передбачає визначення вихідної точки міркувань особистості, стрижнем яких є положення про статус автора, індивідуальні його особливості, особливості творчих уявлень про задум, ідеї, концепції, особливості адаптації автора в художній творчості [73, с. 45], визначення комплексів різноманітних здібностей з урахуванням різновиду специфіки кожного виду художньої діяльності, здатності до універсального художнього мислення. Наприклад, музичному мисленню притаманна абстрактність, наявність зв'язку з емпіричними фактами світу, здатність до фантазування, наявність музичної пам'яті [73, с. 47].

Ми погоджуємося з думкою Л. Казанцевої про те, що види художньої діяльності відрізняються один від одного, але ж у якості механізму інтеграції художньої діяльності виступають індивідуальні ознаки особистості. Наприклад: консерватизм – авантюризм; інтраверсивність – екстраверсивність; замкненість – відвертість, егоцентризм – соціалізація [73, с. 47].

Водночас у якості інтегративного механізму художньо-творчої діяльності виступає алгоритм творчої діяльності за такою схемою дій: задум –

пошук засобів його реалізації – реалізація задуму. Цей творчий алгоритм дій притаманний як митцю, так і вченому. Тобто зміст творчої діяльності особистості залежить від конструкції його психофізіологічної сфери. У якості показників цієї конструкції може виступати швидка збудливість, емоційність, вразливість, виразність мови, мрійливість, нестабільність настроїв, утворення цілісних художніх образів на основі перехресшування реальних уявлень з фантастикою.

Упровадження біографічних методів дослідження в науково-педагогічній діяльності вчителя дозволяє встановити множинні зв'язки між естетичними концепціями й особливостями музичного твору того чи іншого композитора.

Зазначимо, що художні вчинки вчителя повинні імітувати творчу діяльність митця. Тому впровадження біографічних методів щодо усвідомлення закономірностей творчої діяльності митця сприяє створенню евристичних педагогічних ситуацій для формування таких основ професійної діяльності, як інтонаційний стильовий підхід до аналізу різноманітних жанрів музики, впровадження методів емоційної драматургії, концентричності, опора на художній контекст [73, с. 47]; усвідомлення ролі міжпредметних зв'язків, що дозволяють виконувати функції вчителя музики в основній школі, – це допомагає учням оволодівати вміннями сприймати музичні твори як невід'ємну складову частину музичної та світової художньої культури, вміннями до синтетичної, зокрема театральної, виконавської діяльності за допомогою використання методу психодрами, коли імпрізаційно здійснюються рухи під музику.

Усвідомлення змісту формування синестезійних образів як фактору оптимізації впливу на розвиток здатності особистості до самореалізації дозволяє вчителю усвідомити роль оволодіння вмінням впроваджувати в навчальний процес метод пізнання синопсису [73, с. 63-68].

Метод синопсису – це спосіб діяльності, який сприяє науково-дослідницькій діяльності шляхом інтеграції знань музикознавства в основі професійної підготовки вчителя музики, який розглядає синтез мистецтв у контексті проблем розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл. Метод пізнання синопсису зорієнтований на програми музично-естетичного розвитку дітей у загальноосвітніх школах, спеціалізованих школах, музичних, художніх.

З огляду на викладене вище можна зазначити, що в педагогічних дослідженнях значне місце посідає формування здібностей учнів на основі синтезу звуку й кольору. Тому можна стверджувати, що метод синопсису є синтетичним видом діяльності, який забезпечує педагогічні ситуації за ознакою інтеграції в основі професійної підготовки вчителя музики способів пізнання, притаманних науковому й художньому мисленню. Йдеться про необхідність стабілізації нових підходів до соціокультурної ситуації сучасності, пов'язаної з формуванням комплексного відчуття. На це налякає С. Назайкінський у метафоричному судженні про перетворення вуха в око [260]. В основу цієї концепції покладена ідея екзистенціального підходу до формування комплексних почуттів.

Тому можна констатувати, що фрагмент семантичної моделі профе-

сійної підготовки вчителя музики передбачає усвідомлення вчителем впливу комплексних почуттів, сформованість яких забезпечує виконання функцій викладача з приводу розвитку творчих здібностей учнів, формування поліхудожніх умінь на основі взаємодії мистецтв. Методом розподілення праці, запропонованим Г. Нейгаузом, ми зробили спробу систематизувати й узагальнити знання про можливості формування комплексних почуттів.

Під поліхудожніми вміннями слід розуміти здатність виконувати художні дії, в основу яких покладено синтетичні механізми різних видів мистецтв, які інтегруються у свідомість учнів як складні динамічні новоутворення, що мають таку структуру:

а) здатність до створення учнями нових синестезійних образів на основі формування досвіду поєднувати емоційні знаки музики, поетичного слова, кольору, образотворчого мистецтва, театрального мистецтва, кіномистецтва;

б) здатність створювати нові асоціації між диференційованими завданнями, зумовленими особливостями музики як видом мистецтва й інтегративними завданнями, що дозволяють пізнати особливості інших видів мистецтв у контексті збереження особливостей художньо-образного та музичного мислення. Показником поліхудожніх умінь є досягнення мети у створенні нових оригінальних образів. Розвиток поліхудожніх умінь, на нашу думку, є необхідним фактором формування самосвідомості вчителя;

в) формування поліхудожніх умінь передбачає розвиток уявлень як показника здатності до збереження й відтворювання у свідомості чуттєво-наочного образу раніше наслідуваних ейдосів пам'яті, актуалізації минулих слідів у мозку людини, минулого досвіду, попередніх сприймань і відчуттів;

г) поліхудожні вміння формуються на основі самопізнання – дослідження самого себе за допомогою включення механізму художнього мислення в синтезі з розумом.

Водночас взаємодія методів, стрижнем яких є актуалізація образів-ідей, потребує вирішення й аналізу особистісного смислу як основи професійної підготовки вчителя в контексті культурологічного підходу до проєктування змісту освіти. Тому метою третього шару семантичної моделі є вирішення нових завдань шляхом реалізації таких умов: забезпечити постійний особистісний розвиток, включаючи вдосконалення організації ситуації інтегрування мистецтв у формування особистості учня як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Структура та зміст цього шару семантичної моделі розкриваються в наступному параграфі.

#### **2.4. Формування особистісних смислів як дидактична умова професійної підготовки вчителя музики**

Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики потребують включення таких елементів змісту навчання: а) формування умінь у процесі професійної підготовки вчителя до реалізації життєвого досвіду,

коли використовуються методи прогнозування діяльності учнів, їх ускладнень, помилок за допомогою використання в якості дидактичного матеріалу ситуації художнього фільму, театральної-ігрової ситуації, музичного твору, поетичного твору, твору образотворчого мистецтва; б) формування вмінь міжособистісного спілкування на основі власної рефлексії та рефлексії учнів у ході пізнання текстів культури в умовах їх взаємодії; в) формування глибинних основ професійної підготовки вчителя на основі принципу співтворства, взаємодопомоги; г) формування досвіду смислоутворення за законами інтеграції наукових і художніх засобів навчання.

Фрагмент семантичної моделі, орієнтований на формування досвіду смислоутворення, ґрунтується також на концепції Т. Іванової про культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності [152].

Авторка дослідження зазначає, що педагогічну майстерність сучасного вчителя можна сформувати тільки в рамках культурологічного підходу, який буде сприяти “перетворенню особистості вчителя з професіонала з великої літери у людину-майстра з великої літери” [152, с. 83]. Культурологічний підхід є фактором, що забезпечує стимулювання та вплив на формування культурологічних знань. І це сприяє створенню основ методологічного змісту педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Структурними компонентами цього змісту є:

а) ствердження ціннісного відношення до людини, гуманізації відносин між людьми, зокрема в нашому випадку в процесі пізнання мистецтв. Ми вважаємо, що цей структурний компонент педагогічної майстерності не може існувати без наявності вміння особистісного смислоутворення;

б) повернення освіти до контексту культури й забезпечення умов для пізнання загальнолюдських цінностей (на нашу думку, цей структурний компонент педагогічної майстерності також зумовлений формуванням уміння створювати особистісні смисли). Зазначимо, що для нашого дослідження важливим є положення про сприяння саморозвитку й самовихованню особистості педагога [152, с. 83] в контексті інтеграції мистецтв.

Цю діяльність Т. Іванова називає “метадіяльністю” і наповнює її змістом таких структурних компонентів: оцінювання власних досягнень; прояв критичності стосовно ціннісного змісту досвіду (ми додаємо до висловленого щодо критичності у відношенні до ціннісного змісту досвіду, що доцільно створювати власні судження, оволодівати методами інтерпретації емоційно-образного змісту художнього твору й продуктів власної творчості); “забезпечення автономності і стійкості свого внутрішнього світу, коли предметом метадіяльності є смислоутворення, а своєрідною педагогічною функцією – розвиток особистісних культурно-значущих властивостей індивіда. Метадіяльність – це спосіб самоорганізації, духовного самобудівництва особистості” (Т. Іванова в даному випадку послуговується думками О. Крюкової щодо смислоутворення).

В основу розбудови розглядуваного фрагменту семантичної моделі смислоутворення нами покладено концепцію досліджень В. Руденка та Н. Руденко, котрі в якості структурного компоненту культурологічного підходу виокремлюють створення умов, що забезпечують здобування смислового змісту [413]. До таких можна віднести формування сукупності

знань, цінностей, регулятивів, їх співвідношення.

Механізмом перерахованих вище умов є пошук смислоутворюючих основ життя (на нашу думку, у тому числі й життя в художньому творі), особистісного смислу (визначення концепції "Я – образ" у художньо-педагогічній діяльності), постійний аналіз раніше усвідомленого, відкриття змісту значень, оцінювання особистісної значущості (у нашому випадку й оцінювання розвиненості критичного мислення у сфері музично-художньої педагогічної діяльності).

Невипадково Р. Кумишева розкриває умови впливу на систему життєвих орієнтацій студента за допомогою смислоутворення особистості. Авторка послуговується концепціями Д. Леонтьєва, виокремлює життєві смисли, які відображають об'єктивні стосунки суб'єкта до світу, особистісний смисл розглядається в контексті усвідомлення суб'єктивних значень, який долає екзистенційний вакуум [201, с. 34].

Водночас І. Зязюн, В. Руденко, Н. Руденко, Р. Кумишева знаходяться в руслі парадигми О. Леонтьєва і вважають, що особистісні смисли є продуктом свідомості людини й механізмом руху в саморозвитку особистості, яка долає екзистенційний вакуум.

З огляду на викладене вище зазначимо, що смислоутворення розглядається лише як динамічне, психічне новоутворення, яке пов'язується лише зі свідомістю. Але свідомість людини повинна розглядатись, на нашу думку, у взаємозв'язку з безсвідомим. Зокрема, ця проблема набуває значущості в контексті наукової та художньої творчості, поза якою неможливе формування основ професійної підготовки вчителя. Невипадково І. Зязюн розглядає художню творчість у вимірах безсвідомого [146, с. 5].

Учений-філософ надає поняттю "безсвідоме" статусу категорії. Це пов'язується з необхідністю:

а) констатації результатів актів сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, почуттів, мотивацій;

б) з'ясування певних психічних явищ, створення психічних новоутворень.

Для нас категорія "безсвідоме" пов'язана з усвідомленням можливостей стимулювання розвитку креативних здібностей особистості, пізнанням суті нових форм мислення, розробкою алгоритмів творчих дій. Усвідомлення змістовної суті поняття "безсвідоме", на нашу думку, також пов'язане з особистісним смислоутворенням, використанням інтроспективного методу самопізнання.

Виходячи з концепції М. Лещенко про те, що потрібно проаналізувати й узагальнити власні алгоритми пізнання як умови створення навчально-методичних комплексів для студентів, ми зробили спробу систематизувати блок теоретичних знань таким чином.

Усвідомлюється положення про те, що поняття "безсвідоме" розглядається у зв'язку зі свідомим. Під поняттям "свідомість" розуміється "знання", яке може стати надбанням інших членів суспільства, співтовариств тощо. Усвідомити, на думку І. Зязюна, означає здатність виявити відмінність між поняттями "свідомість" і "безсвідомість". Ефективне формування художньої компетентності учнів передбачає забезпечення їх ца-

сливого життя (за концепцією М. Лещенко [220, с. 3]).

Ця педагогічна ситуація створюється, коли:

- у кожному конкретному випадку вчитель стає творцем доброго, прекрасного;
- урахується те, що існує пізнавально-активне поле естетичного потенціалу (саме воно забезпечує особистісне смислоутворення);
- учитель при створенні ситуацій для формування художньої компетентності використовує не “голу” інформацію для учнів, а пропущену через почуттєво-емоційну сферу;
- почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який у свою чергу є джерелом пізнавально-активного поля, що діє на учня через слово, міміку, жести вчителя, засоби навчання, які він використовує;
- використовуються педагогічні технології, які забезпечують учнівську творчість.

З огляду на викладене доцільно зазначити, що фрагмент семантичної моделі, зорієнтований на формування особистісного смислоутворення, включає в простір цього шару цілісний підхід до основ професійної підготовки вчителя музики. При цьому ми виходили з необхідності усвідомлення змісту методів, прийомів, що забезпечують вирішення нестандартних задач.

Ми вважаємо, що цю проблему можна розв'язати через усвідомлення зв'язків між свідомим і несвідомим у контексті художньої творчості. Розглянуте питання щодо формування компетентності особистості як однієї з основ професійної підготовки вчителя дозволило встановити, що смислоутворення є інструментарієм формування цього складного й динамічного психічного новоутворення.

Викладене вище дозволяє констатувати, що основи професійної підготовки вивчаються й аналізуються з урахуванням можливостей такого складного динамічного утворення, як свідомість. Але при цьому не називаються педагогічні умови, методи, принципи формування такого складного показника особистості вчителя, як здатність до особистісного художньо-педагогічного смислоутворення. Саме визначення співвідношення свідомого й безсвідомого буде сприяти забезпеченню творчого підходу до формування досвіду особистісного, у нашому випадку – художньо-педагогічного смислоутворення.

У зв'язку з цим третій шар семантичної моделі, орієнтований на смислоутворення, передбачає формування компетентності вчителя у сфері інформаційних і комунікативних технологій. Тому майбутній вчитель повинен мати уявлення про сучасні підходи до компетентності (від лат. *compreto* – досягаю, відповідаю), яка передбачає наявність знань і досвіду, що дозволяє вирішувати творчі завдання. Водночас компетентність може розглядатись як здатність індивіда вирішувати навчальні, професійні задачі з використанням інформаційних і комунікативних технологій.

Інформаційні комунікативні технології є одним із ключових компонентів компетентності сучасної особистості, що має прояв у діяльності в процесі розв'язання задач з використанням комп'ютера, засобів телекомунікації, Інтернету.

У якості показника ІКТ компетентності сучасного фахівця можна назвати усвідомлення значущості включення в глобальні інформаційні процеси, формування досвіду засвоєння ефективного доступу до інформаційної й аналітичної обробки цієї інформації, при цьому враховуються знання з культурології, мистецтвознавчі знання, особливості монтажу дидактичного матеріалу на основі інтеграції мистецтв [205; 206].

З огляду на викладене, ми визначили такі рівні сформованості смислоутворення як інструментарію компетентності:

I рівень – усвідомлення. Студент володіє поняттями, встановлює зв'язки між різноманітними типами мислення: образне, непотайне, дивергентне, конвергентне, континуальне (притаманна недискретність, неперервність).

II рівень – розуміння. Студент не лише оперує знаннями про художній твір, а на рівні значень формує смисли способом визначення внутрішнього підтексту.

III рівень – застосування за зразком. Студент виконує завдання, які були поставлені на заняттях.

IV рівень – творче застосування. Студент виконує завдання, у яких демонструє нестандартні прийоми пізнання, обґрунтовує науково-методологічні засади особистісного смислоутворення, здійснює вибір педагогічних технологій, які активно взаємодіють з інформаційними на основі визначення механізмів зв'язку між свідомим і безсвідомим.

Пошук варіантів комбінацій, принципів, методів, прийомів з метою поширення нових форм комунікативного спілкування сприяв розробці семантичної моделі.

Ми перебуваємо в руслі досліджень В. Пилипчука, який наголошує на недостатній спрямованості на компетентність особистості майбутнього вчителя. Під поняттям "педагогічна компетентність" дослідник розуміє "впевненість професіонала", "коли і сам вчитель вірить у свої сили і його імідж не дає сумніватись нікому в його спроможності" [311, с. 146].

Для нашого дослідження має значення визначення функцій (за В. Пилипчуком) у відповідності до вимог педагогічної компетентності в професійній підготовці вчителя:

1. Функції загально-педагогічні: освітня, навчальна, виховна, розвиваюча, соціалізуюча.

2. Функції інструментальні: інформуюча, ілюструюча, смислоутворююча, діагностична, диференціююча, стимулююча, прогностична, життєзабезпечення (підкреслимо, що наголошується на смислоутворенні як інструментальній функції компетентності).

3. Функції-прийоми: вимірювання й оцінювання, методична, керівна, системоутворююча, ієрархізації та структурування, коригуюча, констатуюча, формоутворення [311].

Для нашого дослідження є важливим той фактор, що, послуговуючись концепціями В. Семиченко, В. Пилипчук погоджується з необхідністю відмови від формального оцінювання стандартних методичних правил, авторитаризму, неупорядкованих стосунків з об'єктами професійної діяльності.



Вирізняється провідна роль ієрархізації та структурування, яке передбачає визначення провідних пріоритетів і внутрішніх зв'язків між явищами [311, с. 147].

Основи професійної підготовки вчителя базуються на формуванні культури спілкування. Людина завжди спостерігається в контексті з іншою – партнером реального буття, вигаданим чи обраним. Тому з цієї точки зору важко недооцінювати внесок компетенційного спілкування в якість людського життя, поза яким неможливе смислоутворення.

Компетентність розглядається як загальна здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Компетентність як загальна, так і художня – система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної навчальної діяльності, готовності особистості до застосування засвоєних знань на практиці особистісного смислоутворення.

У нашому випадку “художня компетентність” у контексті особистісно орієнтованого навчання передбачає наявність в учня “Образу Світу”, “Образу Я”, “Образу Я у Світі” [249, с. 11-12].

Зазначимо, що з точки зору психології “образ” – результат відображення об'єктивного світу в мозку людини. Образ створюється людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників. У вузькому розумінні образ означає чуттєву форму відображення, у широкому – також відображення за допомогою абстрактного мислення. Через утворення образу й оперування ним здійснюється діалектичний перехід від матерії до відчуття й мислення.

Енергія зовнішнього художнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб'єктивний образ того, що відчувається (сприймається) завдяки впливу художньої реальності [249, с. 12].

Перетворення енергії зовнішнього художнього на факт свідомості фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості відображуваного об'єкту “закодовуються” в нервових процесах, створюється своєрідна нервова модель образу. При цьому вона не є тотожною образу, а являє собою матеріальний механізм його реалізації. Через вивчення нервових моделей-образів (тестування за допомогою геометричних символів в образотворчому мистецтві, нотних символів) можна вивчати процес виникнення образу, а його усвідомлення свідчить про сформованість компетентності.

Таким чином, реформування освіти передбачає втілення в життя принципу гуманізації, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, індивідуально-диференційованій, особистісно орієнтований підхід до навчання, оцінювання навчальних досягнень кожного учня [308; 309; 310].

Ми вважаємо соціокультурну обізнаність учнів синтетичними знаннями складовою компетентності, тому що знання художньої, музичної культури допомагає учням орієнтуватись у вирішенні складних творчих завдань, пов'язаних не тільки з навчанням, а й із життям. Сучасне навчання в школі повинне озброїти учнів глибокими й міцними знаннями, сформувати їх особистісні якості, надати необхідні вміння й підготувати до

роботи в нових, постійно змінюваних умовах, до реалізації свого життєвого потенціалу.

Динамічний характер життя вимагає від особистості компетентності в різних галузях на основі інтеграції, що пов'язано з оволодінням сучасними формами мислення, зумовленого здатністю швидко й ефективно розв'язувати творчі завдання, оволодівати новими формами міжособистісного спілкування.

Можна розвести поняття "компетентність" та "обізнаність". "Компетентність – це сукупність особистісних показників учнів (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здатностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісній царині. Компетентність передбачає оволодіння компетенцією в умовах подолання меж соціальних вимог (норм доосвітньої підготовки учнів, накопичення власного досвіду та формування ціннісних відношень до діяльності)" [486, с. 106].

Освіченість – це наявність певних знань і досвіду. Освіченість, чесність, гуманізм мають керувати відносинами між людьми й природою, тому оволодіння основами музичної культури забезпечує художню компетентність особистості на основі її гармонізації.

Основними компетентностями, яких потребує сучасне життя, є:

а) соціальні – здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегулюванні й розвиткові демократичних інститутів суспільства;

б) полікультурні – пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, передбачають розуміння несхожості людей, взаємоповагу до їх мови, релігії, культури тощо;

в) комунікативні – володіння мовою того предмета, з приводу якого ведеться спілкування;

г) інформаційні – зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві, передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміння здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;

г) саморозвитку й самоосвіти – потреба й готовність постійно удосконалюватись як в особистому, так і в суспільному плані.

У цьому зв'язку ми розглядаємо процес формування художньої компетентності учнів на уроках музики як комплекс цілеспрямованих впливів, що ґрунтуються на знанні закономірностей розвитку особистості, до яких ми відносимо:

– постійне розширення власних знань щодо історії культури мистецтва, музики, особистісного смыслоутворення;

– відмову від існуючих стереотипів у сприйнятті художніх форм, музичних творів;

– сформовану неупередженість і толерантність;

– уміння швидко орієнтуватись при зміні вербальної ситуації;

– налаштованість на взаєморозуміння та співпрацю партнерів спілкування;

– уміння планувати художню діяльність у швидко змінюваних умовах, переключатись на нові її форми;

– здатність сприймати, аналізувати й систематизувати соціокультурну художню інформацію.

Проведений нами аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що художня обізнаність учня є одним з важливих компонентів навчальної діяльності за умови, що вона виконує такі функції:

- є внутрішньою умовою розвитку особистості;
- справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність;
- позитивно позначається на якості знань, умінь і навичок;
- сприяє інтелектуальному розвитку особистості, спонукає до самостійної творчої пошукової діяльності.

У цьому зв'язку ми розглядаємо процес формування компетентності як складову динамічного поняття, що поєднує синтетичні знання на основі освіченості щодо предметів художньо-естетичного циклу, оволодіння сучасними формами мислення, які базуються на рефлексії смислоутворення, оцінюванні власних думок і думок партнера.

Компетентність у всіх видах спілкування завершується в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативної, інтерактивної та перцептивної. З цього випливає, що можна виділити різні види компетентності в спілкуванні. Особистість повинна бути спрямована на оволодіння багатоманітною палітрою психологічних станів, засобів, які допомагають повноцінному самовираженню партнерів, усім граням їх адекватності – перцептивної, комунікативної, інтерактивної.

Оволодіння знаннями з предмету, який вивчався, ідентифікація учня з поняттям предмету – ті фактори, з яких складається і від яких залежить рівень сформованості художньої компетентності учнів.

У цілому художня компетентність на уроках музики передбачає оволодіння не однією позицією як найкращою, а адекватне застосування всього їх спектру, використання інваріантних загальнолюдських характеристик. Показником художньої компетентності є наявність мотивів до рольової й особистісної взаємодії.

Досвід спілкування посідає особливе місце в структурі художньої компетентності учнів. З одного боку, досвід є соціальним і включає інтегровані норми й цінності культури, з іншого – він є індивідуальним, оскільки базується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості.

У цьому зв'язку можна визначити такі структурні компоненти поняття “компетентність”:

- абстрактно-образний, що забезпечує оперування сенсорними образами й смислоутворення;
- комунікативно-орієнтаційний, зумовлений особливостями спілкування.

Формування художньої компетентності учнів на уроках музики має підпорядковуватись законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватись на створення атмосфери естетичного переживання твору кожним учнем. Цей процес дає змогу об'єднати всі засоби педагогічного впливу й забезпечити цілісність процесу музичного виховання школярів.

Однією з ланок процесу формування художньої компетентності учнів

на уроках музики є творчий підхід учителя до твору. Критерієм правильності підходу може бути спрямованість і обсяг пояснень вчителя, коли вони, з одного боку, наводять на сприймання твору, а з другого – сповнені недомовок і невизначеності, які спонукають учнів до роздумів і переживань.

Іншою ланкою процесу формування художньої компетентності можна назвати взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики.

Педагогічний сенс досягнення взаємодії мистецтв у навчальному процесі полягає в тих психічних новоутвореннях, які виникають у дітей саме в результаті комплексного впливу мистецтв.

Учні мають усвідомити, що різні мистецтва не тільки не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою, і знання одного з них допомагає глибокому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва.

Відтак, однією з дидактичних можливостей формування художньої компетентності учнів стає реалізація на всіх уроках естетичного циклу пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загальноестетичної орієнтації в засобах створення художнього образу.

У зв'язку з висловленим можна зробити висновки про те, що основи професійної підготовки вчителя передбачають усвідомлення підходів до формування художньої компетентності учнів на уроках музики засобами застосування різних форм, прийомів, методів навчання, що передбачають створення проблемно-пошукових ситуацій, зумовлених особливостями розвитку художніх смаків, створення ситуацій накопичення досвіду, оволодіння умінням діагностувати рівні сформованості художньої компетентності, у контексті особливостей формування художнього образу.

З огляду на викладене, можна зробити певні висновки.

1. Формування сучасної особистості пов'язане зі способами організації оволодіння різноманітними знаннями, уміннями, навичками. Це передбачає смислоутворення, інтеграцію теоретичних і практичних знань, синтез теоретичної діяльності з конкретно-предметною, цілеспрямовану підготовку до спілкування між учнями, вчителем і художніми творами мистецтва. Останнє неможливо поза сформованістю різноманітних знань, визначенням ролі загальнолюдських цінностей, усвідомленням здатності до створення нових оригінальних продуктів творчої діяльності, оволодінням уміннями вести діалог.

2. Поняття "художня компетентність" є складним інтегральним психічним новоутворенням особистості, що передбачає оволодіння різними способами художньої діяльності, включенням їх безпосередньо в навчальний процес на уроках музики. Художньо-педагогічна компетентність передбачає оволодіння уміннями міжособистісного спілкування, пізнання самого себе, оволодіння знаннями про художньо-інформативний простір, оперування навичками інтеграції різноманітних думок і створення нових смислів на основі варіювання й комбінування.

3. Доцільна розробка системи педагогічних умов, стрижнем яких є визнання духовних цінностей на основі розуміння смислу буття, включення механізмів суб'єктивного світу особистостей, буття власних художніх творів. Масове включення учнів у процес формування художньої компетентності вимагає усвідомлення закономірності сприйняття музики як ви-

ду мистецтва в контексті організації міжпредметних зв'язків.

Поняття "свідомість" містить у своєму інформаційному просторі такі факти, як "думки", "уявлення", "приготування", "фантазія" [146, с. 5]. Але розгорнулася дискусія щодо слухності думки про вичерпність психічного життя людини лише свідомістю. У даному випадку І. Зязюн послуговується концепцією З. Фройда про безсвідоме, що передбачає наявність процесів, які людина не усвідомлює. Свідомість не формує неперервні ланцюжки фактів, ці рядки мають дискретний характер. На думку З. Фройда, безсвідоме може існувати у двох видах.

Перший є передсвідомим, коли деякі думки є безсвідомими, але вони усвідомлюються за допомогою пам'яті.

Другий вид безсвідомого пов'язаний з динамічним безсвідомим. Цьому виду безсвідомого притаманні фантазія, сумніви, що переходить в образи свідомості після подолання перешкод [478].

На думку З. Фройда, динамічне безсвідоме відповідає процесам мислення, передсвідоме – співвідноситься з процесами мислення. Несвідоме зумовлене розв'язанням творчих задач.

Зазначимо, що як викладачі, так і студенти в процесі розв'язання задач на основі співтворчості за допомогою інтроспективних методів дослідження й самопізнання усвідомлюють складність творчого процесу, у якому взаємодіють внутрішня й зовнішня мова (за концепцією Л. Виготського). Внутрішня мова є динамічним, не конкретно предметним, несталим компонентом. Рух думки відрізняється від розгортання мови, тому результати оформлення думки в процесі науково-творчої діяльності супроводжується напруженням. Неможливо проаналізувати діяльність мозку під час усвідомлення інформації, визначити алгоритми дій у підготовці до виникнення катарсису, осяяння, натхнення, визначити механізми інтуїції. Усі ці поняття пов'язані з усвідомленням функції безсвідомого як неявного фактору, що забезпечує стимулювання та вплив на сферу свідомості.

Це дає нам право використовувати в процесі професійної підготовки вчителя біхевіористичні технології, які передбачають діагностування знань, умінь, навичок і використання впливів, коли аналітико-синтетичному аналізу піддається текст судження студента, запис імпровізації, виконаного завдання з поліфонії, гармонії, тексти художньо-педагогічних аотацій. При цьому можна визначити внутрішній підтекст продуктів смислоутворення за допомогою ключових понять, які є результатом моделювання наукової діяльності вчених щодо керування системами мимовільної природи.

На нашу думку, І. Зязюн, М. Лещенко знаходять механізми, що наповнюють поняття "безсвідоме" новим змістом. Так, І. Зязюн наголошує на тому, що пізнати природу творчості як вищої та найбільш складної форми психічної діяльності неможливо поза визначенням ролі безсвідомого. Художня творчість є особливою формою відображення дійсності за допомогою художніх засобів виразності й особливостей мови мистецтва.

Зміст розгорнутої дискусії щодо усвідомлення зв'язку безсвідомого й свідомого має відображення в таких напрямках:

1. П. Симонов досліджував сферу свідомого й безсвідомого на матеріалі спостережень за поведінкою та вчинками людини. Дослідник дійшов до висновку, що безсвідоме необхідно розподіляти на галузі підсвідомого й надсвідомого [427; 428].

2. На думку дослідника, підсвідоме зумовлене особливостями досвіду, сформованих умінь, автоматизму, рефлексів, які переходять із шару свідомості в шар підсвідомості, набувають статусу автоматичних умов і реакцій. Надсвідомість є атрибутом індивіда, що відбиває сутність сформованості самостійної потреби в накопиченні умінь, знань, засобів створення продуктів творчої діяльності.

Водночас К. Станіславський обґрунтовує концепцію надсвідомості, яку розглядає як показник вищого рівня концентрації духовних рис особистості в процесі отримання продуктів творчої діяльності [447]. На нашу думку, сутність механізмів безсвідомого має відображення в символі, що є одиницею узагальненою і забезпечує стимулювання культури спілкування на основі діалогу культур. Усвідомити цей феномен може творча особистість, здатна до спілкування з суб'єктами різних культур. Ми вважаємо, що творчість як артефакт формується в умовах визначення сенсу національної культури й усвідомлення значущості взаємодієв цивілізації, конкретних культур і систем освіти.

Оскільки митці у створенні продуктів творчої діяльності спирались на первинні образи, зумовлені особливостями синтетичних форм мислення, то й формування основ професійної діяльності повинне реалізовуватись за законами уподобання творчості митця. У цьому зв'язку набуває значущості символ як засіб висловлювання в конкретно-предметній формі суті безсвідомого. Він може виконувати функцію інтегруючого фактора професійної підготовки вчителя музики. Наголосимо на тому, що механізм безсвідомого, зокрема символ, може вивчатись студентами з метою формування основ професійної підготовки вчителя музики як додаткова інформація для усвідомлення умов формування образного мислення. Мова йде про стимулювання смислоутворення як інструментарію формування професійної компетентності за допомогою інформаційних і комунікативних технологій. Зокрема в нашому випадку передбачається використання електронних посібників, які орієнтовано на створення умов інтеграції інформаційних і педагогічних технологій. Це впливає на формування професійної компетентності, яка включає загальнопедагогічні та предметні складові.

Загальнопедагогічна складова у формуванні компетентності виокремлює загальні напрямки використання інформаційних технологій у процесі навчання й виховання. До загального напрямку доцільно віднести взаємодію різних форм мислення. Ще К. Юнг співвідносив безсвідоме з активністю людей. Під активністю мається на увазі момент концентрації, спостереження, притаманні творчій діяльності [512].

Одним з механізмів творчої діяльності є архетипи. Вони є стрижнем внутрішньої психічної структури й відображені в прадавніх ученнях, міфах, казках, які не пов'язані з обробкою свідомості. Але символ включає в себе не лише один варіант інформації. Тому в основу професійної підготовки вчителя повинні інтегруватись знання, орієнтовані на включення ме-

ханізмів уявлення, відкритих до нового смислоутворення, імпровізацій.

Учитель музики повинен усвідомлювати основи міфопоетичної творчості, культурних традицій, пізнавати особливості релігійної символіки. Вище зазначене потребує усвідомлення ролі безсвідомого.

Невипадково І. Кант пов'язував безсвідоме з інтуїцією; Е. Гартман розглядав безсвідоме як глибинне джерело творчості; К. Юнг вважав, що мистецтво пов'язане з колективно-безсвідомим чи архетипами; Д. Рід пояснював дитячу творчість як прояв безсвідомого за допомогою символів, притаманних особистості з народження. Враховуючи думки вчених-психологів, можна констатувати, що безсвідоме є первинним джерелом для творчості особистості.

На нашу думку, показником безсвідомого є наявність волі, потреба слухати, бачити, виокремлювати нетрадиційні явища, вишукувати не лише вербальним, але й невербальним шляхом необхідну інформацію. Ми маємо на увазі простір креативного поля, у якому формується смислоутворення особистості, суб'єкта.

Цей шар уявлень ототожнюється з безсвідомим, але він формується гіпотетично на основі інтуїції, передбачення про джерело. Таким чином, шар семантичної моделі, зумовлений смислоутворенням, базується на усвідомленні методів моделювання та прогнозування. Схема алгоритмів дій прогнозується таким чином: формується ідея, реалізується її розвиток, згортання, вихід в іншу інформативну площину. За законами руху спіралі організується поштовх для нового розвитку на основі включення механізмів інтуїції. Інтуїція виконує функцію передбачення. Зміщені шари інформаційної енергії перетворюються в потенціальний заряд, що активізується в умовах включення механізмів творчої діяльності. Активізована енергія вступає у взаємодію зі свідомістю.

Ми погоджуємося з точкою зору О. Тихомирова про те, що в основу професійної підготовки вчителя доцільно закласти фундамент для формування знань, умінь, навичок впливати на суб'єктивне смислоутворення. Він називає такі змісли операційними. Їм притаманні показники глибини, обсягу, динаміки [460].

Учитель повинен розуміти, що вербалізовані операційні змісли впливають на зміст дослідницького пошуку в ході засвоєння текстів культури. Невербалізовані змісли, які ототожнюються з безсвідомим, виконують у процесі навчання регулятивну функцію, що забезпечує встановлення контактів між механізмами свідомого й безсвідомого, перетворює результати пошуку в конкретні змісли й значення. Таким чином, можна встановити взаємодію між неусвідомленими компонентами розумової діяльності (безсвідомим) й усвідомленими (свідомим).

Невипадково М. Бахтін наголошує на поліфонізмі, на діалогічній природі свідомості [32]. Л. Виготський акцентує увагу на тому, що свідоме й безсвідоме слід розглядати у взаємозв'язку, коли свідомість є психічним творенням особистості та водночас має прояв у міжособистісному спілкуванні [87].

Формування свідомості особистості за допомогою смислоутворення зумовлено створенням опозиції "Я" – друге "Я". Розглядаючи механізми

емпатії, Е. Басін послуговується концепціями З. Фрейда щодо проєкції та інтроєкції. Проєкція пов'язується з виходом "Я" назовні з метою встановлення взаємозв'язків з іншими об'єктами. Здійснюється перехід думки в ситуацію іншого об'єкта чи в образи моделюючої свідомості [30].

Видатний кінорежисер С. Ейзенштейн у роботі "Вертикальний монтаж" доводить, що проєкція в чисту лінійність не сприяє творчому процесові тому, що при такому підході зникають елементи новизни й оригінальності. Поза діалектичним підходом до єдності та боротьби протилежностей не можлива організація творчої діяльності [509].

Таким чином, виникає необхідність створення опозиції за допомогою образу рефлексивного "Я". Цей процес, на нашу думку, можливо ототожнити з інтроєкцією. У даному випадку ми послуговувалися концепцією В. Біблера, який визначає значущість поєднання "Я" з "Ти". Дослідник наголошує на тому, що діалог і творчість мають зони перетину [44].

Аналіз можливостей механізмів взаємодії безсвідомого та свідомого дозволяє нам зупинитись на компонентах, що складають зміст свідомості. До таких ми відносимо обсяг інформаційних процесів, притаманних внутрішньому психічному світу особистості. Вони не можуть реалізуватися поза механізмами моделювання й рефлексії.

Свідомість є поєднанням когнітивно-емотивних і аксіологічних структур, що мають нейрофізіологічну основу [442]. Викладена вище точка зору має підкріплення в теорії створення штучного інтелекту. Це має відображення в концепціях посткласичної науки. Доведено, що для неї характерні міждисциплінарні комплексні й проблемно-орієнтовані дослідження.

До такого виду досліджень П. Стефаненко відносить теорію системного аналізу, теорію катастроф, теорію біфуркацій, синергетику, кібернетику [452, с. 115]. Загальною ознакою цих напрямків досліджень є створення унікальних систем, яким притаманна ознака відкритості до поєднання різноманітних думок, до саморозвитку на основі заміщення різноманітних концепцій, що мають свій початок і кінець та сприяють формуванню нових альтернативних понять. Ми вважаємо, що особистісне смислоутворення залежить від таких змін методологічних установок сучасного наукового пізнання: забезпечується формування знань, умінь, навичок учителя за ознакою динамічної моделі культури, яка передбачає перехід від ідеціонального типу культури до чуттєвого чи навпаки. П. Сорокін доводить, що ідеалістичний тип культури відбиває особливості суперсистеми, якій притаманний синтез гармонійного сполучення сутність якого полягає в інтеграції значень, смислів почуттів [441].

У наявній формі наголошується на можливості виключення механізмів взаємодії свідомого та безсвідомого. Це має відображення в таких поняттях, як "чуттєве" й "понадчуттєве", "раціональне" й "ірраціональне", "сенсорність". Взаємодія всіх цих понять про існування породжує безкінечну варіативність образів. Ми відносимо усвідомлення таких понять до способів розумової діяльності, що являють собою перехід від кінцевого до безкінечного, від дискретного до неперервного.

Зазначимо, що існує тип динамічної культури. Вона відбиває зміст мислення золотого віку Давньої Греції та епоху європейського відро-



дження. Але ми виходимо з того, що наша культура багатшарова; у даному випадку ми послуговуємося концепцією, яка вдало наводить приклад української писанки, що ототожнюється з образом поліфонічної свідомості людини:

- багатшаровість свідомості дозволяє сформувати основи професійної підготовки шляхом інтеграції міфологічного мислення за законами образного світосприйняття в сучасний інформативний простір; це дає можливість для створення різноманітних сценаріїв розвитку особистості вчителя;

- забезпечуються теоретичні описи, основані на комп'ютерних програмах.

Для нашого дослідження є важливим фактор утворення алгоритмів розумових дій, коли:

- блок 1 забезпечує створення формальної бази знань з метою оволодіння елементарним рівнем навчального матеріалу на адаптивному рівні сприйняття інформації;

- блок 2 забезпечує усвідомлення взаємодії різноманітних знань; при цьому студенти знайомляться з методами дослідження на "дифузійному" рівні пізнання [452, с. 127]; цей рівень є складовою науково-дослідницької діяльності, яка не має самостійного значення, але поза нею неможливо забезпечувати більш складні акти розумової діяльності;

- блок 3 включає "семантичний алгоритм" [452, с. 127] і мовою програмування дає можливість поглибити знання щодо фрагменту семантичної моделі, зумовленої необхідністю формування особистісного смислоутворення; урешті він допомагає вирізнити обробку інформації як послідовність дій алгоритму, яка має прояв у розробці методів розуміння й синтезу мови, здобуванні смислу із тексту [452, с. 128];

- блок 4 забезпечує моделі ігор, в основу яких покладено конфлікт; ми наголошуємо на тому, що особистісне смислоутворення пов'язане з грою слів, музично-пластичних мотивів, фрагментів фільмів.

З огляду на викладене зазначимо, що нині все більше уваги надається єдності людини з культурою, останнє здійснюється в умовах інформативно-технологічного розвитку суспільства з однією з перспективних форм організації нового когнітивно-комунікативного середовища. Формування цього середовища неможливе без визначення інтегральних ознак різноманітних видів діяльності.

У якості одного з таких може виступати гра. Зазначимо, що її функції доцільно, на нашу думку, класифікувати наступним чином:

- забезпечення форми поведінки особистості на основі свободи вибору;

- організація моделі ситуації конфлікту та його вирішення;

- варіювання засобів інтелектуального, емоційного й морального розвитку, що здійснює вплив на орієнтацію в мотивах і смислі діяльності;

- організація такої форми діяльності, що спонукає діяти в уявлених ситуаціях, зумовлених стимулюванням до саморозвитку й самовиховання особистості.

Зазначимо, що учбова діяльність майбутнього вчителя музики в кон-

тексті сучасного інформативно-технологічного підходу повинна стимулювати його інтерес до гри як форми розумової діяльності, яка потребує кмітливості за певними правилами.

Підставою такої діяльності є ігрова концепція, що передбачає інтеграцію можливостей різних видів мислення, зокрема конвергентного (процес пізнання характеризується наявністю у свідомості лінійних зв'язків, реальністю відображення явищ), дивергентного мислення (процес пізнання включає окрім раціональних компонентів розумової діяльності, елементи парадоксу – умовного нереального бачення явища світу, що пов'язане з уявленнями й фантазією).

Ігрова концепція людини на основі закономірностей культурологічних знань була запропонована голландським культурологом І. Хейзингом та розповсюджена в педагогічних інноваціях США, країн західної Європи, Японії.

У даному випадку ми знаходимося в руслі концепції англійського психоаналітика Ч. Райкфорта [344]. Зміст концепції полягає у визначенні таких функцій ігрової діяльності, які в теоретичних дослідженнях базуються на протиріччях, оскільки:

а) суб'єкт утворює фантазії, притаманні лише образу власного "Я", пристосовує їх до особливостей комунікативного спілкування;

б) в ігровій діяльності індивідуальні уявлення й фантазії стають об'єктами спостереження для партнерів по грі.

Оскільки в ігровій діяльності взаємодіють умовність і реальність за допомогою вільної асоціації звільняються від гальмування механізми творчої діяльності. Закладаються умови для здійснення імітаційно-ігрового підходу до утворення предметного й соціального змісту професійної діяльності вчителя.

Визначення в навчальному процесі учбових цілей сприяє здійсненню класифікації різних видів ігрової діяльності. Ігрову діяльність можна класифікувати за наступними ознаками:

- а) навчально-професійною;
- б) дослідницькою;
- в) управлінською;
- г) атестаційною.

Підставою для такої класифікації є можливість переходу від ігрової діяльності до пізнавальної, коли синтез розумової діяльності з ігровою забезпечує розвиток здатності майбутнього вчителя музики до співпереживання, що підштовхує до реалізації вчинку як у моральному, так і в художньому аспектах.

У зв'язку з викладеним зазначимо, що ігрова діяльність стає фактором професійної підготовки майбутнього вчителя музики, якщо утворювати різноманітні педагогічні ситуації, зумовлені необхідністю їх впливу на емоційний відгук студента, формування нових образів та уявлень. Методика імітаційно-ігрового навчання повинна враховувати наступне:

– студент включається в схему суб'єктно-суб'єктних взаємодій на основі поєднання особливостей актуалізації власного досвіду, досвіду імітаційно-ігрового моделювання викладача-дослідника й учня-дослідника, що

забезпечує неперервність професійної освіти;

- основою рольової гри стає відпрацьовування способів взаємодії за допомогою вивчення й аналізу сучасних філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих знань;

- пізнавальна діяльність студента передбачає поширене вивчення інформаційного простору з урахуванням особливостей фаху, використання Інтернету, комп'ютерних технологій, дидактичних матеріалів для вивчення текстів художньої культури, зокрема текстів музичних партитур;

- забезпечення ситуацій рольової гри передбачає поетапне засвоєння знань, умінь, навичок, стосовно розбудови сюжету дій та вчинків в процесі рішення професійних завдань, колективного їх обговорення й включення в конкретно-предметну діяльність [395].

У зв'язку з викладеним, можна довести те, що існує паралель між потребою забезпечити основи професійної підготовки в умовах пристосування безпосередньо до практичної діяльності й в умовах імітації цієї діяльності в процесі програмування за допомогою комп'ютерних технологій.

У цьому випадку ми знову послуговуємося результатами дослідження П. Стефаненка, який визначив такі фази й інструментарій дослідження:

- біонічне моделювання, яке передбачає підвищення швидкості обробки інформації;

- евристичне програмування, яке орієнтоване на вирішення творчих задач;

- еволюційне моделювання.

Цей метод, на думку П. Стефаненка, орієнтований на моделювання інтелекту. Він пов'язаний з формуванням множини критеріїв оцінки в апіорі й зумовлений заміщенням процесу моделювання інтелекту людини моделюванням процесу його розвитку. Цей процес інтегрує такі характеристики моделі:

- здатність прогнозувати стан середовища ззовні;

- уміння формувати відношення для кожного прогнозу, що впливає на підвищення ефективності в досягненні мети [452, с. 131].

Виходячи з викладеного, зазначимо, що ключовими поняттями, що з'ясовують сутність взаємодії свідомого та безсвідомого є "проекція", "символ", "рефлексія" і, на нашу думку, "пасіонарність" (від лат. *passio* – пристрасть), тут – потяг людини до реалізації ідеї, мети, ідеалів; термін включений в наукові дослідження Л. Гумільовим [113; 114].

На думку вченого, пасіонарність є основою всіх історичних перетворень. Вона міцніша, ніж інстинкт самозбереження. Пасіонарність є ефектом енергії живого конструкта біосфери, а свідомість уможливорює значущість керма, а не двигуна історії розвитку культури. Пасіонарність є імпульсом, що виникає у біосфері, і це зумовлює матеріальну основу творчості, що має прояв у збільшенні потягу до мистецтва, до пошуку істини в науці, справедливості, моралі до перемоги з метою досягнення особистісних успіхів. Мистецтво митця потребує жертвовності, мистецтво вчителя також потребує жертвовності, а здатність до жертвовності – це і є прояв пасіонарності.

З огляду на викладене зазначимо, що в основу професійної підготовки вчителя повинна бути покладена дидактична вимога до оволодіння

уміннями діагностувати наявність пасіонарності учнів та забезпечувати умови для реалізації цього показника безпосередньо в художньо-творчій діяльності, незважаючи на деякі негативні прояви сучасного оточення на розмірковування про те, що природа пасіонарного поштовху неземного походження, що вона залежить від вісі зон поштовхів. Вони розташовані на поверхових шарах планети як лінії, кінці яких обмежені кривизною планети. Перпендикуляри до цих ліній проходять через центр Землі. Останнє вказує на існуючий зв'язок вісі поштовху з магнітним полем планети.

Л. Гумілев, послугуючись концепцією Джона Едді, дійшов до висновку, що енергетичні поштовхи Землі йдуть не від Сонця, а від розсіяної енергії Галактики. Датовані пасіонарні поштовхи співвідносяться з мінімумом сонячної активності. При зменшенні сонячної активності захисні якості іоносфери знижуються, і окремі кванти чи пучки випромінювання досягають поверхні Землі. Навлаки, потужне випромінювання викликає різноманітні мутації [114, с. 290].

Проведений нами дослідний екскурс свідчить про те, що формування особистісного смислоутворення залежить від стимулювання бінарності "бесвідоме-свідоме". Ефективність цього процесу підвищується, якщо сфера впливів поєднує стимулювання механізмів безсвідомого у взаємозв'язку із закономірностями теоретично-інформаційного підходу.

Учитель музики у зв'язку з цим повинен оволодіти блоками знань щодо можливостей синтезу конкретно-предметного чуттєвого начала й семантичної (логіко-конструктивної) образно-художньої інформації. Тому використання методу об'єктивності аналізу може сприяти усвідомленню музичного висловлювання в символіко-логічному аспекті. В основу змісту такого підходу покладений принцип кількісного аналізу імовірно-статичних компонентів звукової інформації [340].

Зазначимо, що числова символіка несе інформативний зміст не лише в послідовності музичних звуків, але й у жесті, динаміці руху й у монтажі, у пластиці фільму. Наприклад, трійця героїв у фільмі А. Тарковського, в іконі Андрія Рублева "Трійця".

Варіювання імовірно-статичними елементами сприяє створенню додаткових множин, що посилює логіко-конструктивний компонент у творах мистецтва, зокрема, музики. Наприклад, акорд Прометея у творчості О. Скрябіна має загальні тони на фоні варіювання тотожних утворень. Пересічення таких звукових сполучень студент може усвідомити на різноманітному дидактичному матеріалі творів К. Дебюссі, А. Шнітке.

В основу професійної підготовки вчителя музики повинен бути покладений метод дослідження за ознакою такого способу діяльності, який передбачає взаємодію цілісності, неперервності та періодичності. Уможливлення системно-структурних звукових відносин у теоретико-інформаційному підході до пізнання художнього твору базується на "ентропії", як закритої, так і відкритої конструкції художнього твору. Замкнута система передбачає при порушенні рівноваги виникнення ентропії, що тягнє до повтору з метою повернення гармонії та рівноваги. Виникає асоціація, що нагадує зразки класичного музичного мислення. Відкрита система передбачає диференціацію елементів, порушення стабільності

рівноваги, приток енергії ззовні. Ентропія у відкритих системах зменшується. Це підтверджує нашу думку про те, що міждисциплінарні дослідження допомагають забезпечити умови для підвищення енергії інформативних полів.

З огляду на викладене можна зазначити, що кількісний аналіз музичної інформації дозволяє використовувати відкриті художні конструкції. Це стимулює процес оволодіння методами імпровізації.

У результаті стає можливим доведення доцільності впровадження імовірно-статистичних методів навчання. Пізнання цих методів сприяє активізації аналітико-синтетичної діяльності як основи професійної підготовки учителя, орієнтованої на створення зон перетинання й додаткової інформації. Цього можна досягти за допомогою синтезу образної й конструкторської логік, що притаманне структурі творчої діяльності.

Невипадково Б. Яворський мріяв про створення методик використання абстрактних математичних формул у процесі пізнання мистецтв. Ми знаходимося також у руслі дослідження Б. Яворського щодо пошуку аналогій при міждисциплінарних дослідженнях і робимо спробу внести ці аналогії в розробки інтегративних механізмів професійної підготовки вчителя музики на основі взаємодії мистецтв.

Пошук варіантів комбінацій, принципів, методів, прийомів з метою поширення нових форм комунікативного спілкування сприяв розробці семантичної моделі. Фрагмент моделі щодо формування особистісного смислутворення частково базувався на положеннях антропоцентризму, що відображені в працях Г. Богіна, Я. Руга, О. Романова, Ю. Сорокіна, О. Холода [319]. Ми виходили з того, що антропоцентризм є напрямком, у якому робиться спроба відбити внутрішній світ людини за допомогою співвідношення особистісного "Я" на основі синтезу матеріальних і духовних параметрів. Поліхудожня діяльність учителя музики передбачає пізнання не лише окремих видів художньої діяльності, а мистецтво в цілому як основи мислення людини. У цьому зв'язку концепція професійної підготовки учителя, орієнтована на смислутворення, повинна реалізуватися за допомогою розімкненої, відкритої системи на основі взаємодії текстів культури. Вона зорієнтована на використання в навчальній і позанавчальній діяльності, коли професійна підготовка вчителя коригується зростанням варіативності форм художнього задуму, зумовленого специфікою взаємодії мистецтв. Сутність концепції полягає в розробці інтегративної програми, в основу якої покладено учіння за законами мистецтва в контексті синтетичного сприйняття світу [347].

Відкритість моделі сприяє формуванню просторових педагогічних ситуацій, зумовлених дидактичними можливостями поновлення концепцій на базі міжсистемних взаємодій та інтеграцією їх у цілеспрямовані педагогічні дії, заняття, які є ланками – складовими цілісної системи, що визначається програмою спілкування. Це посилює вплив стимулювання за схемою "суб'єкт – оточення".

Концепція моделі базується на принципі паритету організації емоційно-ціннісних відношень до авербального сприйняття текстів культури, що відбивають сутність форм особистісних смислів, включених у контину-

ально-емоційний потік, з вербалізованими формами, у яких утворюється значення смислу, механізмом формування якого є компетентність. Викладене вище інтегрується в процес формування мистецтвознавчих знань, способи художньо-естетичної взаємодії зі світом, що коригується досвідом художньо-професійної діяльності, забезпечує свободу розбудови уроку, заняття, лекції.

Концепція забезпечує свободу суб'єкта, яка визначається активністю структури образу-уроку в залежності від організації суб'єктно-суб'єктних взаємодій при реалізації таких умов: сприяння вільній інтеграції та діалогу в різних видах художньої діяльності в загальноосвітніх закладах, педагогічних університетах.

Водночас концепція інтегрованого заняття враховує доцільність взаємодії з традиційною організацією занять в умовах їх відповідності меті й задачам професійної підготовки. Вона передбачає створення умов для реалізації когнітивної бази, зумовленої поширенням комунікативної діяльності суб'єкта, включення його в міжособистісне спілкування на основі варіювання кодів мови різних видів мистецтва, перетворення особистісних смислів.

Виходячи з викладеного, можна вважати, що семантична модель підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв є складним міжсистемним об'єктом досліджень. У якості інтегруючого фактору в ньому виступає здатність сприймання індивіда до варіювання систем знаково-комунікативного спілкування. В основі семантичної моделі підготовки педагогічних кадрів лежить диференційований підхід до кожного тексту культури й у той же час виявляються загальні закономірності, характерні для всіх видів мистецтв на основі інтеграції філософських, психологічних і мистецтвознавчих понять.

Семантична модель підготовки педагогічних кадрів відтворює в педагогічному процесі розгорнуті просторові ситуації, які відбивають етапи художньо-професійної діяльності суб'єкта з урахуванням переробки його перцептивного, когнітивного, почуттєвого досвіду відповідно до закономірностей сприймання й під контролем вироблених систем, відношень, оцінок відповідно до закономірностей розуміння та рефлексії.

## **2.5. Досвід упровадження семантичної моделі в професійну діяльність учителя музики**

Нами обрана семантична модель підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю. Головним пріоритетом її є визнання аксіологічних цінностей мови, відображених у текстах культури. Пізнання художніх кодів мистецтва забезпечується синтезом: 1) інтелектуальної креативності як здатності особистості до розв'язання творчих завдань; 2) креативності почувань – здатності розв'язання творчих завдань на рівні утворення образів фантазії. Це сприяє підвищенню професійної підготовки вчителя й виходу за її межі, допомагає йому визначитися в сенсі буття, забезпечити тяжіння до первинних духовних цінностей, сприймати емоційно-образний зміст національних універсалій і всесвіту в ході художньо-просвітницької

діяльності.

Розробка програми підготовки вчителя поліхудожнього профілю на основі семантичної моделі мала на меті визначення особливостей взаємодії текстів культури різних видів мистецтв як знакових систем, які мають свій підтекст. Розуміння підтексту в умовах переходу від одного типу образної конструкції до інших сприяє формуванню психічних новоутворень особистості [372].

Виходячи з викладеного, ми вважаємо, що семантична модель підготовки педагогів до художньо-професійної діяльності відображає етапність і розгортання педагогічної ситуації в просторі думок, почуттів, образів світу. Останнє пов'язане з досвідом сприйняття особистістю художнього твору, опануванням когнітивної (пізнавальної) бази, накопиченням чуттєвого досвіду з наявністю систем, оцінок, умінь розуміння й рефлексії.

Програма впровадження семантичної моделі ґрунтувалась на показниках власної горизонталі та вертикалі. Горизонтальна модель включала такий базовий конструкт, як педагогіка ключового слова. Вона забезпечувала розуміння майбутнім учителем єдності походження великої кількості елементів, котрі утворюють цілісну систему понять та образів. Серед них:

а) "комплекс", який отожднює зміст інтеграційного механізму взаємодії мистецтв, опредмечує ірраціональні компоненти фантазії, створює умови для висловлювання на основі варіювання думок, ідей, почуттів, образів, визначає сенс синтезу великої кількості окремих образів-почуттів;

б) "символ-посередник", що є способом пошуку духовного компоненту всеєдності, опредмечування первинних пралогічних образів, синтезу духовного з матеріальним;

в) "інваріант", котрий визначає зміст інформаційної одиниці повтору, без якої неможливе сприйняття коду кожного виду мистецтва;

г) "ритм" як спосіб, котрий сприяє конкретизації та прояву континуального (неперервного) простору образів і почувань, що забезпечує розвиток здатності комплексно сприймати почуття, сприяє розумінню феномена змін і параметричного часу, сприйняттю часу як характеристики психічної сфери [372].

Таким чином, у свідомості вчителя формувался образ квазіпідходу до професійної діяльності, складовою якого є синтез інтелектуальної креативності та креативність почуттів.

У програмі підготовки вчителя музики враховувались іманентні (внутрішні) якості базового конструкта моделі: "зображення – звук – текст". Цей компонент моделі збільшував вагомість впливу на цілісне сприйняття картин світу й національних образів. Увага вчителя зосереджувалась на особливостях формування звуко-зорового образу: цілісний образ – статика – перетворення образу – динаміка – новий образ – статика.

Формування цілісного образу здійснювалось на основі активації внутрішньої, індивідуальної стратегії суб'єкта. Наповнення змісту художньо-професійної діяльності відбувалося завдяки поняттю "перцепт", що отожднює синтетичну образну модель ситуації, розгорнуту в просторі, є наслідком узагальнення художнього досвіду особистості та відображає

зміст художнього твору. Останнє створювало умови для моделювання вчителем нових образів на основі актуалізації досвіду особистості, сприяло перенесенню зображувальних деталей у пластику поетичного слова, музичної інтонації, пластичної інтонації жесту. Збільшення емоційно-образного впливу досягалося через рефлексивну затримку на зображувальній деталі.

Ще один базовий конструкт семантичної моделі "текст – театр – музика" включався в підготовку вчителя в умовах перетворення смислів-понять у конкретні образи. Вводилися такі поняття, як "сугестія" (навіювання, вплив на волю іншого), "сугестатор" – людина, яка оволодіває вміннями впливати, зміцнювати характер сприйняття іншої особистості, "сугестант" – особистість, яка розвиває здатність сприймати прояви волі іншої людини, погоджуватися з її думками, почуттями. Мова йде про спілкування на основі умовності мови мистецтва в безпосередній творчій діяльності, коли процес спілкування сприяє психічним новоутворенням особистості, яка оволодіває вміннями вести діалог на основі визначення власної індивідуальної думки, сприйняття іншої й отримання нового результату завдяки інтеграційним механізмам. Створюються умови для пізнання власного "Я" через середовище, перерозподіл ролей, синтез індивідуальних і колективних підходів.

У процесі експерименту використовували ще один базовий конструкт моделі "студент – текст – театр – фільм – викладач – режисер". Він забезпечував зростання впливу на світогляд учителя, розвиток інтелектуальної креативності та креативності почувань.

Використовувались інтеграційні механізми синтезу фоносемантичних та оптико-акустичних структур як різноманітного впливу шляхом комплексу структур художньої виразності та способу прискорення формування асоціативного мислення, пізнання особистістю суті фактора часу як філософської, психологічної та художньої категорії.

Пластика фільму розглядалась як специфічна мова різноманітного впливу на особистість. Вона виступала як фактор, що забезпечував наявність музичних компонентів за ознаками музичної драматургії, форми, побудови мелодії, гармонії.

Все це впливало на розвиток свідомості та самосвідомості вчителя, формувало вміння рефлексії, допомагало визначитись у сенсі буття на основі зв'язку часів. Рух думки особливостей первинних образів, пов'язаних зі специфікою графічного відображення й космічних геометричних кодів – джерела утворення образів фантазії, подальшої еволюції теоретичних знань, перетворення художніх засобів виразності та їх інтеграції з первинними образами-архетипами на раціональній основі, сприяв оволодінню синтетичним баченням картин світу. Це відображалось у творчих імпровізаціях, формуванні неординарних філософських думок, поширенні комунікативного спілкування на основі метафори, музичної образності, пластичного жесту.

Вище йшлося про впровадження в практику підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю до художньо-професійної діяльності на основі конструктів горизонталі семантичної моделі. Вертикаль моделі пе-



редбачала опору на провідні концепції класифікації принципів навчання й виховання, використання традиційних і нетрадиційних методів і прийомів формування професійних знань, умінь, навичок. Перетин горизонталі й вертикалі моделі орієнтував на забезпечення комунікативного спілкування між викладачем, студентами й учнями, в основу якого була покладена система “комунікатор – повідомлення – канал – аудиторія”.

Впровадження семантичної моделі підготовки студентів розпочалось після проведення діагностування їх з метою виявлення рівня підготовки до художньо-професійної діяльності в умовах традиційних методів навчання в музичних класах. Діагностування засвідчило, що студенти неспроможні проводити порівняння, аналогії між творами, не уявляють цілісності художнього твору, не використовують знання зі світової художньої культури у виконавській і професійній діяльності. Вони також не володіють методами тлумачення художнього твору, спираються переважно на існуючі стереотипні поняття, не мають потреби до вивчення творів зі складною символікою. У них відсутнє вміння вести діалог, забезпечувати спілкування з учнями на основі суб'єктно-суб'єктних відносин.

У практичній діяльності вчитель музики більше спирається на твори реалістичного мистецтва. Принцип системності використовується в процесі аналізу історичних фактів з позиції критичного реалізму, який визначає значущість матеріальних цінностей і менше торкається питань зображення внутрішнього світу образів, доцільності релігійного виховання, пізнання філософських концепцій, що включають альтернативні точки зору щодо синтезу духовних і матеріальних цінностей.

Молодь, більше схильна дивитися на світ тверезими очима, не бажає вийти за межі бачення в простір образів фантазії, у позареальні смисли й почуття. При цьому вчитель більше орієнтується на використання вже готових сформованих знань, традиційних засобів характеристики художніх творів мистецтва, не відмовляється від ремісницького копіювання.

Зроблені нами висновки потребували розробки методики діагностування рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок студентів.

У ході проведення діагностування на предмет виявлення рівня професійної підготовки ми ставили такі завдання:

– виявити ступінь глибини впровадження інтегративних загальноосвітніх програм на основі запровадження сучасних педагогічних технологій в умовах організації взаємодії мистецтв;

– виявити рівні підготовки вчителя до професійної діяльності в контексті специфіки вчителя музики;

– виявити рівні підготовки вчителя до оволодіння педагогічними технологіями, до сприйняття текстів культури на основі взаємодії мистецтв;

– виявити готовність студентів до запровадження педагогіки взаємодії мистецтв у професійній діяльності на уроках у загальноосвітніх закладах за умов інтеграції сучасних філософських, культурологічних, психологічних підходів.

Упродовж діагностування враховувались індивідуальна й колективна форми проведення практичних занять і лекційних курсів, що створювало умови для використання методу спостереження. Він дозволяв фіксувати

ступінь активності професійної діяльності студентів, допомагав виявити індивідуальні можливості, створити умови, які б забезпечували підготовку вчителя до оволодіння педагогічними технологіями.

Контроль за роботою студентів здійснювався не тільки з боку викладача-експериментатора, але й через метод рейтингу, коли рівні сформованості професійної підготовки оцінювались відповідно до змісту 16 розроблених критеріїв [378].

Під час діагностування аналізувалася модель навчання студентів на основі системного принципу, що проявлявся у двох взаємодоповнюючих формах: аналітичній та синтетичній. Синтетична форма передбачала цілісний підхід до підготовки вчителя музики до професійної діяльності на основі оволодіння уміннями засвоювати емоційно-образний зміст музичного твору, реалізувати сформований творчий задум у виконавській діяльності, оволодівати уміннями читання з листа, ескізними формами засвоєння музичного твору.

Аналітична форма системного принципу передбачала розподіл цілого на певних етапах навчання на окремі елементи. У такій ролі виступали знання, які створювали передумови для здійснення в професійній діяльності виконавсько-теоретичного аналізу, опертого на цілісну музично-образну характеристику, що дозволяло студентам визначати особливості стилю, жанру, художніх засобів виразності, обґрунтовувати вибір того чи іншого варіанта інтерпретації художнього твору, визначатися з характером виконавських прийомів, які впливали на початковий замисел і якість запам'ятовування.

Для оцінки знань студентів була розроблена методика завдань для прикладу, що охоплювали програмний матеріал протягом п'яти років навчання. Тут ми виходили з доцільності оволодіння спеціальними знаннями, направленними на глибину інтерпретації й аргументованості виконаного твору, створення яскравих музичних характеристик, глибину змісту словесних коментарів, визначення ставлення до вивчуваного твору в професійній діяльності на уроці музики в цілому.

Ураховувалося, що для вивчення музичного твору генетично першочерговим є ознака цілісності або інтегральності. Тут елементи наперед не задаються – вони виділяються відповідно до мети й завдань навчання.

У ході розробки перевірочних завдань ми виходили з необхідності вивчення творів, що належать різним стилям, епохам і жанрам (наприклад, твори І. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Ліста, С. Людкевича, І. Шамо, П. Чайковського, Д. Шостаковича тощо). Складаючи програму підготовки студентів, ми враховували рівень підготовки кожного студента й специфіку навчання в тому аспекті, що творча спадщина одного й того ж композитора відповідно до глибини ідейно-художнього змісту може вивчатися впродовж усього терміну навчання. Оволодіння теоретичними спеціальними знаннями на констатувальному етапі розглядалося як невід'ємний компонент при підготовці до професійної діяльності.

У зв'язку з цим за своєю хронологією й формою методика складання питань перевірочних завдань частково повторювалася для всіх курсів, але відповідно до підвищення складності засвоюваних творів зростала

глибина поставлених питань. Питання ставилися так, щоб створити можливість зупинитися на базисних ідеях, що об'єднують конкретні знання, тому частина з них була пов'язана з розумінням сутності загальних закономірностей творчості конкретного композитора. У даному випадку передбачалась перевірка знань на репродуктивному (відтворюючому) рівні.

Друга частина питань перевірконого завдання сприяла здійсненню контролю знань на рівні засвоєння їх за прикладом при створенні варіативних умов у процесі аналізу конкретного виучуваного твору. Також у перевірочні завдання включалися питання, що передбачали контроль знань у новій, незнайомій ситуації на творчому рівні їх засвоєння. До них ми відносили: 1) проведення паралелі між ustalеними загальними творчими закономірностями композитора, що характерні для певної епохи, стилю, напрямку, сутності їх новаторства; 2) обґрунтування того чи іншого вибору інтерпретації музичного твору, що знаходить відображення в словесних коментарях, анотаціях.

Акцент робився на оригінальності інтерпретації, в основі якої лежить принцип діалогічного мислення, що полягає в усвідомленні й відчутті напруженої взаємодії учасників, динаміки співвідношень голосів – однієї з найважливіших характеристик індивідуального креативного й музичного мислення. Два можливих полюси в їх співвідношенні – це прагнення особистості до повного самовираження чи розчинення в безмежності об'єктивного світу. При цьому обидві тенденції започатковані на глибокому інтуїтивному усвідомленні єдності особистого й загального. Оригінальність інтерпретації виявляється в усвідомленні студентом структури музичного твору як суб'єкта, як активного носія живого духовного змісту, що розглядається в спектрі зчислених можливих смислів. Та все ж таки діалогічна природа визначається специфікою усвідомлення інваріанта, що виступає основою в множині суб'єктивних креативних варіантів. При цьому особливого значення набуває варіювання фразуванням та уявленнями, перепредставлення через метафори, що повинне мати відображення в словесних коментарях студента до виучуваного твору.

Оцінка, що пов'язана з умінням аргументувати, обґрунтовано на основі спеціальних теоретичних знань у професійній діяльності роботи самостійні висновки, виставлялась студентам на основі співвідношення числа правильних відповідей із загальною кількістю відповідей. К – критерій оцінки – визначався за формулою  $K = A/B$ , де А – число правильних відповідей на питання, Б – число всіх відповідей на питання.

Варто відзначити, що не всі питання були рівнозначними за складністю. Так, питання, що відносилися до репродуктивного рівня знань, у ході висновків відносно вибору інтерпретації були більш простими, ніж питання, пов'язані з рівнем знань за зразком чи в умовах їх креативного використання. Тому для отримання більш об'єктивних середніх значень оцінок було введено вагу: репродуктивний рівень знань дає вагу 0,8; засвоєння знань за зразком – 1,0; засвоєння знань на рівні креативного використання – 1,2.

Кінцева оцінка виводилася таким чином: оцінка, отримана на основі коефіцієнта К, перемножувалася послідовно на вагу питання, на яке сту-

дент відповідав. Отримані числа підсумовувались й ділилися на кількість компонентів (кількість всіх питань). Наприклад, студент відповідав на п'ять питань.

Питання 1, вага 0,8;

Питання 2, вага 1,0;

Питання 3, вага 1,0

Питання 4, вага 1,1;

Питання 5, вага 1,2.

Для 25-бальної системи К ми умовно прийняли такі значення:

0,9 і вище – оцінка 25 балів;

0,8-0,9 – оцінка 15-19 балів;

0,7-0,8 – оцінка 8-14 балів.

Наприклад, при середній оцінці  $K + 0,83$ , що відповідає оцінці 16 балів, а студент відповідав на п'ять питань, коефіцієнт вираховується:

$((16 \times 0,8) + (16 \times 1,0) + (16 \times 1,0) + (16 \times 1,1) + (16 \times 1,2)) : 5 = 16,3$

Кожне перевірочне завдання включало кількість питань від 11 до 17. Кількість питань, що задавалися студенту, коливалося від 5 до 7. Оцінка виставлялася відповідно до трьох рівнів засвоєння знань і відповідно до вже зазначених у критеріях показників.

У ході складання перевірочних завдань ми виходили з того, що "музичне мислення – діюча у творчому процесі система логічних зв'язків між виникаючими на всіх рівнях інтонаційними сполученнями. Через них проєктуються в звукове матеріальне оточення зв'язки життєвих реалій, перетворених шляхом художнього осмислення на зв'язки між емоціями й думками. Останні створюють у мистецькому процесі й сприймаючій свідомості організований потік специфічно музичних душевних рухів "як основу музично-образної системи" [336].

З урахуванням викладеного в перевірочні завдання вводилися питання типу: "Особливості дитячої фортепіанної творчості П. Чайковського" (1 курс), "Особливості дитячого фортепіанного циклу Р. Шумана", "Особливості дитячої творчості С. Слоніньського "Марш Бармалея", "Дюймовочка" (2 курс), "Особливості циклу 24 прелюдії й фуги Д. Шостаковича" (3 курс), "Розпізнавальні особливості принципів саморуку в творчості І. Баха, І. Гайдна, В. Моцарта", "Надтема у творах симфонічної музики", "Діалог" у творах А. Шнітке (4, 5 курс).

Виходячи з того, що виконавська діяльність визначається професійною, акцент робився на вияві особливостей фразування й динаміки, особливості темпоритму, темпо-динамічних градацій, усвідомленні особливостей гармонізації, педалізації, рівні технічної майстерності, що створило передумови для глибокого проникнення в емоційно-образний зміст твору. Студенти навчалися, з одного боку, поєднувати кілька фраз в одну, більшого масштабу, з іншого, – розділяти ту чи іншу фразу на окремі мотиви й інтонації, зберігаючи її єдність; оволодівати на різному музичному матеріалі навичками філірування звуку, виявлення особливостей динамічного плану, внутрішні й загальні кульмінації, осмислювати особливості темпоритму, відчуття биття ритмічного пульсу, ритмічної фрази, періоду, природності ритмічних рухів відповідно до стилістичної точності. Студенти ово-

лодівають уміннями варіювати тембро-динамічними нюансами й різними динамічними співвідношеннями; аналізувати особливості гармонії, вияви емоційно-чуттєвої реакції на ладогармонійну функціональність.

Оцінка глибини проникнення студентів в емоційно-образний зміст твору відповідно до перерахованих показників виставлялася на основі численних градацій, що знаходять відображення в наборах емоцій.

Студенти виявляли особливості поліфонії. Вони оволоділи уміннями цілісно слухати партитуру поліфонічного твору, а потім, виходячи з особливостей цілісного виконання, відтворювати диференційовано всі елементи фактури, ґрунтуючись при цьому на принципі розчленованості слухової уваги.

Упродовж навчання розглядалися багатоваріантні підходи до педалязації як одного із засобів передачі думки в музичному творі. Педаль розглядалася як фактор динаміки, знак пунктуації, гармонійний фон, як фактор, що зумовлює можливість варіювання філірування звука.

На констатувальному етапі виявилися також рівні сформованості технічної майстерності, які передбачали оволодіння прийомами звуковидобування, артикуляції, пальцевої техніки, арпеджіо, різними видами техніки, коли всі вони в комплексі служать одним зі способів розкриття емоційно-образного змісту твору.

Глибина проникнення в емоційно-образний зміст при виставленні оцінок знаходила відображення в ступені виконання приписаних якостей відповідно до розробленого нами рівня умінь. Методика обробки кількісних результатів була такою: встановлено кількість показників якості виконання й визначено їхній зміст. За кожним показником критерію виставлялася оцінка. Середній бал вираховувався як сума всіх оцінок, поділена на число показників. Оскільки для виконавської творчості всі розглянуті нами показники мають однакову трудність, то при визначенні середнього бала вага не враховувалася.

Студентам ставилося завдання оволодіти уміннями виразного виконання в умовах професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. В основу оцінювання покладено такі показники: 1) виконання твору досить артистичне, музичне, осмислене; у виконавському трактуванні образу моменти емоційного й усвідомленого переплітаються, емоції поглиблені усвідомленням, інтелект контролює почуття; 2) виконання музичне, експресивне, але не завжди логічно виправдане; привертає увагу несподіване прискорення чи уповільнення темпу, ритмічні неточності, динамічні перебільшення; уявний образ інколи розуміється досить суб'єктивно, разом з тим, виконання захоплює своєю емоційністю, деякою стихійністю, у виконавському трактуванні переважає емоційне начало; 3) виконання твору відрізняється сухістю, поміркованістю, не залишає враження яскравості, самобутності, незважаючи на глибоке проникнення в образний устрій твору, воно маломузичне, не натхненне почуттями, у виконавському трактуванні превалує свідоме начало.

Методика виставлення оцінок за виразність виконання формувалася з урахуванням ступеню дотримання вимог, що відображено в трьох рівнях умінь артистичного виконання. Середня оцінка виводилася на основі кон-

трольних зрізів, що проводились у кінці кожного семестру.

З урахуванням викладеного можна констатувати, що діагностування рівнів підготовки до професійної діяльності на даному етапі експерименту реалізувалося в рамках професійної підготовки, враховуючи значимість отримання спеціальних знань, умінь виконавської діяльності, але без включення інтегративних загальноосвітніх програм на основі взаємодії мистецтв.

Враховувалося, що навчальний процес будувався відповідно до психологічних особливостей вивчення музичного твору. Він починався з засвоєння сутності ідейно-образного змісту, коли використовувалися словесні методи подачі інформації, вивчалася спеціальна література, звукозаписи з метою підсилення наочності використовувався виконавський показ. За способом активізації розумової діяльності при підготовці до професійної діяльності застосовувалися методи інформативні й проблемні. До проблемних ситуацій ми відносили порівняння редакцій творів, що належать до різних епох і стилів, самостійне вирішення поставленого художнього завдання.

На етапі матеріалізації художнього задуму використовувалися навчальні кінофрагменти, в основу яких покладено методи подачі інформації як інформативні, так і проблемні. Сценарій до кінофрагментів складався таким чином: визначалося коло питань, що потребували вирішення в процесі навчання. До таких належали проблеми цілісного аналізу, виявлення художніх засобів виразності. З підбраного відповідно до мети й завдань матеріалу виокремлювався той, дію якого можна було підсилити наочністю кінофрагмента. Для однієї теми використовувалися сценарії кількох кінофрагментів, пов'язаних з оволодінням співучого звуковидобування, уміння виконувати виразно штрихи. Метою таких кінофрагментів було встановлення зв'язку між сформованим звуковим прообразом і руховою сферою. Подібні кінофрагменти використовувалися на других, третіх курсах навчання. Оволодіння виконавськими прийомами сприяло активізації виконавсько-професійної діяльності [355].

Кінофрагменти, що містили методичні рекомендації для роботи з технічними труднощами, були засновані на поєднанні слухової та зорової наочності. Підсилення зорової наочності допомагало студенту помітити найдрібніші зміни в рухах виконавця. Також використовувалися кінофрагменти, що виконували функцію контролю при самостійній роботі студентів над ритмічними й ансамблевими труднощами. Відбувалось це таким чином: аналізувались особливості виконання студентів, потім відповідно до особливостей характеру їх виконання складався сценарій, відзнявся кінофрагмент. У кінофрагментах такого роду використовувався принцип зовнішньої стратегії як допоміжний засіб, що відтворював у русі спосіб накреслення ритмосхем. Зазвичай цей прийом реалізувався у вигляді графічних малюнків на основі динаміки фільму. Кінофрагменти подібного роду доцільні під час роботи над поліритмією.

Використовувалися кінофрагменти проблемного характеру. Проблемні ситуації в них були пов'язані з подоланням труднощів технічного характеру. Такі кінофрагменти виконували функцію самоконтролю. У даному ви-

падку проблема формулювалась таким чином: формування навичок самоаналізу в процесі виконання. Проблемна ситуація: озвучення кінофрагмента з вирішенням проблем темпоритмічних труднощів. Кроки вирішення: а) робиться зйомка виконання студента з використанням диригентського жесту; б) кінофрагмент озвучується за рукою диригента; в) озвучений кінофрагмент обговорюється викладачем і студентами [355].

Під час підготовки вчителя музики в першому семестрі було введено три обов'язкових твори, які розучувалися паралельно з іншими творами, що входили в навчальний план. Наведемо приклад одного з варіантів поєднання творів, що вивчаються студентами, які мають підготовку в музичній школі.

1. І. Бах. ХТК, Т. 1. Прелюдія і fuga мі мінор.
2. Л. Бетховен. Соната № 7 (Ре мажор, оп. 10, № 3).
3. Ф. Шопен. Прелюдія ля мажор (Повне зібр. творів. Т. 6).

Під час складання анотації до виучуваних творів і реалізації виконавського задуму перед студентами висувалося таке завдання: дати характеристику особливості початкового імпульсу та його значимості в становленні форми в зазначених вище творах.

Студентам також давалися інші завдання: 1) виявити характер ритмічної пульсації відповідно до індивідуальних особливостей кожного твору; виявити різновиди оспівування початкового задуму, осмислити сутність метафори "маятникове коливання"; 2) виявити характер взаємодії художніх засобів виразності, що зумовлюють сутність повторюваності, варіативності, контрастності в кожному конкретно виучуваному творі.

Паралельно з розучуванням вказаних вище творів у професійну діяльність студентів вводився перегляд театральних постановок А. Шніцлера "Вінчальна фата П'єретти" (режисер О. І. Бельський), театралізація поеми Лесі Українки "Лісова пісня" (постановка в "Театрі двох А", режисер О. Бельський).

У галузі кіномистецтва використовувалися фільми В. Абдарашитова "Парад планет", текст сценарію С. Параджанова "Саят-Нова", фільм-балет "Кармен" у постановці К. Саури, фільми А. Тарковського "Іванове дитинство", "Сталкер", "Жертвоприношення", фільм О. Довженка "Земля".

При цьому виявлялися ступені оволодіння педагогічними технологіями на основі взаємодії тексту музичного твору й театральної постановки. Останнє не суперечило закономірностям музики як виду мистецтва, адже форма музичного твору, зокрема симфонія, конструється за закономірностями театральної вистави й має точки зіткнення з монтажем фільму. Це відображається через осмислення значущості початкової ідеї, через пошук засобів вираження і їх взаємодії в процесі становлення звукозорового образу.

Враховуючи вищевикладене, для виявлення рівнів сформованості розуміння текстів студентам давалося таке завдання: визначити надзавдання художнього твору, визначитись у сценічних завданнях і блоках, встановити взаємодії між реальними фактами й фактами мистецтва, відчуті й осмислити творчий задум художника, визначитись у власному ракурсі, позиції або ж у відношенні до готового сценарію, а також при вибо-

рі сценічних завдань і блоків.

Перед студентами висувались наступні завдання: осмислення значущості власного ставлення до авторського тексту, відмова від зразків усталених інтерпретацій, виявлення взаємозв'язку між авторським задумом і філософською концепцією, яка впливає на метафоричне бачення картини світу митцем; осмислення значущості смислів при оволодінні умінням інтерпретувати текст художнього твору, виявлення зв'язків і відношень у ситуації комунікативної діяльності, у якій мислення розглядається як діяльність у спілкуванні; виявлення різних смислів чи блоків у складних висловлюваннях, що зустрічаються в літературному, поетичному тексті та в образотворчому мистецтві; оволодіння умінням переінакшувати, зіставляти, порівнювати на основі метафоризації ключові слова; оволодіння уміннями використовувати взаємодоповнюючі дії, пов'язані не тільки зі специфікою музичного мислення, але й зі специфікою інших видів мистецтва; оволодіння уміннями поглиблювати інтерпретацію через опредмечування смислів інших видів мистецтв (мова йде про перенесення умінь, набутих як результат проникнення в емоційно-образний зміст інших видів мистецтва).

Виходячи з того, що діалог може розглядатися як невід'ємний компонент при оволодінні педагогічними технологіями, студенти також повинні були виявити варіативні можливості діалогу в партитурі художнього твору. Як приклад можна навести діалог між мелодійною лінією й акомпанементом, двома різнохарактерними синкопами, у взаємодії між танцювальністю й лірикою, адже в діалозі як феномені мистецтва можуть взаємодіяти, з одного боку, душевний порух, переживання, з іншого – вираження внутрішнього змісту (зовні реалізоване відображення як матеріальний феномен, що розвивається за таким принципом: саморух і контрастне співставлення, тенденція до уподібнення й поновлення, поліфонічний і варіативний розвиток).

З огляду на особливості спілкування студентам ставилося завдання організувати діалог на основі обміну думками, коли зберігаються умови успіху для всіх учасників діалогу, принцип ненанесення шкоди жодному з учасників і, перш за все, справі. Студенти повинні продемонструвати вміння вимагати від опонента захисту власної точки зору, осмислити різні види аргументації, безпосередньо пов'язані з практичною діяльністю

Виходячи з того, що науковий стиль мислення є одним зі способів прояву показників підготовки вчителя до професійної діяльності, з метою виявлення рівнів сформованості умінь перед студентами висувалися такі завдання: визначення значущості наукових досліджень, пов'язаних з цілісним вихованням учнів із допомогою комплексу мистецтв; оволодіння методами самостійного конструювання гіпотез, переносу вміння інтерпретувати тексти художніх творів, засвоєння музичного твору.

Аналіз рівнів сформованості підготовки вчителя до оволодіння конструювання педагогічних технологій за кожним критерієм довів наступне.

Відповідно до змісту першого критерію "Тривалість і дольність як одиниця взаємозв'язку текстів культури на основі взаємодії мистецтв", в основі якого знаходиться авербальний підхід до засвоєння текстів культу-



ри у взаємозв'язку з логіко-конструктивними закономірностями з точки зору музики як виду мистецтва, були отримані такі результати: уявлення студентів про цілісне сприйняття художнього твору й розуміння внутрішнього підтексту розвинуті слабо; під час виконання музичного твору в окремих смислових фразах, мотивах не підкреслювалися їх індивідуальні особливості. Як результат – відсутність прагнення до об'єднання окремих структурних компонентів музичного твору, ритм не розглядається як інтегруючий механізм для організації множин у єдиній структурі. Студенти знаходяться в монохудожньому просторі одного виду мистецтва і не вбачають можливості пошуку тотожних аналогій у взаємодії мистецтв, отже не роблять спроб до оволодіння технологіями на основі змісту інтегративних програм загальноосвітніх закладів. При цьому інтерпретація творів мистецтва проходить поза контекстом набуття культурних цінностей, розуміння сутності креативності.

Перший критерій “Тривалість і дольність як одиниця взаємозв'язку текстів культури”. Показник: осмислення плинності, безперервності форми, осмислення художньої значущості ритму, орнаментики, індивідуальних особливостей форми. Усього 5 показників. Підрахунки проводилися за формулою:

$$KO = A: 5 (6-1)$$

Кінцевий результат рівнів сформованості умінь відповідно до першого критерію виражено у відсотках: високий рівень – 15,4%; середній рівень – 26,9%; слабкий рівень – 42,3%; низький рівень – 15,4%.

Таблиця 2.1.

Досліджувані	Бал за оцінкою експертів	Середній бал виразності якості
1	15,16,14,14,15,15	3,6
2	12,11,11,12,11,11	2,7
3	12,12,12,11,11,10	2,7
4	10,12,13,11,12,12	2,8
5	11,13,12,12,10,11	2,8
6	17,17,16,17,18,17	4,0
7	10,11,13,12,10,10	2,6
8	18,19,20,18,17,19	4,4
9	20,21,21,20,20,20	4,9
10	13,11,11,12,11,11	2,8
11	9,10,9,10,10,10	2,3
12	9,8,9,9,10,8	2,1
13	7,7,6,5,5,4	1,4
14	4,4,3,3,4,4	0,8
15	22,21,23,22,21,22	5,2
16	18,19,18,19,20,19	4,5
17	16,15,15,16,17,19	3,9
18	13,11,12,11,13,13	2,9
19	12,11,13,12,11,11	2,8

20	16,15,15,14,15,18	3,7
21	16,15,16,17,15,18	3,9
22	23,22,21,20,22,22	5,2
23	21,22,23,21,22,22	5,2
24	8,9,8,10,10,9	2,1
25	7,6,4,4,5,4	1,2
26	3,3,3,3,3,3	0,7
		3,1

Аналіз результатів за другим критерієм "Диференційованість й інтегрованість на функціональному рівні" також показав, що студенти недостатньо оволодівають технологіями засвоєння текстів на авербальному рівні, не тільки в засвоєнні на основі взаємодії мистецтв, але й у засвоєнні музичних текстів. Вони не розуміють значущість початкового емоційно-образного імпульсу, від чого втрачається цілісність бачення тексту культури в професійній діяльності.

Другий критерій "Диференційованість й інтегрованість на функціональному рівні". Передбачається три показники: опорність, стійкість, тонікальність. Формула підрахунків:

$$KO = (A - I) : 3(6 - I)$$

Таблиця 2.2.

Досліджувані	Бал за оцінкою експертів	Середній бал виразності якості
1	2	3
1	14,13,12,13,14,14	5,3
2	16,17,16,17,16,15	6,5
3	8,9,8,9,8,7	3,3
4	20,21,20,21,22,21	8,3
5	13,14,12,13,14,14	5,3
6	19,18,18,17,18,18	7,2
7	13,14,13,14,12,12	5,2
8	15,16,16,17,15,15	6,3
9	12,11,12,11,13,12	4,7
10	9,8,9,7,8,8	3,3
11	20,21,22,23,24,21	8,7
12	18,17,17,18,16,17	6,9
13	14,13,14,12,11,12	5,0
14	16,15,16,14,16,14	6,1
15	13,12,11,12,12,11	4,7
16	14,15,13,14,15,15	5,7
17	16,17,18,19,20,17	7,1
18	9,8,8,9,7,8	3,3
19	3,4,4,3,4,4	1,5
20	21,22,21,22,22,21	8,6
21	10,9,9,10,11,11	4,0

22	11,12,11,13,13,12	4,8
23	13,14,11,12,12,13	5,0
24	14,12,13,14,12,12	5,1
25	16,17,16,18,17,17	6,7
26	19,18,17,18,16,16	6,9
		5,6

Кінцевий результат рівнів сформованості умінь за другим критерієм виражено у відсотках: високий рівень – 11,5%; середній рівень – 30,8%; слабкий рівень – 42,3%; низький рівень – 15,4%.

За третім критерієм “Тотожність і контраст як загальнологічний принцип оволодіння технологіями розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв” упродовж дослідження вдалося констатувати таке: студенти не уявляють досить ясно етапи становлення художнього образу. Осмислення закономірностей становлення художнього образу проходить на рівні понятійного мислення. Художні твори не розглядаються як цілісність, не сприймаються диференційовано звукові контрасти між елементами множини фактури, не сприймаються особливості жанрового характеру засвоєваних творів.

Третій критерій “Тотожність і контраст як загальнологічний принцип оволодіння технологіями розуміння текстів культури”. Показники: осмислення етапів становлення форми: а) відчуття початкового імпульсу; б) осмислення варіантів розвитку форми; в) осмислення значущості нового сформованого образу; г) відчуття моменту стискування, концентрації часового простору в одній точці.

Розрахунки проводилися за формулою:

$$KO = A: 4(6 - 1)$$

Таблиця 2.3.

Досліджувані	Бал за оцінкою експертів	Середній бал виразності якості
1	2	3
1	15,14,16,14,15,16	4,5
2	13,14,13,14,15,14	4,2
3	10,11,10,11,11,11	3,2
4	12,11,12,11,14,12	3,6
5	11,12,13,9,10,11	3,3
6	17,16,17,18,16,17	5,0
7	11,10,12,11,11,10	3,2
8	19,18,18,19,19,18	5,2
9	20,21,21,20,20,20	6,1
10	11,12,13,11,12,12	3,6
11	8,9,8,8,9,9	2,6
12	16,8,9,9,9,8	2,6
13	6,6,7,5,6,6	1,8
14	4,4,4,3,3,3	1,0

15	22,21,22,23,22,22	6,6
16	19,17,19,18,20,19	5,6
17	15,15,14,14,15,15	4,4
18	12,12,11,12,13,12	3,6
19	11,12,11,13,13,12	3,6
20	15,15,16,15,14,15	4,5
21	16,17,16,17,15,16	4,8
22	22,23,23,21,22,22	6,6
23	22,23,22,23,24,23	6,8
24	9,8,7,6,9,7	2,3
25	7,7,8,6,5,5	1,9
26	3,2,3,3,3,3	0,8
		4,3

Кінцеві результати рівнів сформованості умінь за третім критерієм, виражено у відсотках: високий рівень – 15,4 %; середній рівень – 26,9 %; слабкий рівень – 34,6 %; низький рівень – 23,1 %.

Аналіз результатів за першим, другим і третім критеріями протягом кількох років на основі лонгітюдних методів дослідження довів незначні числові відхилення від наведених вище прикладів (мова йде про коливання в межах усього лише 2-3 %).

Таким чином, якісні показники констатувального етапу перейшли в кількісні й підтвердили наявність низького рівня оволодіння технологіями на основі взаємодії мистецтв у професійній діяльності.

Упродовж констатувального експерименту проводилось тестування для виявлення відношення до професійної діяльності на основі сучасних наукових підходів в умовах взаємодії мистецтв. Використовувалося два варіанти тестів, у яких змінювався зміст ключа, що фіксував або ж ступінь вираженості нерозуміння в професійній діяльності, або ж відповіді, що виражали ступінь позитивного ставлення, коли ключові слова “не знаю”, “важко відповісти”, “мабуть” переводилися в позитивне твердження: “так”.

Наведемо приклад варіанта тесту, що призначався для діагностування неплідготовленості студента до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв.

№	Твердження	Ключ
1	Мені допомагає читання творів зі складною символікою для оволодіння технологіями розуміння музичного тексту	Не знаю
2	У мене виникає потреба передати емоційно-образний зміст музики через пластичні жести, поетичне слово	Важко відповісти
3	Я чую в пластиці фільму звуковий образ	Дуже рідко
4	Я підготовлений до сприйняття фільмів зі складною символікою	Ні
5	Я чую музику в поетичних текстах зі складною символікою	Ні

6	У літературних творах, фільмах, театральних виставах мене хвилює більше внутрішній підтекст, а не сюжет	Ні
7	Для того, щоб стати гарним учителем музики й оволодіти технологіями розуміння текстів, необхідне розуміння твору мистецтва в цілому	Мабуть
8	Я розглядаю діяльність учителя в умовах взаємодії мистецтв як джерело його подальшого професійного зростання	Мабуть
9	Пізнання педагогіки взаємодії мистецтв є для мене засобом оволодіння технологіями оволодіння текстами культури	Важко відповісти
10	Я бачу сенс в оволодінні умінням нелінійного сприйняття текстів культури	Не стикався з такими формами сприйняття
11	Я засвоїв прийоми рефлексивного аналізу текстів культури, що поглибили мої поняття стосовно інтерпретації художнього твору, зокрема музичного	З такими прийомами ніколи раніше не знайомився
12	Я бачу сенс в оволодінні технологіями розуміння текстів культури в умовах створення педагогічної ситуації нерозуміння	Важко відповісти; з такими ситуаціями стикався дуже рідко

Обробка даних за всіма вищенаведеними твердженнями тесту здійснювалася за допомогою графіка. Горизонтальна лінія графіка – кількість позитивних відповідей. Вертикальна лінія – рівні коефіцієнта сформованості готовності вчителя до оволодіння педагогічними технологіями на основі взаємодії мистецтв. Умовно: високий рівень на шкалі складає від 135 до 150 одиниць; середній рівень – від 115 до 130 одиниць; низький рівень – від 90 до 110 одиниць.

Від точки перетину з діагоналлю проводилась горизонтальна лінія. Точка на вертикальній осі відповідала коефіцієнту студентів з оволодіння технологіями. Найнадійніші результати, що свідчать про засвоєння педагогічних технологій, отримали в діапазоні від 135 до 150 одиниць.

## Коефіцієнт засвоєння педагогічних технологій

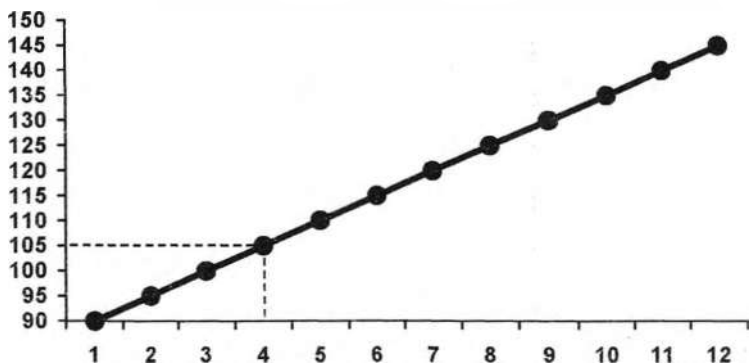


Рис. 2.3. Графік оцінки для результатів тестування.

Оскільки студентам на етапі першої констатації вдалося відповісти на одне чи два питання тесту, діапазон їх підготовленості коливався від 90 до 100 одиниць, що дозволяло встановити низький рівень готовності до професійної діяльності на основі інтегративних програм зі взаємодії мистецтв.

Студенти також не виявляли умінь перефразувати, зіставити, порівняти зміст і на основі метафоризації, використати взаємодоповнюючі дії шляхом взаємодії мистецтв, виявляти шляхи поглиблення інтерпретації шляхом розпредмечення текстів інших видів мистецтв. Це було встановлено методами спостереження й бесіди.

Відповідно до змісту п'ятого критерію "Науковий стиль мислення як показник сформованості засвоєння студентами педагогічних технологій до професійної діяльності" студенти продемонстрували нульовий висхідний рівень підготовки до осмислення потреби пошуку неординарного аргументованого підходу з опорою на точні факти й метафоричність мислення, на уміння здійснювати перенесення знань при вирішенні вузько професійних і педагогічних завдань.

Студенти для досягнення поставленого педагогічного завдання частіше користувалися наслідуванням, спираючись на генетичний метод дослідження, який передбачає розробку чужих гіпотез. Власні гіпотези студенти висували дуже рідко.

У той же час студенти не усвідомлювали важливості проблеми, що розглядалася, не намагалися знайти пояснення в пошуку нових педагогічних технологій. Вони не надавали значення таким поняттям, як "дискретність", "безперервність", "спрощення", "наближення", "схематизація".

Студенти, роблячи спробу інтерпретувати художній твір, не виходили з рефлексії, а робили акцент на розумінні тексту на основі певних категоріальних парадигм; наприклад, при перегляді фільму А.Тарковського "Жертвоприношення" виникало питання, навіщо герою фільму Олександр

ру для духовного самовдосконалення необхідно було приносити в жертву благополуччя своїх близьких – спалювати будинок, чи кому було потрібно самоспалювання героя (фільм А. Тарковського "Ностальгія"). При цьому студенти демонстрували нульовий рівень установки на метафору, метафоричне бачення картин світу, потребу все оцінювати з точки зору бачення світу "тверезими очима".

Останнє свідчить про низький рівень засвоєння педагогічних технологій відповідно до змісту шостого критерію "Оволодіння прийомами рефлексивного аналізу текстів культури і їх варіативності та взаємозв'язку".

Кількісний аналіз рівнів сформованості показників шостого критерію знайшли відображення в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

## Рівні сформованості оволодіння прийомами рефлексивного аналізу

№	Показники рівнів рефлексивності	Рівні показників рефлексії	у %
I рівень	Варіювання типів рефлексії	Високий рівень	0
		Середній рівень	1
		Низький рівень	97
		Нульовий рівень	2
II рівень	Оволодіння прийомами рефлексії на основі комунікативної діяльності	Високий рівень	0
		Середній рівень	2
		Низький рівень	95
		Нульовий рівень	3
III рівень	Організація смислотворчості	Високий рівень	0
		Середній рівень	3
		Низький рівень	94
		Нульовий рівень	3
IV рівень	Оволодіння рефлексією з урахуванням індивідуальних особливостей	Високий рівень	0
		Середній рівень	2
		Низький рівень	93
		Нульовий рівень	5

Упродовж дослідження також ми виходили з того, що залучення студентів до діалогу готує до оволодіння педагогічними технологіями. Діалог взаємопов'язаний з аргументованістю. У зв'язку з цим було важливо виявити рівні сформованості в студентів змісту сьомого критерію "Діалог як невід'ємний компонент оволодіння педагогічними технологіями".

Відповідно до вказаного вище змісту критерію студенти показували такі результати: не виявляли значущості взаємодії структурних компонентів твору, недостатньо усвідомлювали діалог митця з творчою спадщиною минулого в контексті сучасного, не усвідомлювали внутрішній підтекст твору.

З точки зору особливостей спілкування студенти показали нульову висхідну підготовку в пошуку шляхів вирішення поставленого завдання на основі принципу децентричної направленості, оволодіння уміннями аргументованого, конфронтаційного діалогу на базі накопичення емоційного й інтелектуального досвіду під дією комплексу мистецтв.

**Сьомий критерій. "Діалог як невід'ємний компонент оволодіння педагогічними технологіями"**

Студенти	Експериментальна група		Контрольна група	
	I підхід	II підхід	I підхід	II підхід
1	3	0	3	0
2	3	0	4	0
3	4	0	3	0
4	2	0	2	0
5	3	0	3	0
6	4	0	3	0
7	3	0	2	0
8	3	0	3	0
9	2	0	3	0
10	3	0	2	0

Перший варіант підходу до діалогу як феномена художнього твору. Якісні показники: 1) відчуття й осмислення цілісного звучання партитури як музичної, так і пластичної; 2) відчуття й осмислення великої кількості змістів, прихованих у підтексті в їх взаємодії; 3) осмислення значущості інваріанта, що поєднує множини змістів; 4) осмислення значущості кожної множини; 5) осмислення індивідуальності множини в ході перетворення образу.

Другий варіант підходу до виявлення уміння вести діалог: 1) наявність уміння організувати обмін думками; 2) студенти інтегрують позитивні результати з метою вирішення творчих завдань, ухиляються від тенденційності, вимагають від опонента захищати власну точку зору.

Експериментальна група – 10 студентів.

Перший підхід. 2 студенти оцінені: 4 (середній рівень); 6 студентів оцінені: 3 (слабкий рівень); 3 студенти оцінені: 2 (низький рівень). Другий підхід продемонстрував нульову підготовку.

Контрольна група – 10 студентів.

Перший підхід. 1 студент оцінений: 4 (середній рівень); 6 студентів оцінено: 3 (слабкий рівень); 3 студенти оцінено: 2 (низький рівень). Другий підхід продемонстрував нульову підготовку.

Результати зведені по двом групам: середній рівень – 3 студенти; слабкий рівень – 12 студентів; низький рівень – 5 студентів.

Восьмий критерій "Ступінь глибини проникнення студента в образ художнього твору при навчанні за технологією "студент – викладач – студент". Контрольні зрізи виконувалися через місяць від початку розучування творів. Вони здійснювались у класах різних викладачів, які працювали за однією методикою. Студенти за рівнем підготовки розбивалися на групи. Найчисленнішою виявилась група, що включала студентів з середнім рівнем підготовки. У своїй більшості це були випускники музичних шкіл.

Зі студентами, що мали високий і низький рівні підготовки, заняття



проводилися за аналогічною методикою, змінювався лише програмовий матеріал залежно від його складності й від індивідуальних можливостей студентів.

У ході оцінки якості виконання в професійній діяльності враховувалась оцінка на вступних іспитах й оцінка за безпосереднє виконання в процесі контрольного зрізу. Для фіксації якості виконання використовувались магнітофонні записи. З метою збереження об'єктивності оцінок застосовувався метод рейтингу, коли в комісію входило 5 викладачів.

Таблиця 2.6.

Показники, що характеризують якість виконання	Виконання студенткою М. С.	Оцінки в балах; вступний іспит, безпосереднє виконання
Фразування й динаміка	Цілісність виконання не відчувається. Окремі інтонаційні мотиви й фрази не зберігають характерних особливостей; відсутня філіровка звуку, загальний динамічний план усвідомлений, внутрішні й загальні кульмінації непереконливі	9; 9
Особливості темпоритму	Особливості метроритму збережені, але відсутнє відчуття биття ритмічного пульсу	8; 9
Тембро-динамічна яскравість	Формально зберігається динамічний план. Тембральні фарби не використовуються	10; 9
Виявлення особливостей гармонії	Емоційно-чуттєва реакція проявляється зрідка	11; 8
Виявлення особливостей поліфонії	Недостатньо диференційовано проявляються всі елементи фактури	11; 8
Педалізація	Педалізація нечітка, не виявляє характеру штрихів, не підкреслюється тембро-динамічна яскравість	11; 8
Рівень технічної майстерності	Володіє достатньою швидкістю виконання, але не використовує технічні можливості як художні засоби виразності	12; 8

Аналіз вищенаведених результатів дозволяє констатувати, що оцінка, яка виставлялася на вступних іспитах, не повною мірою виявила глибину проникнення студенткою в образ музичного твору.

Наведемо приклад аналізу виконання студентки М. С. після реалізації технології взаємодії за схемою "студент – викладач – студент". Під час взаємодії студентка разом з викладачем виявила особливості стилю, жанру розглядуваного твору, аналізувала інтерпретації С.Фейнберга

й С. Ріхтера в грамзаписі; викладач використав методи словесного пояснення й виконавського показу, аналізував разом зі студенткою її виконання в магнітозаписі. Методика навчання спиралась на зміст розроблених критеріїв і їх якісних показників. Ставилась проблемна ситуація в межах вирішуваного на даному етапі художнього завдання.

Таблиця 2.7.

Показники, що характеризують якість виконання	Виконання студенткою М. С.	Оцінки в балах; вступний іспит, безпосереднє виконання
Фразування й динаміка	Виразнішим стало виконання на одному подиху. Окремі інтонаційні мотиви й фрази відтворюють характерні особливості. Значно присутня філіровка звуку. Усвідомлений загальний динамічний план, внутрішні й загальні кульмінації	9; 12
Особливості темпоритму	Зберігаються особливості темпоритму й стилістична точність, більш визначено відчувається биття ритмічного пульсу в окремих епізодах, але не в ході цілісного виконання	8; 17
Тембро-динамічна яскравість	Усвідомлюються особливості динамічного плану, у тембральному зафарбуванні проявляються різномірні градації	10; 19
Виявлення особливостей гармонії	Імпровізаційне виконання прелюдії дозволило студентці проявити емоційно-чуттєву реакцію на гармонічну функціональність	11; 19
Виявлення особливостей поліфонії	Студентка усвідомлює індивідуальні особливості теми, але стретто в її виконанні звучить непереконливо	11; 16
Педалізація	Студентка частково усвідомлює значущість педалі як фактора, що виконує функцію зв'язку, або навпаки, розподілу	11; 10
Рівень технічної майстерності	Технічне виконання твору стало вільнішим	12; 19

Аналіз наведених даних дозволяє побачити тенденцію до підвищення якості виконання за восьмим критерієм, що знайшло відображення в середньому рівні сформованості вмінь, коли починає встановлюватися взаємозв'язок між художніми засобами виразності й ідейно-образним змістом, хоча цей зв'язок проявляється недостатньо.

Разом з тим, засвоєння нових музичних творів, раніше не вивчених, дозволяє виявити труднощі в студентів при аналізі виражальних за-

собів і їх співвіднесення з емоційно-образним змістом твору в професійній діяльності, що потребує удосконалення професійної підготовки вчителя. Кількісний аналіз якісних результатів дозволяє виявити тенденцію до підвищення рівня сформованості умінь в оволодінні технологіями засвоєння тексту під час спільної діяльності викладача й студентів.

У цьому випадку викладач і студент спільно аналізують характер виражальних засобів музичного тексту й співвідносять його з емоційно-образним змістом. Студенти набувають уміння діяти в оволодінні технологіями за зразком.

У результаті спільної підготовки студентів з викладачем до професійної діяльності рівень їх готовності підвищується в межах від 1,9 до 6,5 балів. Наприклад, студентці за самостійну роботу була виставлена оцінка 0,8 бала. У результаті спільної роботи з викладачем під час контрольного зрізу виконане нею завдання оцінювалося в 16,1 бала. Таким чином, студентка перемістилася з групи зі слабким рівнем підготовки в групу з середнім рівнем сформованості умінь. У цілому середній бал студентів на першому курсі виріс від 9,2 до 15,0, тобто на 5,8 балів.

Разом з тим, виявлена тенденція до підвищення рівня якості підготовки студентів за восьмим критерієм не виправдала себе в ході аналізу самостійної роботи студентів, коли вони затrudнялися при виборі виразних засобів і їх співвіднесенням з емоційно-образним змістом твору. Виявилась тенденція до збереження непродуктивних підходів до засвоєння технології розуміння тексту.

Рівень глибини проникнення в образ твору коливається в межах від 0,1 до 0,6 бала, що свідчить про відсутність належного зростання студентів у їх підготовці до професійної діяльності. Ця тенденція спостерігалася протягом усіх 5 років навчання. За цей період студентам вдалося підвищити рівень підготовки за середнім балом усього лише на 0,4 (з 9,2 до 9,6).

За умов активного втручання викладача в самопідготовку студентів успішність зростає з 15,0 до 15,4 бала, що виводило студентів на середній рівень сформованості умінь за восьмим критерієм. З 26 студентів лише четверо досягли високого рівня оцінок.

Виявлення рівнів сформованості готовності студентів оволодівати технологією розуміння текстів культури відповідно до змісту дев'ятого критерію "Уміння зробити самостійні аргументовані висновки" пов'язане з підвищенням рівня теоретичних знань. При цьому аналізувались відповіді студентів на питання перевірочних завдань.

Питання перевірочних завдань готували до складання анотації засвоєних творів, створення словесних коментарів, музичних характеристик, що використовуються в професійній діяльності на уроках музики в школі.

При оцінці рівнів знань ми виходили з важливості усвідомлення значущості наукових, енциклопедичних фактів. Враховуючи це, ми проводили співвіднесення правильних відповідей із загальною кількістю питань. Разом з тим, ми приділяли увагу не стільки засвоєнню знань на репродуктивному рівні, скільки виявленню у відповідях елементів спрямованої рефлексії, оригінальної, творчо засвоєної думки. У зв'язку з цим був уведений показник, що виражав у кількісних оцінках питому вагу кожного пи-

тання з точки зору його потенціалу до оволодіння технологіями з текстами культури.

Наведемо приклад відповідей студентів на питання перевірконого завдання. Питання перевірконого завдання № 1 до студентки першого курсу А. К.: "Дайте характеристику образів у п'єсі "Жовтень" із циклу "Пори року" П. Чайковського". Студентка: "Асоціаю емоційно-образний зміст п'єси з образом смутку, картиною заціпеніння в'янучої природи".

Питання № 2 до студентки другого курсу М. С.: "Чи можна виразити словами сутність ідеї Четвертої симфонії П. Чайковського?" Відповідь студентки: "У четвертій симфонії владно зазвучала тема боротьби людини з похмурою навколишньою дійсністю. Темні сили встають назустріч людині, щоб загородити дорогу до щастя. Вони весь час нагадують про себе в музиці симфонії похмурою, "фатальною" темою вступу (композитор назвав її "темою фатуму"). Та людина не відступає. Вона бореться, падає, виснажується, та знову підіймається до боротьби й, кінець-кінцем, перемагає.

Четверта частина симфонії – це перемога людини над темними, похмурими силами, що стоять на її шляху. У музику вривається народна мелодія – "У полі берізка стояла". Картина святкових веселощів, звична для фіналів Чайковського, набуває тут особливого змісту, що розкривається композитором у програмі: "Якщо ти сам у собі не знаходиш мотивів для радощів, дивись на інших людей. Іди в народ". Таким чином, великий композитор мовою художніх засобів заявив, що шлях у майбутнє він бачить через поєднання з народом, вірне йому служіння".

Питання № 3 до студентки третього курсу Н. Ш.: "З'ясуйте початкові позиції у трактуванні образів головних персонажів опери П. Чайковського "Євгеній Онегін". Відповідь: "П. Чайковський виходить з того, що Тетяна Ларіна – звичайна російська жінка, людина великого серця й високої моральної краси. Вона характеризується темами ліричного й елегійного характеру. Апофеозом її моральної сили, її кристалевої духовної чистоти стала остання картина: сцена Онегіна й Тетяни.

Дещо по-іншому, ніж О. Пушкін, композитор ставиться до образу Ленського. Для Пушкіна Ленський – утілення романтичних ідей, нездійснених в умовах аракчеського режиму. П. Чайковський підкреслив в образі Ленського високе благородство.

Образ Онегіна зберіг в опері риси "Зайвої людини", що не вміє знайти мету життя. У той же час, цей образ співзвучний епосі Чайковського, коли в нових соціальних умовах "онегіни" й "печоріни" перетворювались в "обломових".

Питання № 4 до студентки IV курсу А. К.: "У чому полягає сутність принципу самовираження у творчості І. Баха, І. Гайдна, В. Моцарта?". Відповідь: "Сутність самовираження у творчому мисленні І. С. Баха полягає в безперервному розгортанні, поліфонічному типі розвитку. У творчості І. Гайдна й В. Моцарта саморух виступає у формі усталеного контрасту".

Відповідь на те ж питання студента четвертого курсу А. Б.: "Усвідомити сутність принципу саморуку у творчості І. Баха мені допомагає метафора В. Бобровського, у якій зміст органічного музичного руху уподібнюється росту зернинки зі стебла. Це зумовлює образ майбутнього цвітіння. Не

випадково І. Гете порівнює саморух у музиці І. Баха з вічною гармонією, що веде сама з собою бесіду до створення світу. Останнє дає нам право вжити метафору письменника-філософа по відношенню до В. Моцарта, образне мислення якого відтворює метафоричну картину вічної гармонії, начебто розмовляючи після створення світу з собою й зі створеним нею буттям”.

Аналіз наведених вище прикладів відповідей містить загальні специфічні закономірності. Вони є у відповідях інших студентів, що відображено в кількісних результатах у табл. 1.8.

Дев'ятий критерій. Перший курс. “Уміння зробити самостійні, аргументовані висновки”. Рівні сформованості знань визначаються коефіцієнтом К, представленим умовними значеннями:

- 0,9 і вище – оцінка 25 балів;
- 0,8-0,9 – оцінка 15-19 балів;
- 0,7-0,8 – оцінка 8-14 балів.

Аргументованість умовних позначень підтверджується питомою вагою залежно від глибини питань: 0,8; 1,0; 1,1; 1,2.

Умовні позначки:

N – загальна кількість питань

Δ – кількість правильних відповідей

Z – бали

Π – кількість питань

Z – питома вага питання

Ω – кількісне вираження для кожного студента значення середнього бала

Таблиця 2.8.

№ студента	K	N	Δ	Z	Π	Z	Ω
1	0,7	7	3	10	11	0,8 1,0	3,7
2	0,8	7	3	12	11	0,8	4,1
3	0,8	7	4	11	11	0,8	3,8
4	0,7	7	2	13	11	0,8 1,0	3,3
5	0,9	7	3	16	11	1,0	6,8
6	0,7	7	2	8	11	0,8	1,8
7	0,8	7	3	17	11	0,8	5,8
8	0,9	7	4	18	11	0,8	8,2
9	0,9	7	5	20	11	0,8	12,6
10	0,9	7	5	19	11	0,8 1,0	11,9
11	0,8	7	3	10	11	0,8	3,4
12	0,8	7	4	11	11	0,8	5,0
13	0,7	7	4	9	11	0,8 1,0	2,3
14	0,8	7	4	10	11	0,8 1,0	5,1
15	0,8	7	4	15	11	0,8 1,0	11,9
16	0,7	7	4	15	11	0,8 1,0	7,3
17	0,7	7	3	8	11	0,8	2,7
18	0,8	7	4	15	11	0,8 1,0	7,7
19	0,8	7	4	16	11	0,8 1,0	8,2

20	0,7	7	3	9	11	0,8	3,1
21	0,8	7	4	15	11	0,8 1,0	7,7
22	0,8	7	3	14	11	0,8	4,8
23	0,8	7	2	8	11	0,8	1,8
24	0,8	7	4	16	11	0,8 1,0	8,2
25	0,9	7	5	19	11	1,0	13,6
26	0,8	7	6	17	11	0,8 1,0	13,1
							6,4

Результати відповідей на питання з урахуванням питомої ваги:

- 26 студентів показали стабільність у питомій вазі;
- 14 студентів – часткову стабільність у питомій вазі 1,0;
- 26 студентів – нульову висхідну позицію в питомій вазі 1,1;
- 26 студентів – нульову висхідну позицію в питомій вазі 1,2.

Загальний середній бал по дев'ятому критерію складає на першому курсі 6,4 бала. Це не дозволяє вийти студентам на високі рівні сформованості професійної діяльності.

Таким чином:

- високий рівень складає 0 студентів – 0 %;
- середній рівень складає 13 студентів – 50 %;
- низький рівень складає 13 студентів – 50 %.

Результати якісного аналізу за дев'ятим критерієм з табл. 1.8 виходили з наступного: у ході проникнення в художній образ студенти виходять з логіко-конструктивних закономірностей мислення. Для них головною є точність знань, зафіксованих у підручниках (підхід більшості студентів), у словнику (використання словника не є для студентів явищем систематичним), у додатковій літературі (використовується не систематично). К (коефіцієнт рівня знань) тут при збереженні точності відповіді виставлявся з використанням 0,7-0,8 балів.

Студенти також спираються на емоції, почуття, що виникають під впливом музичного твору. Це дозволяє сконструювати нові набори емоційних смислів за аналогією з методикою В. Ражникова, з допомогою якої можна відтворити емоційно-образну суб'єктивну програму, пристосовавши до смислу-переживання в конкретному творі. "К" відповіді за таким принципом оцінювався з використанням питомої ваги 1,0.

Надалі, у ході освоєння текстів культури студенти використовують знання, що впливають із загальних особливостей реального відображення без урахування бачення картин світу через метафори, не переломлюючи смисл через призму суб'єктивної фантазії. У даному випадку вони прагнуть пізнати світ тверезими очима (про це свідчать відповіді на 2, 3, 4 питання).

Особливості змісту відповідей студентів на питання перевірочних завдань дозволили встановити, що вони прагнуть спиратися на кліше й стереотипи, усталені точки зору, що не сприяє відтворенню яскравих музичних характеристик у ході бесід з учнями на уроках музики. Переважна більшість студентів йде шляхом лінійного накопичення знань: вони не використовують перефразування, перепредставлення знань, які здобули на

основі логічно-конструктивних підходів. Лише один студент із загальної кількості опитаних виявив цікавість до метафоричного способу мислення, що знайшло відображення у висловлюваннях видатних письменників, художників, учених (зокрема, І. Гете, В. Бобровського).

Аналіз результатів із виявлення рівнів готовності до оволодіння технологіями освоєння текстів за дев'ятим критерієм протягом п'яти років навчання дозволив виявити певну тенденцію до підвищення якості з 0,3 до 1,0 бала. Але це свідчить лише про недостатнє зростання рівня сформованості умінь, що знаходило відображення в труднощах зробити узагальнюючі висновки, у поверховій аргументації, неоригінальності суджень.

Результати кількісного аналізу якісних показників відповідно до змісту десятого критерію "Виразність виконання" довели таке: кількість студентів, що досягли досить артистичного, яскравого творчого виконання, коливається в межах від 7,7 % до 11,5 %. Мова йде про спостереження за студентами впродовж п'яти років навчання.

Кількістю студентів, що продемонстрували недостатньо артистичне виконання, коливається протягом п'яти років навчання від 30,8 % до 46,2 %; кількість студентів, що показали малохудожнє виконання, – від 50 % до 61 %.

Студенти з такою підготовкою прагнуть уникнути виконавського показу в професійній діяльності на уроках музики в школі, не беруть участі у відкритих концертах, у концертах для учнів школи, що знижує їх авторитет як учителів музики, не допомагає встановленню контактів з учнями.

Аналіз кількісних результатів дозволив виявити тенденцію до підвищення успішності кожного студента з розглядуваного вище критерію від 1 до 4 балів упродовж п'яти років навчання.

Середній бал успішності показав тенденцію до підвищення на 1,8 бала. Та все ж це не дозволило більшості студентів вийти на високі рівні сформованості умінь.

Аналіз результатів за змістом одинадцятого критерію "Виявлення ставлення студентів до діяльності з освоєння художнього твору" показав доцільність орієнтації на проектування дій, спрямованих на осмислення значущості раціональних прийомів, що підвищують ефективність вивчення творів у межах вирішення конкретно поставленого завдання. Це допомагає збільшити кількість вивчених творів, дозволяє підвищити їх складність, розвивати самостійність студентів при вирішенні конкретно поставлених завдань.

Аналіз отриманих результатів за одинадцятим критерієм дозволив виявити тенденцію до підвищення успішності студентів від 1 до 9 балів. Значення середнього балу за курсами впродовж п'яти років навчання виросло на 4,6. У той же час методика організації проектування дій відрізнялась ефективністю лише при вирішенні окремих часткових завдань.

Виявлення рівнів підготовки до опанування технологіями в професійній діяльності реалізувалось на етапі залучення в педагогічний процес елементів театраль-но-сценічної діяльності. Студенти повинні були визначити надзавдання у творах різних видів мистецтва (у театральній виставі

А. Шніцлера "Вінчальна фата П'єретти", в опері Д. Шостаковича "Ніс", в операх Р. Вагнера, творах А. Шнітке, тексті сценарію С. Параджанова й ін.), виявити сценічні блоки, аналізувати власну точку зору, позицію стосовно готового сценарію або ж самостійно сконструйованого сценічного блоку, відтворити імпровізації словесні, музичні до театральньо-сценічних дій.

Залучення студентів до театральньо-сценічної діяльності здійснювалось на третьому курсі. Це відбувалося на базі театру пантоміми, де в якості акторів виступали учні загальноосвітньої школи.

Студентам було важко вирішити поставлені завдання, вони показували нульовий рівень підготовки до опанування технологій розуміння текстів культури на основі взаємодії партитури музичного твору й театральної вистави.

У ході дослідження робився акцент на важливості виявлення в професійній діяльності сформованості сугестивних здібностей як невід'ємного компонента для опанування технологій засвоєння текстів культури, що складав сутність тринадцятого критерію.

Рівні сформованості сугестивних здібностей студентів взаємопов'язані зі сприйняттям і розумінням поетичного простору текстів культури, уміннями перефразувати, перепредставити смисли, відчувати поетичний настрій твору.

Сприйняття фільмів А. Тарковського, А. Сокурова, С. Параджанова, В. Абдрашитова потребує розвитку таких здібностей.

У зв'язку з викладеним вище було опитано 200 студентів педагогічного інституту й 200 учнів старших класів гімназій м. Кривого Рогу. Досліджуваним ставилися питання:

1. Які фільми А. Тарковського, А. Сокурова, С. Параджанова, В. Абдрашитова, І. Бергмана, Ф. Фелліні ви знаєте?

2. Вкажіть особливості бачення поетичного простору в переглянутих вами фільмах указаних авторів.

3. Яке значення мають у професійній діяльності переглянуті вами фільми?

Аналіз результатів опитування показав таке:

– 99 % досліджуваних частково бачили окремі фільми вказаних авторів;

– 2 % – відчували катарсис при перегляді фільму;

– 88 % – відзначили неспроможність розуміння образної будови переглянутих фільмів;

– 10 % – виявили сугестивну здібність чути в партитурі фільму музичні образи;

– 5 % – угледіли можливість до самовдосконалення в професійній діяльності за допомогою фільму;

– 95 % – мали певні труднощі при виявленні ролі художнього твору, що містить складний внутрішній підтекст.

Останнє дозволило констатувати низький рівень сформованості сугестивних здібностей студентів відповідно до змісту тринадцятого критерію.

Методом опитування також вдалося установити, що 95 % учнів гімназій і студентів педагогічного інституту не відчують потреби в частому



спілкуванні з текстами культури, які містять у собі складний внутрішній підтекст, що свідчить про низький рівень сформованості готовності молоді до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв (чотирнадцятий критерій).

Це не сприяє формуванню естетичних смаків. Студенти не вирізняються здатністю вибирати твори, глибокі за емоційно-образною будовою. Оціночні судження не сформовані (п'ятнадцятий критерій).

Студенти показали такі рівні сформованості вмінь:

- високий рівень – 5 %;
- середній рівень – 20 %;
- низький рівень – 60 %;
- нульовий рівень – 15 %.

Відповідно до змісту шістнадцятого критерію “Продуктивність мислення як невід’ємний компонент для оволодіння педагогічними технологіями” перед студентами ставилися такі завдання: виділення інваріантних ознак у творах, що належать до різних видів мистецтв, встановлення певних зв’язків і відношень між окремими творами, встановлення взаємодії з оточенням (мається на увазі оволодіння вміннями варіювати, комбінувати, перероблювати зміст при вирішенні поставлених педагогічних завдань).

Виявлення рівнів сформованості умінь студентів відповідно до змісту шістнадцятого критерію дозволило встановити, що набуті знання з дисциплін теоретичного циклу (історія музики, гармонія, поліфонія, сольфеджіо, вокал та ін.) недостатньо інтегруються в професійній діяльності. Не виявляються загальні й специфічні закономірності різних видів мистецтва.

Студенти дуже рідко демонструють уміння мислити асоціативно в ході порівняльного аналізу особливостей становлення звуко-зорового образу. Вони не проявляють здібності включати в цілісне бачення проблему, не відчувають у ній важливості деталей, не усвідомлюють значущості комунікативної діяльності в системі “суб’єкт – час – простір”, не володіють умінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, комбінувати, варіювати окремі смисли-блоки з метою отримання оригінальних продуктів розумової діяльності.

Враховуючи викладене вище, можна говорити, що констатувальний експеримент дозволив виявити недостатньо високий рівень з більшості розроблених нами критеріїв під час підготовки студентів до професійної діяльності. Як причини, що зумовлюють недостатньо високе зростання умінь, можна назвати невідповідність методик розвитку направленої рефлексії, формуванню умінь інтерпретувати текст музичного твору, художні тексти в інших видах мистецтва.

Відсутність загальної ерудиції, обізнаності, компетенції студентів, умінь сприймати метафору як засіб перефразування, співставлення не тільки в художній творчості, але й у науковій діяльності, умінь метафорично, а не тільки шляхом відображення реалій бачити картини життя, виявляти характер інтенції митця – усе це привчило студентів до стереотипного сприйняття фактів, внутрішнього підтексту творів, що відбувається й на підготовці до професійної діяльності.

Сутність вказаних проблем аналізується в контексті таких педагогіч-

них ситуацій: а) інтерпретація передбачає засвоєння художнього твору, виходячи з особливостей реального відображення сучасності чи інших епох; б) інтерпретація художнього твору базується на розумінні художніх засобів організації тексту, завдяки яким текст розуміється певним чином і дозволяє будувати нові набори смислів; в) інтерпретація направлена на розуміння тексту в певних парадигмах, побудованих з обраних конструктивів.

Враховуючи той факт, що для вчителя музики в ході інтерпретації художнього твору є важливим прочитання внутрішнього підтексту на основі змістовної сутності слова, три наведені вище різновиди інтерпретації у педагогічному процесі мають такі результати:

1) студенти усвідомлюють зв'язок розуміння з життям у ході вивчення творів реалістичного мистецтва. Принцип системності проявляється в осмисленні історичної зумовленості виникнення критичного реалізму у світовій художній культурі. Акцент ставиться на доцільності "погляду тверезими очима" на довколишнє життя, прагненні показати його таким, яким воно є в дійсності, зрозуміти причини гострих соціальних конфліктів, загальні закони формування людських характерів і стимули поведінки людей. При такому підході знання, що набуваються в готовому вигляді, допомагають формуванню у свідомості загальних стереотипів;

2) студенти орієнтуються на різновиди інтерпретації, в основі якої лежить осмислення музичної мови, мови літературного твору. У результаті вони удаються до традиційного способу відтворення в словесній формі музичних характеристик персонажів, образів, відображених у художніх творах. При такому підході майбутній учитель музики у своїх анотаціях, коментарях, у створенні педагогічних ситуацій допускає нескінченне взаємне копіювання й автоматичне відтворення тверджень, що свідчить про наявність бездуховності й негативно впливає на навчальний процес у школі;

3) орієнтація студентів на певний підхід до інтерпретації художнього тексту передбачає прямолінійну дію онтології мистецтва, в основі якої лежить здатність свідомості до відображення. Та сприйняття світу кожним індивідом проходить неадекватно. Крім того, не враховується можливість відкинути уявлення про інтенціональність як співпадіння у всіх видах мистецтва розуміння сприймаючого й пізнаючого суб'єкта й автора художнього твору.

Тут виникла потреба в інтеграції взаємодії мистецтв у підготовку педагогічних кадрів для професійної діяльності з урахуванням специфіки текстів культури та їх дидактичних можливостей впливу в навчальному процесі. При цьому враховувались такі чинники:

- важливість розробки дидактичних умов, що організують взаємозв'язок вербалізованих і невербалізованих смислів;
- виявлення педагогічних ситуацій включення взаємодії мистецтв у професійній діяльності;
- виявлення педагогічних умов, що формують уміння рефлексії й інтерпретації студентами текстів культури;
- виявлення умов, що сприяють конструюванню нових технологій розуміння текстів культури з використанням нелінійних форм мислення.

Викладене вище потребувало розробки програми й аналізу управа-

дження семантичної моделі в процес підготовки вчителя музики.

Семантична модель підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності передбачала інтегративні якості, що визначено складністю міжсистемних підходів. Забезпечувалась організація умов залучення студентів до професійної діяльності з урахуванням суб'єктно-суб'єктних взаємодій, варіювання схем "студент – викладач – текст – студент", "студент – викладач – текст – оточення". Також робився акцент на культурологічному аспекті через відображення в моделі схеми "суб'єкт – час – місце".

У якості методологічного підходу при розробці педагогічних концепцій на основі взаємодії мистецтв лежали синестезії, що розглядалися як резонанс на пред'явлені комплекси, що організуються взаємодією мистецтв як ірраціональні структури й моделі, котрі забезпечують технологію оволодіння текстами культури через символ, його інваріант, перетворення, програмуючого елемента відчуження й відхилення деталі (десимволізація), що зумовлювало вирішення креативних завдань.

Розробка програми педагогічних технологій формувалась з урахуванням внутрішніх процесів протікання сприйняття й мисленнєвої діяльності. Використовувалась така схема:

Схема 2.1.

Символ	Перетворення резонанс	Відчуження деталі
Комплекс	Синестезії	Новий образ

У той же час ми враховували, що накопичення емоційно-чуттєвого досвіду на основі взаємодії мистецтв повністю не забезпечить підготовки студентів до оволодіння педагогічними технологіями для професійної діяльності. Тому зростає значущість розробки методик формування готовності до рефлексії й оволодіння технікою розуміння текстів культури, коли розуміння в професійній діяльності варто розглядати як процес і як субстанцію при поляризації дихотомії розуміння-нерозуміння.

Завдання дослідження полягали в наступному:

1) Розробити умови для реалізації впровадження в навчальний процес нетрадиційних форм підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності на основі авторського підходу.

2) Виявити й забезпечити умови для виявлення сутності універсальних проблем, що визначають конструювання концептуальної моделі "образів світу".

3) Виявити зміст педагогічних ситуацій, що забезпечують оволодіння технологіями розуміння тексту в ракурсі багатоваріантності їх тлумачень.

4) Виявити особливості впливу семантичної моделі на підготовку педагогічних кадрів до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв.

У ході формувального експерименту використовувалась класифікація методів навчання за джерелами знань [214]. В основу цієї класифікації покладено рівні пізнавальної активності. Ми спиралися на такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного навчання, частково-пошуковий. Також використовувалась класифікація ме-

тодів Ю. Бабанського (методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності). Сюди входять підгрупи: словесні, наочні й практичні методи, індуктивні й дедуктивні, репродуктивні й проблемно-пошукові методи, а також методи самостійної роботи і під керівництвом викладача [20; 21].

Включення взаємодії мистецтва у сферу педагогічного процесу передбачало залучення студентів у надмовну сферу. Тому використовувався метод дії сугестивно-кібернетичний. Інформація при цьому сповіщалась поліфонічно через синтез музики, екрана, образотворчого мистецтва, слова.

Технологія підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю передбачала використання методу пізнання аксіологічних цінностей текстів культури, в основі якого лежить принцип герменевтичного руху по колу, що забезпечує техніки інтендування, розтягування смислів через взаємодію поясів розумової діяльності: М (чисте мислення), М-Д (досвід дії з предметними уявленнями), М-К (думка-комунікація). Це створює оптимальні можливості для розгортання горизонту тих поглядів, які готуються при просуванні від ноєми (мінімальної смислової одиниці) до смислу, надалі розтягуючи до метасмислу.

Технологія підготовки вчителя музики також забезпечувалась методом аналогії, що передбачав установлення подібності на основі синестезій, загальних закономірностей мистецтв, їх структурно-композиційних будов.

У якості робочих прийомів, через які реалізувався процес підготовки вчителя, використовувались: 1) операція декодування, що здійснювалася над знаковою ситуацією тексту; 2) операція інтеграції елементів декодування, на основі якої чуттєвий досвід суб'єкта інтерпретації упорядковується поняттям, що представлене в тексті; 3) інтонаційний аналіз, за яким зв'язався висновок, зроблений на основі вербальних текстів безвідносно авербального.

Аналіз авербального мовлення (інтонаційний аналіз) дозволяє вловитись у тому, що авербальна мова експлікує потенціали вербального (йдеться про синтетичні тексти). Об'єктивація складного смислу проходить через звук (позамовна свідомість).

Це створювало передумови для забезпечення когнітивної бази моделі, що направлена на розширення комунікативної діяльності студента, залучення його до міжособистісної взаємодії з урахуванням кодів мов різних видів мистецтва на основі перефразування, перетілення образів, розширення сфери діяльності не тільки за педагогічною схемою (що робити, але і як робити), яка набуває статусу невід'ємного компонента в професійній діяльності.

Виявляються й обґрунтовуються шляхи формування рефлексії до художніх текстів культури з точки зору розуміння значущості прецедентного імені, що передбачає метод розгляду "тексту в тексті" й узагальнений підхід до імені як універсального символу, який визначає грані поєднання зрозумілого й незрозумілого, рефлексії й інтуїтивного судження, інтуїтивної фантазії, що є результатом взаємодії поліфункціональних структур сприйняття.

У даному випадку ми виходили з того, що кожен художній твір подає

тип "образної конструкції", який забезпечує упорядкування й гармонізацію функціонування множин елементів, форми конструювання роздумів, залучення систем дискретної структури, що формується з певної кількості компонентів стандартних типів.

Типи "образних конструкцій" взаємопов'язані з семантикою мови на основі дедуктивних побудов. Вони визначають результат процесу інтеграції мистецтв, дозволяючи розглядати його цілісно, не розбиваючи на елементарні конструкції.

Образні конструкції формуються в межах потенційно реалізованої абстракції, яка керується безліччю взаємозв'язків, що подані в завершеному вигляді.

Типи "образних конструкцій" визначаються характером взаємодії об'єктів, що виявляють сутність функціонального значення семантичної моделі.

У ході формувального експерименту, як і констатувального, нами використовувались такі методи діагностування:

– методи анкетування й бесіди, що забезпечували отримання відомостей про ставлення студентів до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв;

– метод самооцінки, що виявляв ступінь сформованості підготовки вчителя до професійної діяльності;

– метод рейтингу, що забезпечував отримання даних про підготовку вчителя до професійної діяльності за допомогою "компетентних" осіб, що брали участь у спільній оцінювальній діяльності;

– метод спостереження, що виявляв розвиток здатності до поєднання дій, оволодіння мовою метафор, прийомами наукового стилю мислення, мислення за аналогією, розвиток здібностей забезпечувати аргументативну ситуацію як механізм розширення професійної діяльності, сугестивних здібностей на основі засвоєння компонентів видовищної культури;

– метод тестування, що забезпечував виявлення рівня розвитку сугестивних здібностей, ерудиції, компетенції вчителя, підготовленого до професійної діяльності;

– метод кластування, що дозволяв групувати об'єкти, подібні при порівнянні, в показники засвоєння технологій професійної діяльності.

Діагностика ступеню підготовки вчителя до професійної діяльності забезпечується системою перевірочних завдань на основі трьох рівнів засвоєння знань: а) репродуктивний рівень; б) за зразком; в) творчий рівень на основі вияву в ході вибірки питомої ваги питання.

Перевірочні завдання орієнтувались на вияв набору ознак, що забезпечують сутність технології розуміння текстів і їх авторського відтворення.

Для виявлення рівнів підготовки до оволодіння педагогічними технологіями до педагогічної діяльності використовувались 16 критеріїв. Формувальний етап експерименту тривав п'ять років. Результати, отримані з упровадженням педагогіки взаємодії мистецтв, оброблялися після кожного року навчання.

На початку навчання студентів першого курсу рівень підготовки від-

повідно до розроблених шістнадцяти критеріїв фіксувався в контрольних зрізах. Досліджувані були розділені на групи: контрольну й експериментальну. Усього в експерименті взяли участь чотири групи. З них дві контрольні, у котрих студенти навчалися за традиційними методиками, зміст яких описано на констатувальному етапі дослідження. Дві групи навчалися за розробленими нами експериментальними методиками, що включали в процес навчання взаємодію мистецтв.

Аналіз контрольних зрізів на початку формувального експерименту дозволив виявити ті ж закономірності, що були встановлені на констатувальному: відсутність оригінальності, творчого підходу до інтерпретації художніх творів, студенти в ході оволодіння теоретичними знаннями частіше спиралися на усталені стереотипи, намагалися копіювати інтерпретацію, що пропонувався викладачем. Використання проблемних ситуацій сприяло вирішенню вузькопрофесійних завдань; не зверталась увага на ті способи стимульного впливу, які б розширили креативність мислення й дозволили виявити сутність вирішення поставленого надзавдання в професійній діяльності; зберігався недостатньо високий рівень самостійності роботи, не підвищувався рівень загальної обізнаності студентів у галузі різних видів мистецтва, студенти не намагалися розширити сферу комунікативної діяльності, не усвідомлювали значущості цілісної стратегії виховання школярів засобами комплексу мистецтв. Усе це в цілому визначало недостатньо високу результативність підготовки вчителя до професійної діяльності.

Заняття з залученням у навчальний процес взаємодії мистецтв в експериментальних групах проводилися таким чином.

1. За розділами загальної навчальної програми індивідуально з урахуванням системи "студент – викладач – студент". Акцент ставився тільки на специфічних особливостях образності музичної мови.

2. Взаємодія мистецтв включалась до процесу навчання на індивідуальних заняттях з метою організації дидактичних умов, спрямованих на розуміння текстів культури різних типів у різних ситуаціях, осмислення особливостей процесу розуміння, інтерпретації як методологічного принципу в різних видах діяльності з засвоєння художнього твору. Уводилась система "студент – викладач – текст – студент". Вона була зумовлена доцільністю оволодіння студентами педагогічними технологіями. Акцент ставився не тільки на конкретному позначенні словом предмета, але й на оптимальному пробудженні спрямованої рефлексії у формі інтенціонального акту, тобто на пробудженні початкових смислоутворюючих прагнень свідомості до предмета, предметної інтерпретації відчуттів.

3. У ході індивідуальних занять відповідно до системи "студент – викладач – текст – образотворче мистецтво – студент" акцент ставився на важливості взаємоперетворення категорій-понять і категорій-образів з точки зору чуттєво даної множини, що має місце у зразках образотворчого мистецтва.

Враховувалась доцільність розширення обсягу уявлень про структурні простори в системі "суб'єкт – простір – час" з урахуванням закономірностей сприйняття й мислення, в основі яких лежить статика, що потребує

домислювання, закон простоти, принцип групування фігур, константні постійні характеристики образу, принцип співвіднесення частини з цілим.

На індивідуальних заняттях студенти готувались до розширення, конструювання й перебудови тезауруса простору через утворення нових категорій. Вони знайомилися з такими поняттями, як "театр", "гра", "сцена". Студенти отримали досвід осмислення складних тверджень, що включають елементи образності твору образотворчого мистецтва, поетичного чи літературного слова.

4. З метою підвищення інтелектуальної підготовленості, накопичення емоційного досвіду студентів, їх ерудиції, удосконалення умінь інтерпретувати художній твір з урахуванням розвитку направленої рефлексії, нами використовувались групові заняття в умовах проведення спецкурсу "Основи кіномистецтва". До занять включалась система "студент – викладач – фільм – студент". Створювались умови для оволодіння умінням інтерпретувати на основі особливої форми просторово-часових співвідношень при підсиленні значущості емпіричного часу й геометричного сприйняття простору з урахуванням переходу розумових дій у сферу підвищеної швидкості протікання асоціативних процесів. Останнє передбачало опору на динаміку руху образів кіноекрана, зумовлену ракурсом режисера й специфікою художніх засобів виразності мови екрану.

5. На базі театру пантоміми "Двох А" О. Бельського (м. Кривий Ріг) упродовж групових занять зі студентами й учнями вводилась система взаємодії "студент – учень – викладач – режисер – текст – пантоміма – фільм – студент".

З метою організації педагогічного впливу в процесі театральносценічної діяльності нами використовувався герменевтичний метод розгляду тексту на основі факторіалу кроків, залучення множини змістів, їх узагальнення, залучення неавтономних комплексів, що переривають лінійність мислення, розроблених Г. Богіним. Також використовувалось моделювання мови через співвіднесення простору й часу, імовірнісні розрахунки В. Налимова, концепція конструювання моделі динамічних систем на основі ієрархічних організацій, що готували стійку взаємодію з оточенням на основі теорії катастроф.

У даному випадку формування підготовки студентів до оволодіння педагогічними технологіями базувалося на стрибкоподібних переходах, розривах, раптових якісних змінах, що зумовлювали нелінійність мислення, використовувався принцип співвіднесення невербального з вербальним. Ми виходили з доцільності пошуку проміжної ланки, що здійснює трансформацію таких ланок, у якості якої виступало слово, що готувало тлумачення смислу. Враховувався той факт, що будь-яка форма відчуження мови від культури, варіювання великої кількості комбінацій символів, що мають місце в різних видах мистецтва на основі перефразування, організації смислотворчості, потребує інтерпретації.

У зв'язку з цим використовувалась концепція узагальненого підходу до імені на основі узагальнення знань, поля, карти, що зумовлювало вибір тієї чи іншої технології. До театральносценічної діяльності включались поля-карти, заповнені різними комбінаціями показників символів з ура-

хуванням діалогу сучасних форм мислення, культур.

У результаті накопичення смислів на основі їх зваженості в професійній діяльності студентів накреслювався стрибок, який у процесі вільного асоціювання дозволяв виявити підвищення рівня сформованості в оволодінні технологіями засвоєння текстів культури.

У ході формувального експерименту на основі семантичної моделі з урахуванням взаємодії мистецтв ми використовували символи, стимули, взаємопов'язані з міфопоетичною творчістю. У зв'язку з цим для пізнання чи відтворення авторської стратегії були визначені такі форми стимульного впливу на розвиток студентів:

- метафоричний переклад як засіб втілення тимчасового фактора з художніми засобами виразності, що сприяло подвоєнню дискурсу;
- рефлексивна затримка на варіаційних деталях (також пов'язано з часовим фактором);
- перевтілення ролей як способу редукції відтворення образів творчого процесу (мова йде про можливості конструювання простору).

У розумінні сутності театральнo-сценічної діяльності акцент ставився на логічно-конструктивних закономірностях оволодіння вмінням вести діалог, науково-дослідницьку роботу з урахуванням педагогіки співробітництва з викладачем, режисером, студентами й учнями.

Імпровізація розглядалася як засіб вияву спонтанної, непередбаченої творчості в умовах термінового виконання з партнерами по виставі.

Ми виходили з доцільності накопичення образних смислових блоків-асоціацій і, в той же час, відчуження деталей, які змінюються в ході відтворення нового оригінального образу, що передбачало вплив на розвиток у спілкуванні сугестивних здібностей.

Підхід до міфу як до праструктури художнього вираження інтуїтивного бачення образу світу передбачав залучення студентів у діалог з міфологічними структурами театральної вистави. Це здійснювалось через усвідомлення жанрових моделей художніх творів, змінних, перетворюючих структур вистави. У якості ігрових атрибутів, що зумовлювали напруженість смислових полів, виступали простір і час з урахуванням специфіки художніх засобів виразності. Також ставився акцент на значущості власного "Я" як цінності статусу авторського часу, тобто враховувався феномен театральності як смислоутворюючий компонент в оволодінні вчителем педагогічними технологіями.

У ході виявлення елементів ігрової діяльності враховувалась важливість осмислення й відчуття студентами в професійній діяльності факту існування іронічної свідомості: мій світ для всіх є маскою.

В основу висхідної позиції було покладено діяльнісні категоріальні парадигми: 1) суб'єкт картини світу (її діяч, "хто", той, хто зображає); 2) предмет картини світу (її об'єкт, "що", зображуване); 3) результат діяльності (власне картина світу). Доцільно сюди додати й публіку, яку суб'єкт допускає у свій світ.

Для іронічної свідомості характерна концепція: "Світ правди" для вибраних і "мій світ для всіх", коли дійсно світ вифантазовується. "Світ-маска" також належить суб'єкту. Тому зверталася увага студентів на можливість



взаємодії суб'єкта "Я" і суб'єкта, що "прикидається". У результаті виникає "над-Я", яке не належить ні до "світу-маски", ні до "світу-правди". Вони знаходяться в активній рольовій діяльності глядача, що знає про таку взаємодію. Та "світ-правда" й "світ-маска" існують завдяки наявності волі.

Останнє передбачало залучення рефлексивних актів, що дозволяли прослідкувати зв'язок між вигаданим і реальним об'єктом, спостерігати за діяльністю "Я", яке "прикидається", що певним чином і складає сутність іронізування як компонента розуміння текстів культури.

У ході залучення фрагментів взаємодії мистецтв кожен із них впливав індивідуально. Так, фрагмент моделі "студент – текст" допомагав усвідомленню створення умов для рефлексуючого режиму, активізації комунікативної діяльності, переривав процес отримання інформації в готовому вигляді; залучення фрагменту "студент – текст – образотворче мистецтво" посилювало принцип наочності, дозволяло студенту пізнавати світ через простір. Це забезпечувало синестезійні переноси, коли відчувалась потреба перефразувати образотворчі деталі через метафору слова, музичної партитури, партитури фільму. Останнє визначало ступінь сформованості оперування образом через метафору.

Хід проведення експерименту

Навчання студентів техніці розуміння й інтерпретації художніх текстів розпочиналось на першому курсі. За допомогою методів спостереження, бесіди, тестування, анкетування було встановлено, що студенти не проявляють потреби до вивчення складних поетичних, літературних, музичних текстів, не реагують на фоносемантичні параметри, котрі несуть смислове навантаження, не відчувають сугестивного впливу тексту, не усвідомлюють значущості сутності заковою в тексті інформації.

З урахуванням викладеного розвиток розуміння художнього тексту реалізувався за умови відкритого смислового поля й наявності рефлексії (феноменологічний підхід).

Система "студент – викладач – текст – студент" вводилась у навчання з урахуванням організації взаємодії музики й поетичного слова та збереження специфіки роботи в індивідуальних класах. У художню діяльність вводились поетичні тексти, які створювали умови для рефлексивної затримки, установки, об'єктивації, осмислення значущості перефразування, актуалізації.

При цьому орієнтували студентів на те, що перефразування попередніх фіксацій виводить суб'єкт із рефлексивної реальності, допомагаючи відтворенню нових одиниць значення, коли засвоєння нового відбувається не тільки на базі минулого досвіду, але й під впливом перетворень раніше усталених смислів.

З метою організації дидактичних умов для самостійного оволодіння техніками розуміння художніх текстів культури, акцент робився на значущості прецеденту імені, що лежав в основі когнітивно-пізнавальної бази. У процес навчання включалася система класифікації прецедентного тексту "текст у тексті", а точніше, використовувались цитата-діалог, цитата-символ, квазіцитата, цитата-домінанта, цитата-еталон (цитата-зразок з ідентифікованою в ній цитатою-аналогією й цитатами-емблемами).

Студенту пропонувалось ознайомитися з поетичними творами Б. Пастернака "Повітряні шляхи". Це дозволяло підсилити поетичну функцію взаємодії мистецтв. Ми виходили з того, що поезія Б. Пастернака взаємопов'язана з міфопоетичною творчістю, до сприйняття якої студенти не підготовлені. У зв'язку з цим робилася спроба прискорити процес залучення асоціативних зв'язків таким чином: аналізувалась концепція принципів творчого мислення Б. Пастернака.

Студентам була підказана можливість вербалізації й категоризації метафори, перетворюваності емоційно насиченого образу й переорганізації її у спрощену вербально-категоріальну модель. В основі підказки лежала одна з загальної технологій, що проявляється в інтенції автора до узагальнених універсальних цитат-символів, які є знаками зв'язку та єдності в співвідношенні різних просторово-часових координат.

Таким чином, студенти з системи співвідношень координат "Я тут і зараз" із метою співвіднесення свого власного "Я" зі світом побачених смислів залучалися до комунікативної діяльності через осмислення сутності варіантів узагальненої поетичної моделі світу, що використовувалася як квазіцитата. У даному випадку схема сприйняття, що знаходила відображення в системі "образ – образ", перетворювалася на систему "образ – поняття – образ", що допомагало виникненню стимулу для відтворення на базі перепредставлень нового продукту творчо-розумової діяльності.

Було виділено такі варіанти узагальненої поетичної моделі світу, вираженої через квазіцитати: "Людина – Світ", "Людина – Свічка", "Людина – Іжа".

Спираючись на перший варіант поетичної моделі світу "Людина – Світ" і співвідносячи її з метафорами Б. Пастернака "вращая белками, пылят облака", "Чтоб горы очаровывать в лиловых мочках яра", "Сквозь снег чернеется кадык Земли", "Плоскою грудью подростка Небо ночное весной", "Седого облака вихор", "И ночь полоскалась в гортанях запруд", студенти розуміли особливості мислення поета на основі бачення людини в природі не як об'єкта, а в конфігураціях, тобто мова йде про сприйняття на основі перегрупування перцептивних конфігуративних смислів.

Виходячи з викладеного, ми дійшли висновку про важливість при сприйнятті поетичного тексту осмислення на етапі оволодіння уміннями інтерпретації образів конфігуративних. Це впливає на пробудження проструктур, пов'язаних з чуттєвими уявленнями й знаннями про просторову модель світу. Таким чином, бачення в слові складного твердження з урахуванням специфіки образотворчого мистецтва (у даному випадку конфігуративних образів) є одним із прийомів оволодіння умінням інтерпретувати текст культури.

Цей прийом є ключем для студентів до певного коду у випадку осмислення значущості запрограмованості в метаформах певної кількості одиниць на основі суміжності в попередніх і наступних метаформах. Перше сприяє накопиченню мінімальних смислових одиниць, що допомагає розпредметити код поетичного тексту; друге – накопиченню асоціативних блоків-смислів, що створюють передумови для подальшої перекомпоновки смислів у сполученні з різними об'єктами. Останнє стимулює гру уяви.

Таким чином, замкнутість з одного боку й суміжність з іншого – є одним із засобів осмислення технік розуміння тексту.

До такого висновку ми прийшли в результаті ознайомлення студентів із такими поетичними твердженнями Б. Пастернака: “вихор облака”, “білки облаков”, “грудь неба”. Ці метафори також взаємоометонімічні, тобто виходять із невербальної основи, як і очі, волосся, груди, котрі накладаються на різні семантичні об’єкти, моделюючи їх взаємоуподібнені індуктивні образи. Наприклад, студенти порівнювали: очі – “глазной хрусталик небосклона”, “очи фиалок”, “белок месяца”, “глазные впадины луж”, “зрачки виноградин”; волосся – “тучи, как волосы”, “облака вихор”, “пасмы леса”, “тени вечера волоса тоньше”; губи – “губы коралла”, “губы астр”, “безгубый лист”, “солнце – мертвых губ пробел”.

У ході осмислення разом зі студентами другого варіанта співвіднесення координат у системі “Світ – Свічка” ми виходили з самої конфігурації ракурсу. Закладене в метафорі збігається з тим, що хочеться бачити автору. Мова йде про пошук форм вираження інтроверсії: монтаж метафор здійснюється на базі розтягування смислів. Наприклад, метафори складаються з подібних образів, які породжуються ключовим словом “свічка”: “И льоны как сальные свечки...”, “Что почек, сто клейких заплывших огарков налеплено к веткам!”, “Ах, с какой тоской звериной, трепеща, как стеарин, озарили мандарины Красным воском лед витрин...”, “Прибой из сфинкса не жалеет свеч... На эти слезы как и пламя огарка”.

Розтягування смислів як один із прийомів технік розуміння текстів культури дозволило зберегти прерогативу суб’єктно-суб’єктних взаємодій між викладачем і студентами. При цьому ми виходили з позиції не нав’язувати розуміння пізнавально значущих смислів, а цілеспрямовано підводити студентів до їх розуміння, створюючи оптимально текстовий фон для процесів рефлексії, враховуючи той факт, що багато подібних і суміжних конструкцій провокують рефлексивні звертання до досвіду й пам’яті індивіда про образи мистецтва.

Студентам також пропонувалось осмислити третій варіант системи співвіднесення координат в образній системі “Людина – Їжа”. Акцент ставився на значущості в оволодінні техніки інтерпретації чуттєво-соматичного переживання як за умови взаємодії з наступною понятійною рефлексією, так і без неї.

У даному випадку ми звертали увагу студентів на твердження Ю. Холопова, що встановив взаємозв’язок між “пізнанням” і терміном “ятіє”. Спільно зі студентами було встановлено, що давньоруські закінчення “ати”, “яти” за змістом споріднені з соматичним процесом “приятіє” (смакування їжі). Студенти вгледіли тут феномен випадковості як елемент, введений у певну систему. Вони також звернули увагу на те, що багато священних таїнств здійснювалось у процесі трапези (згадаймо Тайну вечерю Христа).

З урахуванням зазначеного студенти приходили до висновку, що окремого роду словесні сполучення є прообразами вербальної мови, вони виражають певні стани смислів. Останнє сприяло інтеграції таких понять, як “пізнання” і “їняття”, коли перше наповнювалось прагматичною

образністю іншого, а друге – смыслом першого. Таким чином, студенти визначали грані розуміння взаємодії свідомого з несвідомим. Вони вбачали наявність відносної незмінності, тривалості в повторенні інваріантів, що виконують функцію комплексу, який забезпечує взаємозв'язок між раціональним та ірраціональним і перефразовується в різних елементах моделі. Разом з тим осмислюється той факт, що реальна повторюваність інваріантів характеризує об'єктивну ймовірність інтерпретації художнього твору. Але вона носить і суб'єктивний характер, здійснюється на основі логічної і персонологічної. Логічна інтерпретація будується на різних умовах. Персонологічна має у своїй основі стан упевненості у своєму висновку, аргументації.

Таким чином, студенти стверджували у думці про існування певної поетичної моделі світу, яка є результатом перекомпоновки соматично подібних індуктивних образів, що виникають на основі індивідуальних тезаурусів; приходили до висновку про важливість осмислення значущості поетичної моделі світу, яка створюється шляхом однотипного позначення певної сукулності об'єктів.

Аналіз контрольних зрізів, що проводилися на індивідуальних класах з використанням магнітозапису на різних етапах художньої діяльності студентів до включення системи "студент – викладач – студент – текст" і після неї, дозволив установити: створюються умови для редукції усвідомленого мовлення, котре є потоком кінцевих елементів розумової діяльності, що виникають за рахунок метафоричної реальності тексту, яка має символічно-сугестивний характер впливу. Студенти осмислюють значущість дискурсивного характеру метафори, яка дозволяє виявити грані того, що розуміється між свідомим і несвідомим. Це виявлялось у розумінні того, що природна мова не може бути повністю схожою на мову несвідомого, але в той же час мова несвідомого позбувається семантичного виміру.

Студенти осмислювали шляхи саморозвитку поетичної мови в умовах розширення сфери ірраціонального, коли початковий конфігуративний імпульс-смысл відіграє і роль підготовчо-інструментальну. Виконавши своє призначення, він утрачує статус конкретно-предметного буття. При цьому творчо-розумова діяльність визначалася не змістом символу, із яким так чи інакше співвідносилась естетична концепція автора. Це призводило до відчуження від початкових конфігуративних імпульсів і сприяло перефразуванню, перепредставленню їх у нових художніх образах.

Початкове накопичення смислів-конфігурацій, що мають відображення в поетичному слові, дозволило студентам співвіднести зрозуміле з незрозумілим. Нерозуміння супроводжувалось яскравістю сприйняття, породжуючи певні стани, настрої, естетичні оцінки, ситуації.

Забезпечення дидактичних умов через поетичний текст залучало студентів до активного самостійного пошуку різних комунікативних просторів, що розширювали креативність поля сприйняття й мислення, завдяки чому формувалась потреба до пошуку узагальнених і неординарних смислів-образів.

Студенти також осмислювали сутність поетичного поруху образів, що базувалось на мовній свободі такого виду, коли метафоричні образи вже

не потребували у зв'язку з конфігураціями реальної дійсності. У даному випадку розширення креативності поля мислення студентів відбувалось у сфері максимального наближення до музичного сприйняття, де акцент робився на фоносемантичних параметрах, оптико-акустичних структурах. Це виводило дії студентів за рамки понятійного мислення й сприяло відмові від лінійних форм мислення, визначало стрибок в оволодінні педагогічними технологіями, що дозволяло переходити студентам в інші просторові виміри. Мова йде про взаємодію феномена соматичного твердження й ментального, невербального, що складає сутність переживання. Але водночас мовлення тут не є повністю відчуженим елементом, бо все-таки потребує інтерпретації, тлумачення. У даному випадку можна підтвердити, що спрацювують механізми мислення, обґрунтованого теорією катастроф.

Наприклад, студенти знайомились із текстами Б. Пастернака у збірнику "Когда разгуляется луч солнца", де метафора "луч солнца" уявлялась у двох онтологічно невмотивованих метафоричних версіях: "Луч солнца как лимонный морс", "Затем во впадине и ямке" та "Он стынет вытекающе жижей яйца в разбитой скорлупе". Паралельно студентами осмислювалось узагальнені символічні варіанти поетичної моделі світу, що виражені у вербальній формі в категоризованих тезаурусах.

При цьому студентам ставилося питання, що базувалося на реалізації методу самоспостереження й самооцінки: чи впливає на естетичну оцінку поетичного тексту оволодіння техніками його розуміння? Відповіді студентів: "Необхідні стимули для прочитання й розуміння внутрішнього підтексту"; "Виявлення стимулу початкового задуму, що має конфігураційні обриси, збільшує поетичний вплив тексту"; "Виникає потреба до пізнання символіки як однієї з основ образної мови для пошуку понять про образні уявлення"; "У результаті накопичених образних смислових блоків оформлюється стратегія пошуку узагальнених смислів, взаємопов'язаних з нескінченними трансформаціями. При цьому одні образи інтерпретуються як результат трансформації інших, одне явище виявляється частково або повністю метафорою іншого"; "Накопичення образних смислових блоків приводить до стрибка, коли раптово з простору "пустоти" народжується новий образ, нова метафора".

З урахуванням викладеного можна установити, що студенти приходять до висновку про існування способу культури мислення на основі саморозвитку поетичного образу, в кінцевому результаті відступаючи від логічних роздумів і переходячи у сферу ірраціонального. Саме так вони оцінюють смисл метафори Б. Пастернака "слепота", що виражає сутність повного відчуження від початкових конфігуративних смислів.

У той же час самостійне накопичення студентами емоційних смислових блоків сприяло конструюванню власних символів і метафор, що свідчило про початок формування умінь володіти технологіями засвоєння текстів культури. Так, знайомство з метафорою Б. Пастернака "...Он стынет вытекающе жижей яйца" породжувало в них відчуття стану виходу назовні, яке суб'єктивно перефразовувалося у нову метафору, що поставала вербальним твердженням на основі складної імплікації. "Бачу застиглий жовтуватий згусток у скупченні звука у вигляді грон, що нагадує про вихід на

арену дій кластерів з розставленими гостровухими кутами, з вібрацією, із чарівним зіп'яненням...".

Конструювання студентами метафор такого зразка впливало на ефективність самостійної роботи у ході вивчення творів відповідно до змісту навчального плану, підвищувало якість виконання, готувало до складання неординарних музичних характеристик, анотацій. Також студенти засвоїли уміння варіювати тембродинамічні градації, що у свою чергу взаємопов'язане з педалізацією; глибшим і більш визначеним ставало цілісне виконання. Глибина емоційного проникнення в зміст музичного твору характеризувалась передачею найтонших нюансів, які студенти у вербальній формі виражали таким чином: "витончено-ніжно, з відчуттям смутку, розслаблено" й ін. Під впливом поетичного тексту змінювалося ставлення до засвоєння музичного твору, підвищувався інтерес до нього.

У процесі навчання студентів на другому курсі виділені нами варіанти впливу на підготовку вчителя до професійної діяльності через узагальнену поетичну модель досліджувалися ще раз у просторі твору образотворчого мистецтва.

Студенти орієнтувались на осмислення значущості центра як узагальненого універсального символу, спеціального об'єкту для вивчення, що виконує функцію знаку зв'язку та єдності. Виходячи з особливостей образотворчого мистецтва, вони розглядали його як частину складної прихованої структури, місце перетину всіх структурних ліній, враховуючи, що в центрі всі сили знаходяться в рівновазі.

Студенти готувалися до включення в систему "образ – поняття – образ", що конструювався на базі розтягування смислів і побудови метасмислів (нових значень). Осмислення значущості центру реалізовувалося паралельно в порівнянні з музикою тональною (твори І. Баха, І. Гайдна, В. Моцарта й ін.). Відбулось накопичення досвіду культури через цілісний зміст картин світу.

Осмислення студентами символізму сфокусованого світу реалізувалось під час ознайомлення з полотном Леонардо да Вінчі "Таємна вечеря". У ньому всі лінії простору рухаються в напрямку до Христа. У результаті досягається повна свобода, гармонія, стабільність, симетрія. Студенти порівнювали картину Леонардо да Вінчі з моделлю іншого світу, коли несиметричність напруження окремих частин компенсується асиметрією цілого. Мова йде про типологію конфліктів в образних конструкціях, що містять конструктивні, стабілізуючі й деструктивні компоненти.

Конструктивний тип конфлікту як атрибут семантичної моделі орієнтує на підвищення стабільності функціонування й організації взаємодії мистецтв, коли зовнішні елементи й складові кожного твору за рахунок перебудови функцій і структури визначають характер установалення нових зв'язків.

Стабілізуючий тип конфлікту спрямовано на усунення відхилень від норми й закріплення ознак усталеної форми.

Дедуктивний тип конфлікту сприяє руйнуванню усталених норм і поглиблює характер інтеграції у взаємодії мистецтв.

Студенти через включення периферійного зору, що базується на інту-

їції, вловлювали візуально смисл-образ подразнюючого дисонансу, який вважається однією з основних тем у творах сучасного мистецтва. Вони знайомилися з картиною художника Тінторетто "Таємна вечеря", створеною через 60 років після однойменного полотна Леонардо да Вінчі. У картині Тінторетто центр зображеної сцени не співпадає з центром простору, тому вона привертала увагу студентів своєю ексцентричністю. У результаті розглядання картини вони відчували дисонанс від втрати особистістю значущості початкового урівноважуючого центру, коли індивідуальна дія й авторитет управління перетворюються в антагоністичних партнерів, що претендують на володіння рівними правами.

Виходячи з того, що виниклий ефект впливу картин є кроком до сприяння в розширенні комунікативної діяльності, ми скористалися ще й набором множин на векторі сходження до вищих рівнів сформованості педагогічних технологій. У якості таких використовувались ключові слова-символи, що розширювали в образній формі зміст поняття "центр", яке втілює архетипічний образ душі (наприклад, символ "квітка", "Голуба квітка" – легендарний символ неможливого, алюзія на містичний центр, представлений Граалем, "Золота квітка", іноді зветься "сапфірно-голуба квітка Гермифродита").

Також ставився акцент на додаткові множини "аномального автоматизму", що готувало студентів до сприйняття неординарних, абсурдних із точки зору логіки продуктів розумової діяльності. З метою планомірного розриву смислорозтягуючої нитки сильними актуалізаціями в комунікативну діяльність вводився простір опери Д. Шостаковича "Ніс", за однойменною повістю М. Гоголя, створеною за зразком фантазмагорій. Студенти угледіли в назві опери ключове слово, внутрішній зміст якого обґрунтований просторовим вибором диференційованої ознаки об'єкта. Мова йшла про площини-орієнтири відповідно до частин людського тіла. Шляхом дослідницького екскурсу було встановлено, що людина при правильній орієнтації використовує три головні початкові площини тіла: одну вертикальну площину, пов'язану з напрямком "вгору-вниз" і дві горизонтальні – з напрямками "вправо-вліво" і "вперед-назад". Та існують ще й повторні площини. В якості таких виступає "Ніс" – ключове слово в опері Д. Шостаковича, що розширює комунікативний простір твору.

Накопичення таких смислів сприяло декодуванню зашифрованої інформації, закладеної в назві опери. Студенти осмислювали можливість відображення простору в безпосередньо-чуттєвій та опосередкованій логічних формах. При чуттєвому відображенні простору предмети сприймаються у формі наочних образів, що приймають статус предметних уявлень, які характеризуються формою, розміром, протяжністю, положенням у просторі.

Формувалась концепція складного кодування просторово-образної, вербальної й музичної інформації. Ключове ж слово "Ніс", несучи в собі просторові характеристики, вказувало на ознаку достатньо високого просторового розташування, що було натяком на роздуми про смисл буття, можливості зміщення просторово-часових співвідношень, деструкції свідомості, відтворення абсурдних образів.

Накопичення смислів, що виражають сутність просторових образів, сприяло розпредмеченню вже зрозумілих смислів. Акцент ставився на параметрі, який перефразовував його художність як висхідний ступінь потенційного пробудження рефлексії. На арену дії знову виходив дисонанс атональної музики, що зумовлювало принцип накопичення смислів за схожістю й суміжністю.

У результаті в студентів виникла потреба в пошуку смислів не тільки зрозумілих, але й незрозумілих, що супроводжуються яскравістю сприйняття. Вони на фоні пізнання значущості центру осмислювали сутність класичної спадщини композиторів австрійської школи (І. Гайдн, В. Моцарт, А. Брукнер, Г. Малер, Ф. Шуберт), робили рефлексивну затримку на деміфологічній концепції "міф як брехня", пов'язаній з переживаннями з приводу втраченої гармонії зі світом. При цьому вловлювалися дистанційність між особистістю й світом, наявність екстравертності прориву у світ через емоційний спектр.

У результаті студенти отримували інтуїтивне передчуття власної дисгармонії. Це стимулювало їх до включення в діалог, вони вбачали малерівський комплекс вини перед світом релігійної свідомості, вловлювали іронічне почуття відносно музики І. Гайдна, В. Моцарта.

У цьому зв'язку вводились нові варіанти смислів із вкрапленням актуалізацій, що дозволяли відтворити один з варіантів образу первинного центру. Студентам пропонувалось ознайомитися з оперою-містерією Б. Бартока "Замок герцога Синя Борода" (опера визначається архаїчною глибиною, направленням свідомості до народної творчості). Мета засвоєння опери полягала в передослідженні сфокусованого узагальненого символізму в просторі музичного твору.

Завдяки емоційно-чуттєвому досвіду пізнання себе через форму й простір образотворчого мистецтва студенти виявляли в музичних і вербальних смислах момент складного кодування просторових характеристик у конкретно-предметній формі. Так, самосвідомість індивіда перефразовувалась через метафори "замок", "печера", які підказували можливості знаходження себе в глибинних шарах психіки, у несвідомому через персоніфікацію. Збільшення смислів на основі самостійного пошуку допомогло встановити межі між зрозумілим і незрозумілим, підводило до глибини проникнення в проблеми буття, дозволяло реалізувати творчий принцип відчуження деталі від конфігуративних початкових смислів-сигналів і ввело в простір метафори "сліпоти", що стверджувала домінування у творчості ірраціонального.

При такому підході для студентів у професійній діяльності зростає значущість системи "суб'єкт – простір – час", у якій на противагу кризи суб'єктивності виділялось звертання до подвигу, молитви, з'єднання зі світом через пізнання й свободу особистості; убачалась можливість проникнення в емоційно-образний зміст містерії, коли людина розглядалась як елемент у цілісній системі космосу через універсум у протиставленні до самотньої особистості, коли проповідується ідея повної самотності у відриві від космічної універсальності шляхом перетворення архаїчної першооснови легенди через призму самотності й безпорадності людської іс-



тоти. При цьому замкнутість системи визначалася таким чином: вийшов з однієї точки, туди й повернувся.

Тому в ході формувального експерименту ми звертали увагу студентів на те, що художні тексти як темпорально-культурологічні символи самостійно функціонують в панхронії. Прилучення до культури сприяє вступу суб'єкта в діалог соціальних мов. У зв'язку з цим інтерпретації, тлумачення потребують універсалий, сутністю яких є смислове сприйняття художніх текстів в умовах різних хроно-культурних контекстів (синхронія, діахронія, панхронія, плинний час, зупинені миті).

У художні засоби виразності вкрапляються ефекти зміщення часу. Для розуміння цього феномена доцільно впровадити в педагогічний процес таку культурологічну універсалию, як спресованість смислів, тому необхідно накопичувати досвід сприйняття багатовимірних просторів, звертатися до творів із розмитими смислами, відкритими до трансформації й перетворень.

У зв'язку з цим ми включили в педагогічний процес такі ядра розуміння культури, як імажетика, орієнтована на вивчення образів свідомості й самосвідомості, й ресивіка, орієнтована на вивчення образів, які не існують опередмечено, а також культурогенні карти й культуромістки технології.

Акцент при цьому ставився на тому, що свідомість може існувати в таких формах: знаряддево-предметна, пов'язана з категоріальним апаратом; мовленнєва, пов'язана зі специфікою мови; кінесико-проксемична, передбачає активізацію у творчій розумовій діяльності архетипічних і соматичних рівнів свідомості.

За допомогою такого підходу ми прагнули опредметнити індивідуальний і груповий, вербальний і невербальний досвід, тим самим передбачаючи організацію дій, які сприяють відтворенню антропоморфної картини світу ("образу світу").

Також ми орієнтували студентів на діяльність, що базується на розведенні двох типів свідомості: орієнтальний, що протистоїть європейському, "середньоземноморському" (за своїм хронотопом), й еллінсько-християнський. Перший тип може бути охарактеризований як антираціоналістський та інтровертивний, другий – як раціоналістський та екстравертивний.

Європейська свідомість прагне розглядати довкілля як засіб реалізації своєї самості, енергія якої нав'язується середовищу, перебудованому в дусі саморефлексивних планів свідомості. Орієнтальна ж свідомість розглядає середовище як самотворюваний мікрокосмос.

Перше з них прагне до зрівнювання цінностей, аналогій і прецедентів, друге – до градації силогізмів і закономірних правил по відношенню до їх цінності.

Для орієнтальної свідомості важливий континуальний зв'язок, для європейської – дискретність і одиничність. Орієнтальна свідомість прагне здійснитись у позаособистісних, а європейська – у персоніфікованих формах. Орієнтальна свідомість самодостатня, тяжіє до центру, європейська – самодостатньо відцентрована.

Виходячи з викладеного, можна встановити, що описані вище приклади типів свідомості мають свою проекцію в художніх текстах. Наприклад, зразки орієнтальної свідомості відображені в українських думках. Поетична творчість А. Ахматової, С. Губайдуліної, Е. Артем'єва, А. Шнітке, А. Тарковського, О. Довженка складає сутність мислення, в основі якого лежить взаємодія двох інерціональних систем. Перехід з однієї системи в іншу представляє відповідні перетворення рефлексивних координат.

Цей перехід ми можемо відобразити в образній формі, виходячи зі специфіки мови музики, у якій переклад дискретної свідомості в недискретну становить змістовну сутність континуального безперервного мислення. Оскільки музичність притаманна всім видам мистецтва, то описаний феномен складає універсалію, притаманну всім видам мистецтва.

У цьому зв'язку з метою формування рефлексії студентів по відношенню до сприйняття художніх текстів культури акцент робився на важливості конструювання семантичної моделі, виходячи з можливостей недискретного стану. Ми зверталися до розтягування смислів, акцентуючи увагу студентів на первинній значущості універсального узагальнюючого символу – цитати, ікони, які відтворюють стан гармонії рівноваги, що несе в собі закодовану інформацію можливого перефразування, бачення однієї ознаки в іншій, що відтворює цілісну картину світу (студенти розглядали ікони "Перетворення" і "Вибрані Святі"). Разом з тим ураховувалась можливість дискретного конструювання нових категоріальних і образних тезаурусів в умовах відсунутого впливу ікони під час вивчення творів І. Баха (вивчалися Прелюдії і фуги І. Баха, ХТК, Т. 1, сі бемоль мінор, до мінор, мі мінор).

Студенти знайомились зі сконструйованою Альбрехтом Дюрером "машиною для малювання", що розкриває сутність дій за зразком, коли перевага надається стандартам механічної точності; вони наочно переконалися у недоладності копіювання чужої інтерпретації. Під час демонстрації полотна Сезанна "Мадам Сезанн у жовтому кріслі" майбутні вчителі виходили з того, що в основі композиції лежить контрапункт на основі великої кількості взаємно урівноважених елементів. Але ці антагоністичні сили не є суперечливими й не конфліктують між собою. Так, голова хоча й знаходиться в стані спокою, її динамічне, асиметричне розташування в профіль містить у собі елементи активності. Руки ж, хоча і рухаються вперед, складені в симетрично спокійній формі. Таким чином, студенти наочно знайомились з феноменом використання протилежностей.

У результаті вони приходили до висновку про необхідність цілісного підходу до проблеми взаємопроникнення культур, що створювало передумови для осмислення поліфонічного сприйняття й розуміння зміщування просторово-часових співвідношень у різних художніх текстах, прискорення протікання асоціативних процесів при виявленні інтенції митця до узагальнених символів.

Студенти також вбачали інтенцію до символу половинки (півсфери, півкола) в романі В. Набокова "Лоліта", наприклад, поцілунок в "уголок полураскрытых губ", "наполовину завернувшись в... кисею занавески", "полугоночные автомобили...". Вони знаходили феномен домислювання в

уявленні найпростішої геометричної форми, що живе в підсвідомості як архетип, і виявляли інтенцію до символіки композитора Р. Вагнера, який символ "Золотою Рейну" уособлював із несправедливістю зла, у якості духовного центру в нього виступав Ясень.

У контексті досліджуваної нами парадигми для реалізації умов переходу від дискретних форм стану до недискретних з метою розвитку в студентів рефлексії використовувався крупний план семантичного аналізу, що передбачав розгляд найбільш значимих, тобто тих, що стосуються основних проблем людського буття, що знаходять відображення в символах, смислова перспектива яких веде до універсальних явищ культури. Тут ми вводили студентів у простір міжкультурних зв'язків, спираючись на принцип кодування в художній символіці, який відображає подвійність позиції людини у світі, що пояснюється смисловими діадами: "життя – смерть", "світло – темрява", "добро – зло".

Організовані нами дидактичні умови впровадження семантичної моделі на основі взаємодії мистецтв сприяли підвищенню інтелектуальної активності, розширенню кругозору, формуванню світоглядних концепцій, накопиченню емоційно-чуттєвого досвіду, розвитку вміння спрямованої рефлексії, цілісного метафоричного бачення картин світу. Останнє вплинуло на цілісність виконання, відтворення різноваріантних образних музичних характеристик.

На третьому курсі навчання студентів у музичних класах уводилась система "студент – викладач – фільм – студент" (вивчався спецкурс "Основи кіномистецтва"). Підсилювалися такі функції семантичної моделі: регуляторно-комунікативна, афективно-комунікативна, пізнавальна, впливаюча. Паралельно зі збереженням специфіки підготовки студентів у системі "студент – викладач – студент" відбувалося заплановане зміщення акцентів педагогічного впливу в пластичний ракурс. Використовувались установки, що скеровувались на пробудження закодованої програми, яка містила ядро просторового образу руху. У ході лекційних занять студентам давалася інформація про специфічні особливості мови екрана (кадр, ракурс, композиція, монтаж), і в основному була зроблена спроба показати можливість конструювання нових категоріальних понять і образних тезаурусів на базі повторного обстеження можливостей узагальненої поетичної моделі з урахуванням виділення конфігуративних смислів з наступною їх деструкцією та включенням у дію метафори, виявлення інтенції до певних художніх і культурологічних цінностей в умовах підвищення швидкості дії асоціативних зв'язків. Ми виходили з того, що час у кіно є особливим засобом вираження, що створює передумови для відтворення ефекту присутності.

Уведення фільму в навчальний процес реалізувалось з урахуванням методики переривання дії, що створювало ще один варіант повторного обслідування закономірностей професійної діяльності за допомогою специфіки мови фільму. У якості вихідних позицій постали використання екстернальної стратегії, що виражала сутність зовнішнього впливу на основі сугестії; можливість впливу на різні пороги сприйняття й мислення неординарними засобами художньої виразності з урахуванням постійно плин-

ного образу руху.

У зв'язку з цим варіювався ритм накопичення блоків-асоціацій, студенти знаходились у постійному осмисленні значущості узагальнень на основі закономірностей сфокусованого символізму. Дії з оволодіння технологіями базувались на взаємодії двох принципів мислення: поетапного розгортання дій (П. Я. Гальперін) і, як наслідок названої вище діяльності – скручування їх у просторі нового образу.

Наприклад, пізнаючи емоційно-образний зміст фільму К. Саури “Кармен”, студенти поетапно осмислювали образний зміст геометричного символу “піаколо”, “півсфера”, що в системі єгипетських ієрогліфів асоціюється з діаметром в основі й позначає орбіту Сонця. Вона символізує початок, урівноважений кінцем, чи народження, урівноважене смертю. Граматично цей ієрогліф виражає жіночий елемент, що урівноважує чоловічий.

Далі студенти переосмислювали можливість перепредставлення геометричних символів у формі наочних уявлень через текст В. Набокова “Лоліта”. Зверталась увага на народження нової метафори (“подвешеність”, “мерцательність”, “зависання”); проводилась паралель на основі вияву аналогії між символом півкола й рухом акторів до центру сцени й від нього впродовж репетиції танцю. При цьому народжувались метафори, що втілювали образ руху: “маятник, що коливається”, “ритм – маховик – ексцентрик” та ін.

Півколо також асоціювалося з цифрою два й дисонансом як сутність парно-непарної простоти, що зумовлювала розвиток подальшої прогресії.

Студенти також залучались до осмислення сутності складних тверджень, акцент ставився на приведення в дію модальності сприйняття, в основі якої лежить синестезія. Вони знайомилися з особливостями асоціативного мислення С. Сараджева, С. Рахманінова, Б. Асаф'єва, що характеризувалось здатністю до синестезії звуку, кольору, числа; здійснювали спробу оволодіти технікою розуміння образної мови, яка розглядалась у якості підготовчого інструментарію. Це досягалось шляхом декодування змісту символу через смисли і значення, що призводить до розуміння й санкціонування потреб у пошуку смислів незрозумілих нових технологій, що активізують пошук.

Аналогічна методика збереглася й у ході засвоєння емоційно-образного змісту у фільмах В. Абдраштова “Парад планет”, А. Тарковського “Солярис”, “Іванове дитинство”, “Сталкер”, “Жертвопринесення”, тексту сценарію С. Параджанова “Саят-Нова”. Наприклад, сприйняття фільму “Солярис” готувалося декодуванням змісту символу “Корабель дурнів” і співвіднесенням його з полотном І. Босха “Корабель дурнів”.

Примноження смислів досягалось прийомом музичного мислення – імітацією. Образне відображення цей прийом знаходить у метафорі “Луна”. Накопичення смислів також здійснювалось пошуком символів суміжних. До таких ми віднесли символ “Пронятого мисливця”, персоніфікуючи підхід до образу скачок і полювання, де підкреслювалась думка, що небезпека криється в нас усередині. Символ знайшов відображення в

полотні Босха "Сліди на снігу" й використовується як лейтмотив у фільмі "Солярис".

На наведених вище прикладах студенти усвідомлювали важливість розглядання співвіднесення концепції режисера з узагальненими універсальними символами.

Накопичення асоціативних блоків-смислів здійснювалось через поетичні тексти О. Мандельштама, М. Цветаєвої, М. Реріха. До сприйняття й розуміння партитури фільму студенти готувались на основі діяльнісного усвідомлення з точки зору специфіки музичної мови як у фільмі, так і в музичному творі.

Наприклад, студенти проводили паралель між структурними компонентами фільму "Іван Грозний" С. Ейзенштейна й елементами fugи. Так, тема відчаю Івана Грозного вбачалась у рамках теми "вождя", інші мелодійні пласти фільму асоціювалися з темами-відповідями, що мали назву "спутник".

У той же час поєднання форми фільму з музичною образністю сприяло варіюванню музично-слухових уявлень, зокрема при вивченні fugи ре-мінор І. Баха з ХТК, Т. 1. Студенти виокремлювали складові компоненти діалогу, що асоціювалися в їхній уяві з образами стверджувальних інтонацій і туги. Відзначалось, що тема-вождь стверджує рівновагу, тема-спутник – відповідний їй контрапункт (життєві протиріччя).

Момент інтеграції емоційно-образного змісту в кіно й музиці студенти виділили у фільмі "Гранатовий браслет", екранізованому М. Роммом за однойменним оповіданням О. Купріна. Була зроблена спроба конкретизувати смислові зерна, які були як у фільмі, так і у використаній у ньому музиці (друга частина сонати № 2, оп. 2, Л. Бетховена).

Студенти під час аналізу емоційно-образного змісту фільму висунули гіпотезу про доцільність виявлення паралелі між особливостями становлення звукозорового образу в різних видах мистецтва. Підкреслювалось зокрема, що драматургія другої частини сонати Л. Бетховена № 2, оп. 2, базується на спокійному розгортанні музичної фактури й принципі співставлення. Основна тема-рефрен другої частини асоціюється з фразою з оповідання О. Купріна "Да святиться ім'я твоє..."

Звертання уваги на прийом М. Ромма говорить про осмислення можливостей взаємопроникнення мови екрана в мову музики, й навпаки. При цьому в уяві народжується новий синтетичний образ, в основі якого лежить принцип взаємопідкорення слів і музики, коли музичний ряд конкретно опредметнюється, а слово сприймається як мова риторики, що керує музикою.

Розуміння студентами значущості окремих розрізнених смислів, детальне проникнення в художні засоби виразності сприяє накопиченню смислів, розвитку такої якості, як продуктивність розуму, що визначається швидкістю протікання асоціативних процесів.

Паралелі такого зразка сприяли самостійному конструюванню метафор, їх вербалізації. Студенти розглядали поліфонічний образ руху у фільмі "Кармен" К. Саури як панування почуття над розумом, як неминучу фатальність, неминуче зіткнення цього почуття з протиставленим фатумом

як передвісником майбутніх трагічних подій.

У цьому твердженні ми уловлювали наростаючий опір між смыслом і предметом, що натякає на вихід у простір духовних цінностей, оволодіння умінням висловлювати естетичне ставлення у вербальній формі на основі взаємодії різних емоційних градацій: пристрасно, з вогником, відчайдушно, подавлено, похмуро, трагічно й т. ін.

У результаті, породжені яскраві образи перетворювались на стимули, які впливали на виникнення асоціацій під час виконання музичного твору. Так, наприклад, ціліснішим і виразнішим стало виконання програмної прелюдії й фуги мі мінор, ХТК, Т. 1; у Менуеті з сьомої сонати Л. Бетховена порівнювались співучо-ліричні й скерцові елементи.

Студенти вбачали в цьому співставленні елементи діалогу. Під дією сформованих стимулів-образів більш рельєфно став виконуватись початковий мотив у прелюдії Ф. Шопена ля мажор; самостійні пошуки студентів на предмет виявлення особливостей інтерпретації знайшли відображення в синтезі легкої вишуканості, розміреності й танцювальності. У кінці виконання прелюдії відрізнялось оригінальністю.

Паралельно студенти включались у професійну діяльність за допомогою аналізу дидактичних пар, якими пронизані твори різних видів мистецтва. Так, вони вловлювали діалог між початковими жанрами (карнавал, обряд, ритуал) і повторними "окультуреними" попередньою традицією, що характерна для кожної епохи.

Студенти знайомилися зі зразками синкретичної культури через пізнання емоційно-образного змісту фільмів О. Довженка, які є прикладом представлення філософської смислотворчості в образній формі.

Конструювання гнучкого смислового простору семантичної моделі здійснювалась шляхом осмислення множини траєкторій розвитку образу при аналізі скерцо з симфонії Д. Шостаковича, яке належить до карнавальної сфери, коли жанр скерцо зазнав метаморфози; додаються марш і токато, що надають цій частині модуляції від грайливо-банального до інфернально-зловісного настрою.

Студенти також усвідомили елементи використання діалогу в образній формі у фільмі А. Тарковського "Сталкер", де сутність внутрішніх переживань від пізнання поетичного простору, емпатії з ним породжує почуття самодостатності, що відчувається через пластику кадру, з лунаючою музикою з дев'ятої симфонії Л. Бетховена з хором за Ф. Шіллером "До радості" ("Мільйони обіймиться"), яка відображала стан урочистості як природи співтворчої.

З метою примноження смислів студенти вивчали твори, у яких простежується, аналогічно до образотворчого мистецтва, напрямок частин простору в ритмах руху, у русі голосів. Вони усвідомили те, що, як у музиці, так і в інших видах мистецтва, числова й смислова символіка має свій зміст: наприклад, існують метод написання листа П. Булеза, формально-логічні принципи розрахунку звукового складу й часової структури Я. Ксенакиса – творця так званої стохастичної композиції, заснованої на теорії ймовірності та символічній логіці чисел, ракоходів.

Аналіз особливостей мови музики довів, що релігійна символіка міс-

тять у собі невлітими на слух ракохідні й дзеркально-ракохідні перетворення у фугах, символіку ритмів, рухів, голосів, якості інструментовки, поділу голосів, глибоко прихованих у формальних симетриях ренесансних і барокових мотетів.

Також використовуються й наукові способи творення: математична теорія груп, ідея пропорцій, перевірена алгеброю гармонії "без пушкінської іронії". Наприклад, у композиції "Метастазис" утілена ідея пропорцій грецького храму Парфенон, де стан музичного ритму проектує відстань між колонами храму.

Увага студентів зверталася на теми-монограми, складені з букв BACH, DSCH та ін. Будь-яка інтонаційна послідовність таких сполучень має потенційно-образну зображальність. Наприклад, чотири букви в "Карнавалі" лежать в основі "Кокетки", "Кіріанє", "Евсебії", "Флорестанє" Р. Шумана.

Ініціалами Г. Кремера, якому присвячений Четвертий концерт для скрипки з оркестром А. Шнітке, починається перша частина твору, де тема-монограма відіграє певну композиційну й драматургічну функцію для формоутворення.

Тут можливе пізнання темпоральності як смислоутворюючої функції в розумінні взаємозв'язку "простір – час – суб'єкт", що значною мірою визначає розуміння тезауруса образу світу, картин світу у свідомості. Література, поетична творчість, театр (у нашому випадку – пантоміма), образотворче мистецтво виражають сутність того ж: кожне з мистецтв створює при цьому свої польові карти, які вступають у діалог, що впливає на становлення синтетичного образу. Ідея повинна пройти через весь факторіал множин, через множину смислів, що організовано не одним універсальним способом мислення, але взаємодією різних універсалій. Певну значущість має перенесення умінь на основі культурологічних цінностей.

Становлення художніх форм знаходить відображення в закономірностях оволодіння технологіями через циклічність, ритм як смислоутворюючий фактор в організації просторово-часових співвідношень, загальних закономірностях конструювання форми. При цьому й слово, й пластичні засоби виразності, і засоби кінематографа приходять до взаємозв'язку на основі "концентрованої взаємодії всіх множин" (термін узято в Л. Мазеля).

В історичному розвитку художньої виразності виникають стійкі інтонаційні звороти. До таких можна віднести середньовічну секвенцію в обробці В. Моцарта, Г. Берліоза, С. Рахманінова, П. Чайковського, К. М'яковського.

У контексті парадигми А. Швейцера, що виявив зв'язок із пластикою окремих мотивів, студенти аналізували семантичні мотиви кроку, скорботи, радощів, тривоги, блаженного спокою.

Далі нами використовувався прийом розтягування простору смислів через привертання уваги студентів до ієрархії мотивів смислів в І. Баха, які приводять до формування образу на основі послідовності слів, речень і думок. До цих виразних мотивів і належать символи гріхопадіння й воскресіння, пов'язані з зображенням хвилі, рухом хмаринок, падінням і эле-

тами янголів, персонажів. Символи також можуть бути пов'язані з кольором, розмірами форм, окремими частинами тіла людини.

Паралельно студенти продовжували знайомитися з фільмами А. Тарковського "Жертвопринесення", "Сталкер", "Андрій Рубльов", зі сценарієм С. Параджанова.

Метою цих переглядів було формування ставлення до давньої культури, розглядання її в контексті сучасних способів мислення, на основі теорії катастроф, стимулювання таких рівнів свідомості, як соматичний і невербальний, за умов залучення рефлексії.

У дію включались польові карти, картування художнього досвіду на основі різних імен, робилася спроба підвести до розуміння художніх текстів на основі фоносемантичних параметрів й оптико-акустичних структур.

Студенти також готувалися до засвоєння азів видовищної культури через комунікативні схеми спілкування "композитор – музикант – фільм". Створювались умови для відчуття й осмислення власного "Я" одночасно і як глядача, і як виконавця. Студенти заздалегідь добирали фрагменти музичних творів, які б могли відповідати візуальному ряду фільму за принципом тональності, атональності, кіноконтрапункту. Це сприяло ідентифікації з образами акторів. Створювались умови перепредставлення музичної образності в пластичний ряд фільму, коли потік рухливих образів набував конкретно-предметної форми вираження дій акторів.

Впродовж навчання на третьому й четвертому курсах студенти включались у систему "студент – викладач – фільм – пантоміма – режисер – учень – студент", у якій апробувалась доцільність використання методу "зараження", коли режисер спільно з експериментатором робив спроби розкрити ази творчої лабораторії художника.

Студенти включались у цю діяльність на базі повторного представлення закономірностей мови музики з погляду розумових дій актора; передбачалось розширити сферу їх комунікаційної діяльності. Вони синхронно суміщали функції музикантів і акторів, усвідомлювали сутність мислення-спілкування, спираючись на репліку партнера з урахуванням свободи, емпатії, рефлексії. Вплив спілкування посилювався завдяки перетіленням сугестатора в сугестантів, і навпаки, в умовах переривання дії режисером і експериментатором. Створювались передумови для реалізації відповіді на сигнал партнера.

Повторне обстеження власного "Я" через перетворення сигналу-стимулу партнера як початкового камертону, що веде до примноження смислів і їх взаємоперекомпоновки, вказувало студентам шляхи до нескінчених транспозицій стимулів, що сприяє відтворенню неординарних образів і засвоєнню готовності конструювати нові технології.

Це визначало характер розумової діяльності студентів у плані звільнення від клішованих стереотипів мислення, дозволяло діяти вільно, пізнавати себе, порівнювати зі світом усталених смислів, виявляти ставлення до своїх дій, оволодівати уміннями гнучко й швидко переходити з одного поля комунікативної діяльності в інше, засвоювати асоціативний метод.

Студенти й учні залучались до театраль-но-сценічної діяльності на ос-



нові накопичення чуттєвого досвіду через знакові взаємодії музики, пантоміми, фільму, образотворчого мистецтва, літератури як видів мистецтва на рівні емоцій, що дозволяло підкреслити суміжність між почуттями й уявленнями, та це не задовольняло потреби у виході на розуміння смислів як конфігурацій зв'язків і відношень у ситуації діяльності та комунікації, що представлена в обраних для постановки виставах. У якості таких виступали театральні вистави "Вінчальна фата П'єретти" за п'єсою А. Шніцлера й феєрія Лесі Українки "Лісова пісня".

У ході вияву "надзавдання" студенти орієнтувались на важливість осмислення прототипу, на розуміння значущості свободи художнього образу від референтного значення знака. Та останнє є результатом відчуження деталі від конфігуративних смислів, взаємопов'язаних із досвідом і уявленнями індивіда. Студенти приходили до висновку про доцільність пошуку стимулів-інваріантів, символів за умови введення їх у площину позачасових відношень. Так, у якості прообразу П'єро студенти вбачали Діонісія, що розігрував в Афінах процесію одруження бога з дружиною, П'єрети – Персефони (пов'язана з образом жіночого начала – плодovitості), Арлекіна (прообраз блазня-скомороха).

Такого роду звернення до поетичних міфологем у порівнянні з реаліями сучасних засобів художньої виразності з огляду на закономірності музичного мислення дозволяли студентам засвоювати прийоми введення ігротехніки під час порівняння протилежних полів напруги. Студенти оволодівали уміннями відшукувати стимули для приведення в дію механізмів засвоєння технології на основі примноження і взаємоперекомпонування.

Останнє приводило до відтворення самостійних оригінальних метафор: струна – шлагат; невербальні словосполучення – бхико-бхека-тика-тека..., які асоціювалися з образом шкатулки (як прообразу підвалу невідомого). Проявлялась потреба студентів виразити окремі просторові ознаки, пов'язані з довербальним рівнем, у конкретно-предметній формі.

Це свідчить про певний рівень розвитку сугестивних здібностей, які дозволяють обходити внутрішню цензуру, що проявляється у сформованості адаптивної гнучкості, у відмові від лінійних форм мислення.

Вище нами була здійснена спроба викласти сутність діяльнісного підходу до оцінки ситуації, відбору проблеми, засобів реалізації поставленої мети в ході постановки театральної вистави. Діяльнісний підхід чергувався з типом комунікації на основі деструкції усталених узагальнених образів, входження в них і переклад накопичених смислів-блоків у площині зображуваного знаку. Це бере витоки в прийомі відтворення поетичного тексту – метоніміці, де описовість також замінюється зображенням.

Набутий студентами досвід примножувався в умовах кооперації з акторами театру пантоміми й режисером, що було реалізовано в імпровізаціях як музичних, так і пластичних. Студенти готувались до осмислення надзавдання в умовах розглядання драматичної парадигми, що включає боротьбу тези й антитези, де інваріант проявлявся як концептуалізація ігрової логіки музично-пластичного театру, порівняння міфологічного з фабульним, вибору соціокультурної моделі світу з точки зору архетипічного вираження історично усталеного кодексу моральних цінностей, осмис-

лення психологічної структури особистості композитора, твори якого включались у музичний ряд пластичної вистави.

Студенти готувались до участі в колективній імпровізації таким чином: відповідно до емоційно-образного змісту тексту сценарію робили рефлексивну затримку на ключових словах-символах, коли вони розглядалися як поняття, що допускають різнопрочитання в інтерпретації, що сприяло включенню в процес конструювання розуміння технологій компонентів взаємопронизування означуваної речі й означальної. Як слова-символи використовувались "маска", "струна", "блазень", "скоморох", "коло", "карнавал", "веретено", "фата" й ін. Далі зміст смислів розпредметнювався завдяки накопиченню множини смислів і значень. Наприклад, символ "фата" у виставі "Вінчальна фата П'єретти" розглядався як елемент узагальнення, уособлення первозданної чистоти, в якому сконцентровано безперервність часу. Фата – образ вічності. Та, в той же час, у виставі "фата" належить конкретній особистості. Так, завдяки перенесенню опису у сферу зображального студенти вловлювали можливість синтезу зрозумілого з незрозумілим, осмислювали сутність виокремлення смислів як лінійно, так і нелінійно, їх перетворюваність у конкретно-предметний образ.

Як приклад використання ключового слова при постановці феєрії "Лісова пісня" були символи веретена й прялки, які дозволяли розширити просторово-часові співвідношення вистави, адже завдяки їм саме шиття зазнавало метаморфози в метафору, метонімічну модель, у якій мотиваційною основою ставало відношення суміжності (шиття є символом життя й тимчасовості жіночого начала).

З урахуванням викладеного вдалося встановити важливість декодування смислу-стимулу, рефлексивної зупинки на обраному варіанті його значення, яке піддавалося варіюванню й містило лементи прогнозування первісної ідеї не відповідно до фабули сценарію, а в її контексті.

Це визначало вживання в образ-стимул на основі розглядання смислу реакції-відповіді. Акцент ставився на важливості відтворення студентом образу нового за асоціацією на основі асоціативно-тематичних варіантів поля мислення. Народження відповідних семантичних полів студентів ґрунтувалось на вільному варіюванні, яке породжувало нові смисли.

Студенти й учні-актори під дією символу-стимулу "веретено" пропонували зразки музичної імпровізації зображального характеру; конкретно веретено як предмет у дію не включалось. Занурюючись у розглядання опосередковано переданого через музичні звуки образу веретена й розгортаючи умовну нитку, учні й студенти відтворили його образ під час імпровізації пластичної. У результаті організації простору сцени був сконструйований образ – "метафора п'ятикутника". Студентам удалося вивести назовні момент схематичного перефразування образу руху у формі геометричної фігури, що вказувало на безпосередній зв'язок із міфопоетичною творчістю.

Момент відтворення цього образу під час імпровізації супроводжувався емоційним напруженням, у студентів формувалась потреба в самостійному пошуку стимулів, що виступали як вихідні точки, котрі сприяли відтворенню цілісного образу. При цьому відповідь студентів на стимул,

на репліку партнера в ході імпровізації з урахуванням діалогу учнів-акторів театру пантоміми й студентів передбачала обов'язковий елемент вживання, емплатї з образним світом кожного учасника вистави. Жодна точка зору не відкидалася, та разом з тим студенти рідко звертались до усталених чи строгих видів імпровізації відповідно до емоційно-образного змісту пластичного ряду вистави.

Студенти у відповідь на стимули партнерів, перетворюючись із сугестантів у сугесторів, відтворювали образи спонтанної вільної імпровізації. Наприклад, у момент кульмінації емоційної напруги в студентів виникала потреба використання прийому обриву струни, учениця при цьому вийшла на пластичний шпегат.

З метою проникнення в емоційно-образний устрій вистави студенти й учні знайомилися з творами А. Шнітке, Г. Канчелі, Д. Крамба, Е. Мориконе, І. Стравінського й ін. Засвоювався принцип мислення одиницями вищого масштабно-часового рівня. Це визначало антиципацію цілісного фрагмента пластичного етюд. Для такої імпровізації характерна недискретність розвитку.



Рис. 2.4. Музичні фрагменти

Також засвоювались одиниці середнього масштабно-часового рівня: риторичні фігури, що випереджали структуру запитання й відповіді в діалозі акторів. Вони витіснялись із короткочасної пам'яті студентів з появою тріолей.

Використовувались одиниці середнього масштабно-часового рівня: мі мінор гармонічний, натуральний. Вони витіснялися з короткочасної

пам'яті по мірі децентралізації тональності фрагмента, коригувались ідентифікацією з діями акторів.

Засвоювались одиниці середнього масштабно-часового рівня. Вони витіснялись по мірі зміни гармонійних функцій у ході імпровізації пластичного етюду. У діалог вступали елементи мікросхематики, сонорики, алеаторики.

Осмилювались одиниці дрібнішого масштабно-часового рівня: висхідні методичні ходи склалися з елементів гармонійного полотна вертикалі, вертикаль переходила в горизонталь.

Використовувались одиниці дрібнішого масштабно-часового рівня: слідували висхідні й низхідні інтонаційні стрибки на октаву, тритон, септиму, вони витіснялись гамоподібними пасажами, в основі яких лежала децентралізація тональності акордовими дисонансами, фактурою, яка характеризується поліритмією й синкопами.

Засвоювались одиниці найдрібнішого масштабно-часового рівня: окремі звуки, адекватні прийому пуантілізму. Звуки при цьому з'являються й витісняються один одним послідовно. Вони контролюються пам'яттю, що зберігає сигнали долі секунд.

У результаті організованої нами методики проведення експерименту на основі взаємодії музики й пантоміми численні вербальні, пластичні, музичні імпровізації сприяли ідентифікації студентів з етапами становлення звуко-зорового образу вистави, розвитку уміння цілісно сприймати твір.

Наприклад, була прийнята колізія вистави за законом "Життя, як гра", тому що гра – це вільне буяння духу. У цій свободі полягає своєрідне вираження карнавальності, нейтральної до життя та смерті. Це створює умови до єднання душі з тілом (вистава А. Шніцлера "Вінчальна фата П'єретти").

Значною мірою виникненню колізії такого виду сприяли імпровізації музично-пластичні, спрямовані на децентралізацію тональності, максимальне віддалення від початкової точки відліку, неузгодження з логіко-конструктивними закономірностями форми, що призводило до введення неординарних засобів виразності (обрив струни, монтаж із фрагментом ностальгії П'єро й музичної шкатулки та ін.).

Під час формувального експерименту ми виходили з того, що розуміння – це, з одного боку, єдність як субстанція, що дозволяє певним чином позначити реальність, а з іншого – процес, що постійно виходить за межі цієї реальності.

Ми також враховували, що інтенційність здатна організувати переживання, активізувати дорефлексивний період, вільний від усілякої номінації. Розгляд взаємодії таких понять, як субстанція та процес у розумінні можливий при трансхудожніх взаємодіях у ході створення тексту культури, наприклад, театральної вистави.

Учасники створення сценарію вже мали досвід діяльності з предметними уявленнями, які стосувались як музики, так і пластики, що умовно за схемою Г. П. Щедровицького позначає пояс М.

Також нами враховувався пояс МД (розумодіяльність на основі оперування спеціальними уміннями й знаннями у сфері музичної й пластич-

ної імпровізації). Було зроблено акцент на пояс МК (розумово-комунікативна діяльність). Ми досягли розширення поясу комунікативної розумодіяльності завдяки введенню в нього спілкування партнерів з різними типами мислення.

Режисер О. Бельський перед студентами й творчим колективом став завдання: переосмислити повість Е. Хемінгуей "Старий і море" з метою втілення образності слова в пластику театральної вистави, пантоміми. Мова йшла про можливості формування простору концептосфери не як відображення реального буттєвого простору повісті, а як резонансу образів свідомості з погляду стенографічного підходу.

Режисер урахував цілеспрямованість того феномена, що просторові образи в кожного суб'єкта колективу формуються на різних платформах. Для експериментатора первісним у створенні образів виступало слово, що ввбрало в себе елементи імплікативного твердження (йшлося про простір у повісті "Старий і море"). Для режисера первісним було охоплення простору з погляду стенографії. Він вважав, що стимулом для реального уявлення предметів, контурів є музика. Саме через неї розуміння можна розглядати як процес, що зазнає метаморфози в розуміння-субстанцію, як щось дійсне, коли в уяві виникає реальний образ.

Як передумова створення тексту театральної вистави враховувалась можливість до різних культур мислення. Студентам також надавалась можливість включатися в різні смислові поля з різною смисловим навантаженням.

Роблячи спробу налагодити комунікацію між різними суб'єктами, ми виходили з доцільності використання базових множин семантичних примітивів, з яких кожний суб'єкт може створити практично нескінченну кількість більше чи менше ідеосинкретичних, специфічних для кожної даної культури понять (комбінування примітивів у різних конфігураціях).

Під час експерименту ми спирались на гіпотезу про те, що тексти різних культур містять у собі ці спільності. Пізнання символік різних народів підтверджує факт спільності в інваріантних стереотипах. Таким чином, можна стверджувати, що опора на стереотипні інваріанти дозволяла організувати когнітивний простір, структурований на основі визначення знань, але в нашому випадку з акцентом на образному мисленні.

Уявлені нами своєрідні одиниці збереження інформації, інваріанти-символи, стереотипи створюють глибинні блоки чи конфігурації, які можуть оформлюватися в асоціативні ланцюги, що є передумовою для створення нових асоціацій.

Накопичення цих блоків передбачає організацію розуміння як процесу і як субстанції, що оснований на ще більш витонченій взаємодії інваріантів-символів, коли відчуженню підлягають окремі конфігуративні смисли, які тепер уже через підключення монтажного мислення допомагають породженню нових.

Варто відзначити, що символи-інваріанти в комунікативному спілкуванні сприймаються неадекватно. При цьому створюється ситуація розуміння-нерозуміння. Подолання ситуації розуміння-нерозуміння потребує особливих нелінійних форм мислення, стрибкоподібного руху думки з од-

ного просторового виміру в інший.

Наведемо приклади розроблених нами асоціативних блоків з точки зору розуміння як процесуальності, так і субстанції. При створенні театральної вистави пантоміми за п'єсою Е. Хемінгуея "Старий і море", ми виходили з того, що одним із засобів виразності було слово, представлене автором як складне імплікативне твердження. Текст повісті насичений епітетами, метафорами.

Однак, яскраво проявлена пластичність у слові лише підсилює його прерогативу. Використати варіант перекладацької творчості з одного виду мистецтва в інший (слова в пластику) було неможливо. Звідси виникла потреба у створенні тексту сценарію на основі активізації асоціативного ряду, який виникає на базі рефлексії тексту Хемінгуея, що сприймається, і пошуку нових смислів, які можна включити в сітку взаємодіючих різних просторів, що породжують нові образи. Це, з одного боку, визначало процес декодування змістово-фактурної інформації, а з іншого – через включення в дію монтажу визначало інтеграцію елементів декодування текстів і вихід на нову змістово-концептуальну інформацію.

Варіювання такого роду смислів повинно було привести до виникнення самостійної суб'єктивної точки зору й щоразу створювати передумови для побудови театральної ситуації. Природно, що такого виду технологія конструювання тексту потребує включення розуміння, що розглядається і як субстанція, яка знаходиться в стадії незавершеності, і як процес. Як вихідна установка в даному випадку була інтенція Хемінгуея до символіки. Згадаємо початок повісті: "Старий рибалив один на своєму човні в Гольфстрімі. Ось уже вісімдесят чотири дні він ходив у море і не спіймав жодної риби..."

Відповідно до інтерпретації символів Х. Керлота, цифра "вісім" втілюється у двох квадратах чи восьмикутнику. Вона є опосередкованою формою між квадратом (чи земним порядком), колом (вічним порядком) і, як наслідок, символом регенерації. Завдяки своїй причетності до регенерації вісімка у середні віки була емблемою хрещення води. Цифра чотири є символом землі, земного простору, людської ситуації, зовнішніх, природних меж, мінімального усвідомлення тотальності й, у кінцевому результаті, раціональної організації.

Розтягування смислів, використання герменевтичного методу трактування тексту через текст дозволило при додаванні цифр "вісім" і "чотири" осмислити божественний смисл цифри 12. Вона позначає космічний порядок. Для наших експериментальних досліджень виявився важливим зв'язок поняття простору й часу з графічними символами колеса та кола.

У даному випадку розуміння як процес дозволило студентам побачити гіпотетичну структуру форми як смислової художньої одиниці, що визначила пошук групи символів, в основі яких знаходиться семантичний зв'язок.

Головне ж полягало в тому, що студенти виявили інтенцію Хемінгуея до давньої символіки, що значною мірою дозволяє акцентувати на можливому використанні темпоральності як смислотворюючого фактора при здійсненні театральної постановки.

Можна стверджувати, що викладене вище припущення стало очевидним, тобто процес у ході руху думки за спіраллю перетворився в певну субстанцію розуміння. Це виникло в результаті осмислення сутності прецедентного тексту Хемінгуей, який зумів перевести процес світорозуміння в субстанцію розуміння як видиму реальність.

Далі, відштовхуючись від викладених вище точок зору, студенти пішли шляхом інтеграції декодування смислів, що було досягнуто в результаті максимального розтягування смислів на основі поєднання асоціацій на базі стрибків, коли в пояс М-К уключалась розумодіяльність у сфері різнопланових польових вимірів.

Наприклад, океан було виведено студентами зі звичайної реальності й переведено в образ психологічної сфери. Він розглядався як якась психологічна субстанція.

При розробці варіантів асоціативних блоків-гіпотез як висхідного моменту в пошуку стимулів для "польоту фантазії" була використана група символів, пов'язана опосередковано з символами повісті "Старий і море". Сукупність близьких за семантичним змістом символів виявила характер протікання розуміння як процесу.

Оскільки образи левів посідали певне місце в снах старого, студенти зробили спробу декодувати образ лева як тотемний образ певного клану. З ним асоціювались символи колісничі-колеса, колеса фортуни. Образ лева також розглядався за зовнішніми контурами (лев-гора), за приналежністю до солярного знаку сонця (лев-сонце), за можливістю перетворення полярних опозицій (князь Мишкін асоціювався з образом миші – Ф. Достоєвський). Дуже часто в казках лев також перетворюється на мишу.

Вплив при цьому створював феномен тетраморфи (Х. З. Керлот). Він був ілюстрацією четвертого принципу, пов'язаного з поняттям ситуації (так само, як тріада пов'язана з поняттям активності) й інтуїтивним відчуттям просторового порядку. У даному випадку доцільно звертатися до найбільш адекватного вираження в чистому вигляді, сутність якого визначається універсальною ідеєю тяжіння до християнських тетраморфів з їх синтезом символів "чотирьох євангелістів". Останнє певним чином проливає світло на бачення Іезекія. В основі цього бачення лежить лев, орел, бик і крилата людина. У ході вистави виникла паралель у взаємодії лева й колісничі. Варто відзначити, що учні Сократа замінили образ Лева образом Коня. У свою чергу, метафора коня часто використовується в партитурах поліфонічних фільмів (фільм А. Тарковського "Андрій Рубльов").

Просторове розташування, описане в книзі Іезекія, таке: лев знаходиться справа, людина над ним, бик – зліва, і над ним – орел. Використовуючи принцип просторового символізму, в якому з психологічної точки зору верхнє завжди належить до свідомості, тоді як ліве – до несвідомого, можна дійти висновку, що крилата людина є сублимацією лева, а орел – сублимацією бика.

У християнській символіці символічні асоціації, пов'язані з чотирма євангелістами (як лучниками, що захищають істину й порядок Христа), такі: Матвій – крилата людина, Марк – лев, Лука – бик, Іоанн – орел.

У контексті викладеного стають зрозумілими мотиви сну Старого з

повіді "Старий і море", що проявилися в образі левів як символу енергії та руху.

Студенти дійшли висновку, що символи – це спосіб виходу за межі дійсної реальності, власного "Я" в полі уяви. З абсолюту "ніщо" чи поки що нульового уявлення простору вони прагнуть виокремити конфігуративні смисли-імпульси (розуміння як субстанція), які потім знову вводять у блок "ніщо". Тут панує рефлексія, яка дозволяє виявити власне ставлення до усталених архетипів.

Але рефлексія як поняття не може існувати в чистому вигляді, адже в ній поза смыслом домінує дорефлексивний рівень, точніше – необхідність пошуку смислів, що дозволяє знайти стик, перетин, які зумовлюють момент включення "Я", наявного в суб'єкта, що потребує вияву своєї енергії, початкової потреби у множинно-просторово-часових співвідношеннях. Тут "Я" рефлектує на точку зору А. Скрябіна і К. Сараджева, які дійшли висновку, що перші імпульси формуються в процесі накопичення. Цьому сприяє герменевтичний метод підходу до розуміння як процесу через розглядання тексту крізь текст.

У зв'язку з викладеним можна встановити, що існує певний алгоритм конструювання тексту. Він дозволяє виявити смислові образні феномени, схильні до усічення й подальших метаморфоз, що створює передумови для примноження дифузних компонентів. Схема алгоритмів при цьому розширюється.

Вище було наведено приклади гіпотез-образів, що сприяють створенню партитури театральної вистави з урахуванням реалізації методу резонансу зі студентами, включеними у співтворчість.

Наведемо деякі результати багаторівневих імпровізацій, що виникли на основі розуміння як процесу й розуміння як субстанції, коли сутність кінцевого синтезу множин елементів (субстанція) розглядається в межах сукупності безперервних дій, що мають цілісну спрямованість (процес).

1. Таїнство. Розкриття окремих смислів. Хлопчик повзає по колу, окресленому світлом. Промінь мандрує за ним. Хлопчик плаває в піску, сипле пісок, намагається реалізувати обряд омовіння піском як символом руху плінного й несталого часу (згадаймо пісочний годинник). Синхронно звучать уривки з "Музичного приношення" А. Шнітке. Студенти осмислюють таємницю синхронізації між пластичним рядом і музичним. Розуміння як процес при накопиченні смислів переходить у розуміння-субстанцію.

2. Розвиток пластичного мотиву "двері" як символ переходу в інші просторові комунікації. Двері "розмовляють" за допомогою скрипу. Хлопчик підповзає до дверей, підлазить під них і починає маніпулювати.

Хлопчик сипле пісок як дарунок. Виїздять леви на колісницях. Акцент робиться на ефекті струни, відтворюється образ ніші свідомості хлопчика. Народжується пластичний етюд, завдяки якому хлопчик висловлює своє ставлення до звучання синусоїдного тону, його тембру. Звук і жест складають поліфонічну взаємодію. Робиться спроба почути й побачити океан як образ субстанції у творчості А. Шнітке. Змістом цього образу є послідовність натуральних інтервалів, організованих за принципом канону, коли один персонаж повторює репліку іншого: створюється образ "Луни".



У даному випадку йдеться про спроби матеріалізувати багатозарові фантастичні образи, що виникають на основі взаємодії та примноження смислів і відокремлення від них окремих конфігурацій. Варто відзначити, що певну роль відіграє дорефлексивний досвід, в основі якого лежить інтуїція, і саме вона породжує й визначає існування дихотомії розуміння-нерозуміння. Усі наведені вище зразки розтягування смислів виникали при наявності нерозуміння того, як створити оригінальний сюжет сценарію при перекладі образності однієї мови мистецтва іншою.

Описаний вище підхід у межах взаємодії розуміння як процесу і як субстанції категорії образу "Я", що визначає створення умов для існування дихотомії розуміння і нерозуміння, сприяє оволодінню технологією конструювання тексту.

Упродовж п'яти років в усі ланки підготовки вчителя вводився елемент науково-дослідної роботи за таких умов: використовувався метод "занурення" в дослідження, що проводилося на факультеті. Студенти брали в них участь на основі педагогіки співробітництва. Діяльність студентів ґрунтувалася на мисленні-спілкуванні. Студенти включались в активну розумову діяльність в умовах труднощів при вирішенні творчого завдання. Використовувався метод переривання дій. Наприклад, пропонувалось осмислити сутність філософії весілля (завдання давалось під час постановки вистави "Вінчальна фата П'єретти"). Результати спостережень фіксувалися в самозвітах і аналізувалися відповідно до стилю наукового мислення.

Творчі завдання підбиралися таким чином, щоб студенти могли реалізувати отримані результати безпосередньо в практичній діяльності. Наприклад, ставилось завдання: виявити ефективність використання кіно на уроках музики, вплив театральньо-сценічної діяльності на пізнання образного змісту музичного твору, фільму.

Використовувався метод зараження, коли студент брав участь у спільних імпровізаціях з викладачем, режисером, що робили спробу редукувати оволодіння технологіями розуміння текстів з наступним аналізом. Студент активно включався в співтворчість як наукову, так і художню.

Студенти, усвідомлюючи можливість власного перевтілення через метафору, оволодівали вміннями категоризувати її в понятійних тезаурусах. Цьому сприяли такі прийоми наукового стилю мислення, як схематизація й спрощення. Студентам давались завдання на вияв загальних специфічних закономірностей у різних видах мистецтва, смислу інновацій в умовах взаємодії мистецтв, спрямованого на посилення значущості власного "персонажа" в практичній діяльності, що визначало вибір мети й завдань дослідження, самостійне конструювання гіпотез, вибір опонентів до власного дослідження для того, щоб виявити напругу смислового поля й включити в дію асоціативний метод.

Це створювало передумови для самостійного пошуку стимулів, що активізують підготовку до професійної діяльності, забезпечувало взаємоперекомпонувку смислів, кінцевим результатом якої є відтворення оригінальних образів, музичних характеристик, нових категоріальних і образних тезаурусів. У взаємодію включались твори з глибокою проблематикою смислу буття, долі, фатуму, що наближало студентів до осмислення

сакральних символів, до цілісного бачення метафоричної картини світу. Останнє свідчило про наявність сформованості глибини, широти, ерудиції, критичності розуму.

Студенти на уроках музики включали у взаємодію такі твори мистецтва: М. Ге "Що є істина", ікона А. Рубльова "Трійця", твори С. Рахманінова "Благослови, Душе моя, Господа", твори А. Шнітке, фільми О. Довженка, А. Тарковського, поетичні твори Лесі Українки. Результати проведених досліджень захищались на п'ятому курсі у формі дипломних робіт і наукових доповідей.

Аналіз результатів проведеного експериментального дослідження дозволив установити наступне.

Перший критерій "Тривалість і дольність як одиниця взаємозв'язку текстів культури на основі взаємодії мистецтв". Упровадження семантичної моделі підготовки педагогічних кадрів на основі взаємодії мистецтв дозволило студентам усвідомити значущість процесуальності, розгортання руху в часі як якоїсь даності, феномена зміщення часу в просторово-часових співвідношеннях.

Усвідомлення вищеназваного феномена проходило на основі оволодіння технологією розуміння текстів культури з точки зору специфіки музичного мислення. Разом з тим, в основі технології розуміння тексту знаходився вплив комплексу як складного імплікативного твердження, що містить у собі елементи візуалізації.

До такого висновку ми дійшли в результаті асоціювання студентами образу ритму, руху з метафорою "маятника", що виступав як опосередкований знак зв'язку та єдності між кінцевим і нескінченим. Останнє свідчить про розвиток готовності студентів мислити образно, візуально, з урахуванням розуміння важливості кожного компоненту партитури, що знаходило відображення у фразах, мотивах пластичних, музичних, візуальних.

Порівняння тверджень студентів робилося на основі аналізу фільму А. Тарковського "Жертвоприношення", фільму К. Саури "Кармен", творів Л. Бетховена ("Менует з 7-ї сонати"), мазурок Ф. Шопена.

Студенти, завдячуючи накопиченню суміжних смислів за аналогією, осмислювали просторові пропорції, формули процесу. Вони звертали увагу на те, що в професійній діяльності доцільним є використання коментарю, у зміст якого входить характеристика структурного коду.

Студенти звертали увагу на тексти, що варіювали тотожні моменти, на можливість вираження формули процесу засобами математичної дольності. Дихотомію тривалості й дольності студенти схоплювали в опері Р. Вагнера "Загибель богів", у якій, з одного боку, закріплюється порядок, утверджується незмінність картин світу, з іншого – події, хронотоп статички розгортається в просторі; розвиток драматургічної лінії досягається через організацію зв'язків за подібністю, аналогією, додатковістю. Асоціюючи час з образом змінюваної вічності (наприклад, танок чи коло у фільмі К. Саури), студенти в цьому образі розрізняли риси індивідуальності, що інтегрували в мазурки Шопена.

Це удосконалювало глибину словесного коментарю, сприяло досягненню яскравого відповідного образного виконавського показу.

Підвищення рівня сформованості за першим критерієм досягалося таким чином: а) оволодіння певною сумою знань, пов'язаних з технологією розуміння текстів культури на основі когнітивної бази; б) використання прийому прецедентної ситуації (ПС), організованої через символи певної еталонної ситуації відчуження, відхилення ідеї, її окремих конфігуративних смислів; в) використання прийому прецедентного висловлювання (ПВ), що розглядається як складний знак, сума значень якого нерівнозначна загальному смислу.

Цей прийом ураховував свободу індивіда, його відмову від внутрішньої цензури; студент відшукував інваріанти прецедентного тексту (ІвПТ) в умовах розширення комунікативної діяльності на основі взаємодії мистецтв; акцент зсувався до оволодіння технікою розуміння тексту на основі авербального підходу.

Другий критерій "Диференційованість й інтегрованість на функціональному рівні". Взаємодія мистецтв уплинула на формування підготовленості вчителя до професійної діяльності. Це знайшло відображення в усвідомленні значущості первісного імпульсу, що визначав цілісність бачення світу з позиції підходу до загальних універсалій буття і їх вираження в конкретному художньому творі.

Наприклад, студенти усвідомлювали сутність підказок А. Тарковського у фільмі "Жертвопринесення" завдяки візуалізації знака зв'язку і єдності, відтвореного в образі Дерева в перших кадрах і ставленні режисера до образу засохлого дерева.

Технологія розуміння тексту партитури фільму засвоювалась через обриси й упізнавання контурів символу-інваріанту, пов'язаного з біблійними символами "Дерева Життя" й "Дерева пізнання Добра й Зла".

Це забезпечувалось методом аналогії між явищами світобудови і їх відображенням у художньому творі; методом пізнання аксіологічної цінності текстів культури на основі когнітивної бази, прецедентної ситуації, варіативності смислів ключового слова, графічного компоненту, який виражає посування думки, що сприяло візуалізації руху від усталеності до неусталеності.

Студенти усвідомлювали при цьому сутність надзавдання, яке полягало в баченні можливості спиратися на найвищу точку відраунку в просторі.

Оволодіння технологією розуміння тексту описаним вище способом сприяло накопиченню емоційного досвіду студентів, де певну значимість набувало уміння побачити конфігурації об'єкта, який сприймається з погляду розглядання його як поетичної моделі, перепредставлення її елементів з урахуванням специфіки взаємодії мистецтв. Створюване при цьому смислове напруження полів визначало синестезійні переноси, що удосконалювало технологію розуміння музичних текстів при підготовці до професійної діяльності.

Третій критерій "Тотожність-контраст як загальнологічний принцип оволодіння технологіями розуміння тексту". Студенти засвоювали технологію цілісного бачення образів світу, відображених у творах мистецтва на основі їх взаємодії. Вони досягали цього через спеціально організований перехід у ситуацію нерозуміння творів зі складною символікою

Студенти самостійно знаходили прийом декодування текстів культури, інтегруючи засоби музичної виразності в пластику, динаміку руху образів інших текстів культури. До таких вони відносили інверсії, ракохідні ходи, фонізм. Розтягування смислів досягалося на основі пошуку відображення вічних проблем буття в різних творчих мистецтвах.

Проблема цілісного розуміння текстів культури на основі порівнянь, аналогій розглядалася з точки зору поліфонічного збільшення, що сприяло виявленню загальнологічних закономірностей форми на основі образності музичної мови.

Четвертий критерій "Взаємонакладання як здатність до суміщення в різних видах мистецтва технології інтерпретації тексту з урахуванням інтермодальних синтесей".

Студенти варіюють прийоми переносу в різних просторових вимірах, організовуючи себе на процес мислення в поясах розумодіяльності, зсуваючи акцент у сферу комунікативного поясу. Вони оволодівають умінням не тільки виявляти особливості розвитку драматургічної лінії, але й готовності до постійного варіювання смислів на основі їх перефразування, перепредставлення через метафори.

Оволодіння технікою розуміння сталося на основі відкритої розімкненої семантичної моделі. При цьому формується ціннісне ставлення до онтологічних картин світу, набуває особливої значущості факт визнання їх існування, удосконалюється процес розуміння музичних текстів, що розглядаються з позицій контекстного підходу на основі взаємодії мистецтв, коли встановлюється баланс між чуттєвим і раціональним через взаємозв'язок авербальних і вербальних способів засвоєння текстів культури.

Кроком-прийомом у підготовці вчителя до професійної діяльності визначалась значущість конструювання прецедентної ситуації як компонента в оволодінні когнітивної бази в цілому. Реалізувався пошук цитат-символів, цитат квазітема, цитат-еталонів. У їх якості виступали ікона, цитати поетичних текстів О. Мандельштама, М. Цветаєвої, М. Реріха, А. Шнітке, І. Баха.

Такі цитати наближали студентів до міфопоетичної творчості. Цитата символ виступала як знак зв'язку та єдності в пошуку стимулів при розширенні комунікативної діяльності в контексті "студент – оточення".

Студенти накопичували смисли у формі поетичної моделі світу. У ракурсі постійного перетворення розглядався взаємозв'язок схеми "поняття – образ". Опора під час оволодіння техніками розуміння робилася на конфігуративні образи, що виконували функції комплексу й містили в собі елементи узагальнення на основі монтажного мислення, зображення й перепредставлення метафоричної деталі як у статичній, так і в динамічній.

Комплекс розглядався в системі герменевтичного кола за умови асоціативних блоків-смислів, коли зберігався принцип замкнутості й суміжності окремих прецедентних тверджень і використовувався елемент випадковості, що забезпечував імовірнісний підхід до варіювання численних інтерпретацій на основі їх постійних транспозицій, ентропії, що призводило до відтворення нових синтетичних образів; прийом повтору, що враховував стан незмінності й усталеності, який забезпечував

об'єктивність інтерпретацій.

Це створювало передумови для перекомпоновки смислів уже раніше ustalених уявлень. Студенти залучалися до сфери розширення поясу комунікативної розумодіяльності й рухалися по колу на основі малих і великих герменевтичних кіл відповідно до схеми інтерпретації-1, інтерпретації-2 і т. ін. Прийом конфігуративних смислів ніс функцію інструментально-підготовчу. Він виявився дієвим через взаємодію мистецтва за умови рефлексивної затримки на метафоричному образі "сліпоти" як стану фіксації сформованого образу на основі перетворення образів світу, де спрацював ефект резонансу луни, імітації.

Діагностика рівнів підготовки вчителя до професійної діяльності відповідно до змісту четвертого критерію здійснювалась за допомогою методів спостереження, бесіди, тестування.

#### Варіант тестування підготовки вчителя до професійної діяльності за четвертим критерієм

1. Мені допомагає читання творів зі складною символікою оволодівати технологіями розуміння музичного тексту	Так
2. У мене виникає потреба передати емоційно-образний зміст музики через пластичний жест, поетичне слово	Так
3. Я відчуваю в пластиці фільму звуковий образ	Так
4. Я підготовлений до сприйняття творів зі складною символікою	Значною мірою
5. Я чую музику в поетичних текстах зі складною символікою	Так
6. У літературних творах, фільмах, театральних виставах мене хвилює більше внутрішній підтекст, а не сюжет	Так
7. Для того, щоб стати вчителем музики й оволодіти педагогічними технологіями розуміння текстів, необхідне розуміння твору мистецтва в цілому	Так
8. Я розглядаю професійну діяльність вчителя на основі взаємодії мистецтв як одне з першоджерел подальшого професійного зростання	Так
9. Пізнання педагогіки взаємодії мистецтв є для мене засобом оволодіння технологіями засвоєння текстів культури	Так
10. Я бачу смисл в оволодінні уміньми нелінійного сприйняття текстів культури	Так
11. Я оволодів прийомами рефлексивного аналізу текстів культури, що поглибило мої поняття щодо інтерпретації художнього твору	Так
12. Я бачу смисл в оволодінні технологіями розуміння текстів культури в умовах створення педагогічної ситуації розуміння	Так

Таблиця 2.9.

#### Результати тестування (у %)

Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Високий рівень – 0 %	Високий рівень – 60 %
Середній рівень – 1 %	Середній рівень – 35 %
Низький рівень – 99 %	Низький рівень – 5 %

Результати проведеного тестування дозволили виявити зміни змісту ключа тесту з фіксацією негативних відповідей до переходу у фіксування позитивних. Останнє знайшло графічне відображення:

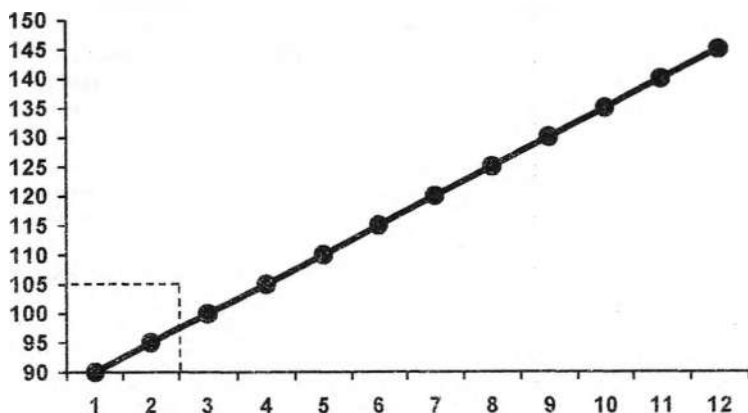


Рис. 2.5. Графічне відображення зміни змісту ключа тесту з фіксацією негативних відповідей до переходу у фіксування позитивних.

Виходячи з нього, можна встановити, що кількість позитивних відповідей піднімає індивіда до шкали від 100 до 150 балів, що є свідченням високого рівня сформованості умінь.

П'ятий критерій "Науковий стиль мислення як показник сформованості оволодіння студентами педагогічними технологіями до професійної діяльності" зумовлений необхідністю оволодіння вмінням проводити науково-дослідницьку роботу. Це знайшло відображення в самостійному конструюванні студентами гіпотез, у формуванні потреби в пошуку стимулів, що забезпечують використання асоціативного методу, розширення комунікативної діяльності, організацію дидактичних умов для реалізації діяльності у формі мислення-спілкування на основі суб'єктно-суб'єктних взаємодій.

Оволодіння вмінням оперувати метафорами й символами значною мірою впливало на дискурсивну рефлексію, що вказувало на взаємозв'язок із науковою творчістю, студенти оволодівали вміннями прогнозувати надзавдання під час засвоєння художнього твору.

Вони відмовлялися від імпульсивних, інертних рішень, удавалися до науково обґрунтованих висновків на основі інтуїції під час обґрунтування обраної проблеми при засвоєнні музичного твору, інтерпретації текстів інших видів мистецтва, розробки сценарію уроку музики.

Таблиця 2.10.  
П'ятий критерій. Рівні оволодіння науковим стилем мислення як  
компонентом професійної діяльності

№ студента	Контрольна група вихідна позиція	№ студента	Експериментальна група з включенням взаємодії ми- стецтв
1	0	1	+
2	0	2	+
3	0	3	z
4	0	4	п
5	0	5	+
6	0	6	+
7	0	7	+
8	0	8	z
9	0	9	+
10	0	10	+
11	0	11	+
12	0	12	z
13	0	13	+
14	0	14	+
15	0	15	+
16	0	16	+
17	0	17	z
18	0	18	+
19	0	19	+
20	0	20	+

Умовні позначення:

- + – високий рівень;
- z – середній рівень;
- п – низький рівень.

Високий рівень – 15 студентів.

Середній рівень – 4 студенти.

Низький рівень – 1 студент.

У цілому в експериментальних групах високий рівень оволодіння науковим стилем мислення виріс із нульового до 56 %.

Шостий критерій "Оволодіння прийомами рефлексивного аналізу текстів культури в їх варіативності й взаємозв'язку". Студенти оволодівали технологіями відтворення текстової реальності, що виводила їх у рефлексивну позицію співвіднесення власного "Я" зі Світом побачених смислів. Вони визначали, що саме і яким чином у формі тексту стимулює розумдіяльнісні процеси, спрямовані на оволодіння педагогічними технологіями.

Студенти приходили до висновку про важливість в оволодінні й роботі нових педагогічних технологій пошуку прийомів-стимулів у формі неординарних смислів-блоків за умови введення ймовірнісної множини просторових вимірів у схемі "суб'єкт – оточення", що призводить до розу-

міння теорії катастроф, до відчуження, десимволізації та формування нового продукту творчості на креативному рівні.

Студенти оволодівали прийомами рефлексивного аналізу на основі інтерпретаційних модулів з точки зору типів рефлексії: екстенсивної, інтенсивної, конструктивно-перспективної, ретроспективної, перспективної. У взаємодії мистецтва цей феномен взаємопов'язаний з проблемою зміщення часу й розглядання його в руслі схеми "суб'єкт – простір – час".

В основі оволодіння прийомами рефлексивного аналізу лежали такі техніки розуміння текстів культури в професійній діяльності:

- реалізувався пошук Центра як загубленої цінності з позиції відтворення значущості його опірності на основі авербального підходу в контексті форм континуального неперервного мислення; студенти зверталися до образу Христа, біблейських символів, розглядали їх як феномен прецедентного тексту, роблячи акцент на позаособистісному підході (інтенсивна рефлексія);

- студенти робили спробу організувати умови для виникнення аномального зсуву, діючи за принципом абсурду, обходячи заборони на цензуру, що сприяло вирішенню завдань на креативному рівні.

Сутність прийому, що сприяв прояву аномального зсуву, полягала у виявленні характеру інтедування у відношенні до символів-інваріантів композитора, художника, письменника, режисера (екстенсивна рефлексія). Студенти також використовували прийом переобслідування характеру інтедування художника за допомогою емпатії на основі різних форм свідомості з урахуванням примноження смислів, організованого взаємодією мистецтва. Тут ураховувались різновиди свідомості, що сприяли злиттю самості власного "Я" з точкою зору іншого суб'єкта, а також різновид свідомості суб'єкта, спрямований на створення власної самості (рефлексія проектується на типи розуміння текстів).

Варто відзначити, що в ході підготовки вчителя до розуміння текстів культури вказані вище види свідомості не існують ізольовано. Стало можливим виокремити прийом рефлексивної затримки на окремих конфігуративних смислах партнера у спілкуванні, що впливало на характер оволодіння технологіями розуміння тексту.

Останнє свідчило про оволодіння студентами умінням варіювати різні види рефлексії (контактну й дискантну), створювати умови компресії, що досягається через збирання множини смислів на основі взаємодії мистецтва, що дозволяло організувати нескінчену множину смислів (фільми А. Тарковського, О. Довженка, В. Абдрашитова, С. Параджанова були зразком інтеграції таких множин у різних просторових вимірах в умовах переміщення персонажа в панхронії, синхронії, діахронії).



Таблиця 2.11.

**Шостий критерій: "Оволодіння прийомами рефлексивного аналізу текстів культури в їх варіантності й взаємозв'язку"**

**Рівні сформованості оволодіння прийомами рефлексивного аналізу**

Рівні	Показники рівнів рефлексивності	Рівні показників рефлексії	Показники (у %)
Перший рівень	Варіювання типів рефлексії	Високий рівень Середній рівень Низький рівень Нульовий рівень	50 % 45 % 5 % 0 %
Другий рівень	Оволодіння прийомами рефлексії на основі комунікативної діяльності	Високий рівень Середній рівень Низький рівень Нульовий рівень	50 % 48 % 2 % 0 %
Третій рівень	Організація смислоторчості	Високий рівень Середній рівень Низький рівень Нульовий рівень	49 % 48 % 3 % 0 %
Четвертий рівень	Оволодіння рефлексією з урахуванням індивідуальних особливостей тексту	Високий рівень Середній рівень Низький рівень Нульовий рівень	47 % 52 % 1 % 0 %

У цілому високий рівень оволодіння рефлексією в експериментальних групах виріс на 50 % порівняно з нульовим у контрольних групах.

Сьомий критерій "Діалог як невід'ємний компонент оволодіння педагогічними технологіями в професійній діяльності".

Завдяки діалогу студенти усвідомлювали значущість прийняття таких альтернатив: боротьба протилежностей, діалог між особистісним, позаперсональним, креативним і руйнівним (А. Шнітке. Концерт "Гроссо" № 2; К. Саура. Фільм "Кармен").

У результаті студенти оволоділи умінням розглядати ідею в різних проєкціях, схоплювати моменти перетину в альтернативах, чути рівноправність думок аналогічно до законів музичної партитури, схоплювати напруження смислових полів, як одного з засобів пошуку стимульного впливу у відтворенні власної точки зору.

Студенти інтегрували позитивні якості в конструюванні педагогічних технологій. Вони уникали тенденційності, вимагали від опонента захищати власну точку зору.

Таблиця 2.12.

**Рівні умінь вести діалог у професійній діяльності. Сьомий критерій**

	Рівні		
	високий	середній	низький
Студенти контрольної групи	3 %	10 %	87 %
Студенти експериментальної групи	70 %	20 %	10 %

Восьмий критерій. Порівняльний аналіз контрольних зрізів до впровадження в навчальний процес взаємодії мистецтв і після нього дозволив установити взаємозв'язок між підвищенням рівня загальної підготовки студентів і глибиною проникнення в емоційно-образний зміст твору. З'ясувалася тенденція до підвищення якості самостійної роботи студентів, що вплинуло й на якість виконання.

Дев'ятий критерій. Уведення взаємодії мистецтв сприяло оволодінню умінням аргументовано й компетентно робити узагальнюючі висновки. Виросла стабільність більшої кількості відповідей на питання з достатньою й високою питомою вагою. Студенти оволоділи умінням мислити поняттями й метафорично, створювали власні символи й метафори, перефразуючи узагальнено їх понятійні тезауруси. Наприклад, відповідаючи на питання перевірочних завдань "Чи можна виразити словом сутність емоційно-образного змісту Четвертої симфонії П. Чайковського, опери "Євгеній Онегін"?", студенти паралельно з історичними даними, розкриттям специфіки мови робили рефлексивну затримку на образності слова-метафори, ключовому слові, складних висловлюваннях, що містили елементи виразності. Так, розуміння однієї з тем Четвертої симфонії Чайковського супроводжувалось уособленням з образом спіралі з нездоланим центром-бажанням: "Я цього хочу, та це не збувається, за цим стоїть пустота, що плаче"; образ пушкінської Тетяни уособлювався з нішею в башті підсвідомості, що нагадує про вічне світло й тепло.

Студенти, відмовляючись від стандартних, усталених форм під час відтворення словесних характеристик, також спиралися на такі порівняння: "коло – холодний кристал із чарівною дійсністю. Ось-ось душа відкриється, а вона не відкривається. А якщо таємниці немає чи, навпаки, вона є?".

Студенти на уроках паралельно з вивченням творчості П. Чайковського, ставили питання: "У чому сутність людської волі, почуттів? Куди рветься лермонтівський парус? Що таке кохання? – антипод смерті? світлий промінь, сон? руйнування ідеалу згубною чуттєвістю? чи те, що по інший бік життя?".

Відповіді на питання з високою питомою вагою відносно сутності принципів саморуку у творчості І. Баха, І. Гайдна, В. Моцарта ґрунтувалися на взаємодії параметрів співвіднесення узагальненого сфокусованого символізму з цінностями особистісними. Взаємоперекомпоновка смислів досягалася через поліфонічне бачення різних шарів просторово-часових співвідношень.

Оволодіння образними порівняннями, художніми й науковими метафорами, що інтегрували у погляди й переконання, формування компетентності на основі взаємодії мистецтв взаємопов'язані з підвищенням якості професійної підготовки, що відобразилось у кількісних результатах.

Тенденція до підвищення рівнів оволодіння технологіями на базі розширення креативного поля мислення залишається стабільною на всіх курсах при ускладненні творчих завдань і перекомпоновці ланок семантичної моделі підготовки вчителя.

Десятий критерій. Методами спостереження, порівняння вдалося встановити, що при збереженні традиційних методик студенти тяжіли до

копіювання інтерпретації у виконавській діяльності. Введення взаємодії мистецтв формувало потребу в постійному пошуку нових стимулів з використанням усіх її ланок. Студенти оволодівали техніками інтерпретації у маловивченій ними сфері. Це передбачало організацію дидактичних умов для переносу сформованих умінь на основі розширення комунікативної діяльності.

Останнє удосконалило глибину інтерпретації музичного твору, сприяло відтворенню багатоваріантних зразків музичних характеристик. При цьому суб'єктно-об'єктні взаємодії змінювались суб'єктно-суб'єктивними. Удосконалювалась артистичність, яскравість творчого виконання. Збільшилась кількість студентів, що досягли високого рівня виконання.

Одинадцятий критерій. Уведення взаємодії мистецтв вплинуло на ставлення студентів до професійної діяльності. Це проявлялось у зростанні інтересу до вивчення творів зі складною символікою, в конструюванні проєктувальних дій, спрямованих на вирішення не тільки вузькопрофесійних завдань, але й виявлення "надзавдань", оволодіння техніками пошуку стимулів, що включають у дію асоціативні зв'язки. Студенти при цьому співвідносили себе зі світом побачених смислів, аналізували власну точку зору, виявляли багатоваріантні підходи до інтерпретації художнього твору, що свідчило про розвиток спрямованої рефлексії.

Дванадцятий критерій "Здатність суміщати різні види діяльності". Студенти оволодівали технологіями засвоєння текстів в умовах моментальної творчості з урахуванням накладання специфіки дій з точки зору музики як виду мистецтва й театральньо-сценічних дій, що сприяло підвищенню напруження мотиваційного поля.

Прийомами, що впливають на оволодіння технологією, є ключова педагогіка слова, оволодіння азами видовищної культури на основі передачі функцій сугестора до сугестанта й навпаки, що проявилось у діях партнерів, заглибленні студентів у ситуацію нерозуміння за умови сприйняття розуміння як субстанції, так і процесу. Це дозволило студентам здійснювати самостійний пошук при виявленні надзавдання вистави, забезпечувати інтенсивність накопичення асоціативних блоків, що призводять у кінцевому результаті до деструкції образів і формування нового синтетичного продукту творчості, що визначало ймовірнісний, транспозиційний характер імпровізацій, пошук аналогій у символах за суміжністю й на основі казуального підходу, самостійне конструювання символів і метафор у контексті парадигм поетичної моделі світу.

Таблиця 2.13.

#### Дванадцятий критерій.

#### Здатність суміщати музично-театральну діяльність

№ студента	Контрольна група висхідна позиція	№ студента	Експериментальна група
1	0	1	+
2	0	2	+
3	0	3	+
4	0	4	z
5	0	5	+

6	0	6	z
7	0	7	+
8	0	8	+
9	0	9	n
10	0	10	+
11	0	11	z
12	0	12	+
13	0	13	+
14	0	14	+
15	0	15	+
16	0	16	+
17	0	17	+
18	0	18	+
19	0	19	+
20	0	20	+

Умовні позначення:

– + – високий рівень;

– z – середній рівень;

– n – низький рівень.

Високий рівень – 16 студентів.

Середній рівень – 3 студенти.

Низький рівень – 1 студент.

У цілому високий рівень готовності за дванадцятим критерієм виріс на 86 %.

Тринадцятий критерій “Ступінь сформованості сугестивних здібностей як невід’ємний компонент при оволодінні педагогічними технологіями в професійній діяльності”. У студентів розвивається здібність до бачення поетичного простору текстів культури, що проявляється в умінні встановлювати контакти з художніми творами на рівні нелінійних форм сприйняття. Це сприяє виникненню почуття катарсису під впливом поетичного простору текстів культури, коли сюжетна лінія втрачає первісні доміанти.

Студенти розвивають здібність до збільшення простору поетичного тексту, що засвоюється, через реалізацію синестезійного перенесення метафорично усталеного образу в партитуру іншого твору. У результаті примноження смислів змінюється контекст інтерпретації розглядуваних творів.

Наприклад, фільм А. Тарковського пов’язаний з формуванням просторового концепту на основі введення у взаємодію мистецтв творів М. Цветаєвої, М. Реріха, Б. Пастернака, О. Мандельштама, І. Баха, А. Шнітке, Е. Артем’єва.

Студенти оволодівають здібністю генерувати образи, ідеї, уміння гіперболізувати елементи конфігуративних смислів, що порушує стереотип сприйняття, удаватися до гіпертекстуальності, реалізуючи інтерпретацію тексту завдяки розгляданню тексту через текст. Це знайшло відображення в асоціативній гнучкості, в оригінальності, несподіваності відтворення образу.

Сформованість емоційно-ціннісного ставлення до тексту, відтворен-

ня авторського тексту є показником розвитку сугестивних здібностей учителя музики поліхудожнього профілю.

Високий рівень сформованості здібностей визначався сприйняттям такої класифікації текстів.

Таблиця 2.14.

**Класифікація текстів культури, що передбачає нелінійну структуру сприйняття**

Вид тексту	Забезпечення смислу
1. Текст-дискурс	Забезпечує розгортання комунікативної діяльності
2. Текст – система можливих світів	"Мова – світ" доповнюється відношенням "мова – людина". Характерна непрозорість, асоціативність
3. Текст як квазітермін, поетична модель світу	Синтез мовлення й мови поета
4. Текст як система антиномізму	Розшарування як аналітичний процес
5. Текст як явище й сутність	Форма здійснення художнього замислу
6. Текст як передмовлення	Розчленування ситуації, предметне оформлення, монтажне мислення
7. Текст як система трансляції	Основа: інтенційність у системі художніх міфоструктур
8. Текст – система дуальності	Матеріалізація глибинних смислів
9. Текст як система модуляцій	Фоносемантичні, кольорові та смислові модуляції у звуковій архітектоніці поетичного тексту
10. Текст як партитура	Смислове ушільнення на основі взаємодії мистецтв
11. Текст як літературна ремінісценція	Глумачення на основі порівняння й укрупнення через монтаж
12. Текст як парадигма драматичного	Концептуалізація ігрової логіки й народження музичного театру
13. Текст і міфологічно фабульне	Взаємозв'язок полюсів: міфологічне створіння, фабульно-персоналістичний аспект (психологічний ілюзійонізм).
14. Текст у контексті детермінанти стилю	Тип національної психології, релігійної системи нації
15. Текст як феномен екзистенційного мислення	1. Розщепленість, конфліктність власного "Я" з собою; експлікація субстанціональних катастроф. 2. Акт тотожності, пошук гармонії, порозуміння, внутрішньої рівноваги; експлікування впізнавання себе в процесі різних ідентифікацій трансцендентної окресленості
16. Текст як система монокомунікативності, полікомунікативності	Основа: взаємозв'язок монотематичності, політематичності через вільне висловлювання

17. Текст як тип упорядкованості в моделі просторових процесів	Варіанти: парадигматична упорядкованість заснована на повторі й співставленні еквівалентних елементів; синтагматична упорядкованість заснована на поєднанні елементів в одне ціле. Поєднання структурно-еквівалентних елементів складає сутність орнаменту (парадигматичний аспект). Існує послідовність ієрархічних елементів, коли ключовими словами є поняття часу, число як засіб організації порядку, ряду (синтагматичний аспект)
18. Текст як синтез парадигматичної й синтагматичної упорядкованості текстів у просторі	Визначається опозицією Схід – Захід, Схід – більше парадигматичний, Захід – більше синтагматичний. Полюси цих опозицій підлягають інверсії.
19. Текст як вид деструкції смислу	Прийом ламання поєднаності одиниць звичайної мови; перекручення й переробка одиниць існуючої мови

Чотирнадцятий критерій “Розвиток внутрішньої потреби в активній професійній діяльності”. У студентів розвивається потреба в постійному спілкуванні з творами різних видів мистецтва, що відзначаються глибоким смислом і містять у собі внутрішній підтекст.

Студенти тяжіють до розширення взаємодії відповідно до схеми “студент – текст – оточення – суб’єкт – простір – час – місце”, пізнання символіки, конструюванню умов, що сприяють інтеграції специфічних засобів мистецтва в загальні погляди, переконання, компетенції.

П’ятнадцятий критерій “Сформованість естетичного смаку студентів упродовж підготовки до професійної діяльності”. Відповідно до змісту критерію, при виявленні рівнів сформованості студентів ми виходили з наступного: студенти робили спробу проникнути в емоційно-образний зміст і дати оцінне судження в таких творах мистецтва, як фільм Т. Абуладзе “Покаяння”. Вони вхоплювали у фільмі складну хронотопну структуру, що складалася з кількох просторово-часових кіл; приходили до висновку, що надзавдання фільму полягає в матеріалізації почуттів, бажань, спогадів.

Студенти також розуміли той факт, що Абуладзе не розкриває прямо своє ставлення до фільму, його основна концепція спрямована на розвиток рефлексії з метою переоцінки загальних універсальї смислу буття.

Про сформованість смаків студентів свідчили спроби засвоїти композиційно-жанрову своєрідність кінотексту А. Тарковського “Жертвопринесення”, в якому реальним хронотопом твору є лише зовнішній фон подій, котрий виконує допоміжну роль, внутрішнім фоном художнього світу стає суб’єктивний кругозір персонажів.

Студенти прагнули конструювати концепт просторової ситуації на основі розглядання темпоральності як смислоутворюючого компоненту у взаємодії мистецтв. У цьому зв’язку вони звертались до міфо-ритуальних аспектів драматургії опери Б. Бартока “Замок герцога Синя борода”.

Сформованість смаку студентів також проявлялась у пошуку творів,

що містили в собі, з одного боку, оптико-акустичні структури, з іншого – зразки цитат, коли чужі цитати складають формули процесу, що відображають мінливість і цілісність вічності. Останнє наочно можна побачити в літературних ремінісценціях Б. Ахмадуліної “Сад-вершник”. Через динамічний монтаж студентам удалося використати порівняльний аналіз образів-метафор у М. Цветаєвої, Й. Гете, В. Жуковського.

Шістнадцятий критерій “Продуктивність розуму як невід’ємний компонент в оволодінні педагогічними технологіями”. Аналіз відповідно до показників критерію дозволив установити в кінці формувального експерименту зростання швидкості протікання асоціативних процесів, розширення інтелектуального кругозору, розвиток компетентності вчителя через розуміння призначення педагогіки взаємодії мистецтв на основі сучасних педагогічних підходів.

Наведемо приклад зведеної таблиці зростання рівнів оволодіння студентами технологіями до професійної діяльності за першим – третім, шостим, сьомим критеріями.

Таблиця 2.15.

**Зростання оцінок за середнім балом і у відсотках при використанні експериментальної методики до початку і в кінці формувального експерименту відповідно до змісту розроблених критеріїв**

Критерій	Сума середнього балу до навчання	Сума середнього балу після навчання	Зростання за середнім балом	Зростання у %
I	14,6+14,2+14,3=43,1	21,2+21,7+21,9=64,8	21,7	50,3
II	14,7+14,0+14,1=42,8	20,9+20,5+21,2=62,6	19,8	46,3
III	14,6+14,1+13,4=42,1	20,8+20,0+20,4=61,2	19,1	45,4
VII	3,3+3,4+2,9=9,6	4,5+4,8+4,7=14,0	4,4	45,8
VI	3,1+3,0+2,7=8,8	4,5+4,4+4,4=13,3	4,5	51,1

Таблиця 2.16.

**Зведена таблиця результатів значень середнього балу за дев'ятьма критерієм (II-IV курси). Формувальний етап.**

**Об'єднані контрольні групи**

Студент	II	III	IV	V	Зростання середнього балу
1	2,6	2,7	2,9	6,1	3,5
2	3,9	4,1	4,3	4,5	0,6
3	6,5	6,6	6,8	7,1	0,6
4	4,3	4,6	4,9	5,1	0,8
5	7,6	7,8	7,8	8,0	0,4
6	6,7	6,9	7,1	7,9	1,2
7	10,8	10,9	11,1	11,2	0,4
8	8,7	8,9	8,9	9,1	0,4
9	4,3	4,5	4,6	4,9	0,6
10	11,6	11,7	11,8	12,5	0,9

11	6,6	6,9	7,1	7,5	0,9
12	2,5	3,1	3,3	3,7	1,2
13	4,0	4,3	5,0	5,5	1,5
14	5,1	5,4	5,7	5,8	0,7
15	9,7	9,9	10,0	10,1	0,4
16	3,7	4,2	4,6	4,9	1,2
17	6,5	6,7	6,9	7,0	0,5
18	7,1	7,3	7,5	7,5	0,4
19	5,9	6,0	6,3	6,7	0,8
20	3,9	4,1	4,5	4,8	0,9

Таблиця 2.17.

**Дев'ятий критерій. Формувальний експеримент. Об'єднані експериментальні групи. Заняття проводились з використанням взаємодії мистецтв**

№ студента	K	N	Δ	Z	Π	Z		Ω
1	1,0	7	5	18	11	0,9	1,0	12,1
2	0,9	7	6	18	11	0,9	1,0	14,6
3	1,0	7	6	19	11	1,0	1,1	17,1
4	0,9	7	5	18	11	0,9	1,0	12,1
5	0,9	7	6	18	11	0,9	1,0	14,9
6	1,0	7	6	18	11	0,9	1,0	14,6
7	1,0	7	7	19	11	0,9	1,1	19,3
8	0,9	7	5	17	11	1,0	1,1	12,1
9	0,9	7	6	18	11	0,8	0,9	13,4
10	0,9	7	6	18	11	1,0	1,1	16,2
11	0,8	7	5	17	11	0,9	1,0	11,4
12	0,9	7	7	20	11	1,0	1,1	17,7
13	0,8	7	6	19	11	0,9	1,1	16,3
14	1,0	7	5	18	11	0,8	0,9	11,0
15	0,9	7	7	18	11	1,0	1,1	18,8
16	1,0	7	6	19	11	0,9	1,1	15,7
17	1,0	7	5	18	11	1,0	1,1	13,4
18	1,0	7	7	19	11	0,9	1,1	19,0
19	0,9	7	6	19	11	0,9	1,1	16,8
20	0,8	7	7	19	11	0,9	1,0	18,4
								15,2

Умовні позначки:

N – загальна кількість питань;

Δ – кількість правильних відповідей;

Z – бали;

Π – кількість питань у завданні;

Z – питома вага питання

Ω – кількісне вираження K для кожного студента: середнє значення



Таблиця 2.18.  
Зведена таблиця, що виражає динаміку сформованості оволодіння педагогічними технологіями відповідно до змісту дев'ятого критерію до впровадження експериментальної методики

I	II	III	IV	V
Високий рівень	0	0	0	0
Середній рівень	0	0	0	0
Низький рівень	100 %	100 %	100 %	100 %
З використанням взаємодії мистецтв				
Високий рівень	15 %	40 %	65 %	95 %
Середній рівень	75 %	60 %	35 %	5 %
Низький рівень	0	0	0	0

Аналіз результатів таблиць дозволяє виявити зростання рівнів оволодіння педагогічними технологіями від нульової висхідної позиції до вищого рівня.

Проведений експеримент довів свою ефективність і дозволив зробити такі висновки.

Стратегія педагогіки взаємодії мистецтв посідає одне з найважливіших місць в естетичному вихованні. В основі її провідної концепції знаходиться принцип мислення на основі цілісного полімодального бачення світу. Проведений нами експеримент довів, що у вищій ланці підготовки педагогічних кадрів доки ще не впроваджені інтегративні програми.

Ми зробили спробу розглянути взаємодію мистецтв як уніфікований засіб підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності з урахуванням розвитку здібності комплексного бачення полімодального образу світу й засвоєння технології розуміння тексту.

Під час дослідження було встановлено, що рефлексія в професійній діяльності на основі інтерпретаційного модуля й взаємодії мистецтв не була об'єктом спеціального дослідження.

Виявлені нами етапи введення технології й технік розуміння текстів культури, програма введення взаємодії мистецтв у підготовку педагогічних кадрів до професійної діяльності дозволили встановити наступне.

Оволодіння технологією розуміння текстів культури проходить успішно з урахуванням взаємозв'язку авербального принципу сприйняття з точки зору специфіки музичного мислення та впливу комплексу як складного імплікативного висловлювання, що формується просторовою ситуацією взаємодії мистецтв. Цей процес реалізується за таких умов: пізнання студентами змісту когнітивної бази, використання прийомів, в основу яких покладено конструювання прецедентної ситуації та прецедентного висловлювання на основі еталонної системи символів і складного знаку.

Оволодіння технологією розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв протікає в умовах визнання значущості загальних універсалій при виявленні й усвідомленні первісного імпульсу, що зумовлює цілісне бачення образів світу.

До прийомів, що сприяють оволодінню технологією розуміння текстів, можна віднести: а) накреслення й упізнання контурів символу-

інваріанту; б) виявлення аналогій між явищами світобудови; в) конструювання прецедентної ситуації на основі багатоваріантного, метафоричного відображення модуля фігури символу, фіксації ключових слів, що створюють передумови для домислювання. Накопичення емоційних смислових полів створює передумови для оволодіння уміннями синестезійного переносу й вирішення креативних завдань.

Педагогічною умовою, що сприяє оволодінню технологією освоєння текстів у професійній діяльності, є створення ситуації розуміння/нерозуміння на основі примноження смислів, що організуються простором взаємодії мистецтв.

Оволодіння технологією розуміння цілісного бачення образів світу взаємопов'язане з упровадженням у професійну діяльність прийомів музичного поліфонічного письма на основі його інтерпретації в просторі текстів інших мистецтв і повинне реалізуватись у межах розімкнутої семантичної моделі підготовки педагогічних кадрів з урахуванням ціннісного відношення до онтологічних картин світу за умови контекстного підходу до взаємодії мистецтв.

Ефективність оволодіння технологією засвоєння текстів культури пов'язана з пізнанням міфопоетичної творчості через символи-цитати, цитати-квазітеми.

Комплекс у взаємодії мистецтв можна розглядати як різновид поетичної моделі світу. Він являє собою інтегруючий компонент у технологіях, пов'язаних із системою герменевтичного кола, в основі якого закладена динаміка руху образу.

У контексті викладеного набуває значущості фактор випадковості, який забезпечує багатоваріантний імовірнісний підхід до транслозицій, що впливає на конструювання нових технологій у підготовці вчителя до професійної діяльності. Разом із тим в оволодінні педагогічними технологіями певну роль відіграє врахування важливості повтору. Взаємозв'язок перерахованих вище компонентів визначає перефразування, перерозподіл смислів у просторі взаємодії мистецтв.

Підготовка вчителя до професійної діяльності пов'язана з оволодінням науковим стилем мислення, яке передбачає оперування метаформами й символами, що у свою чергу створює передумови для впливу на дискурсивну рефлексію. Оволодіння науковим стилем мислення сприяє формуванню уміння прогнозувати надзавдання впродовж засвоєння тексту культури.

Рефлексивний аналіз текстів культури пов'язаний з пошуком Центру як утраченої цінності. Цьому сприяє пізнання біблейської символіки за умови її розгляду як феномена взаємодії прецедентних текстів. Останнє сприяє організації умов для виникнення аномального зсуву, що дозволяє суб'єкту діяти за принципом абсурдиста й звільнитись від внутрішньої цензури та клішованих стереотипів.

Оволодіння уміннями рефлексивного аналізу протікає ефективніше з урахуванням емпатії на основі текстів культури, що відбивають різні форми свідомості, які визначають і повне розчинення самої самості, й організацію середовища через цю самість.

Одним з прийомів рефлексивного аналізу є рефлексивна затримка на виокремлених конфігуративних смислах партнера, коли на оволодіння прийомом розуміння текстів впливає ефект резонансу.

Оволодіння технологією освоєння тексту пов'язане з варіюванням різновидів рефлексії на основі рефлексії контактної з урахуванням символів-інваріантів, рефлексії дистантної на основі розширення комунікативної діяльності в контексті схеми "суб'єкт – середовище", компресії – надмірної інформації, що збирається завдяки накопиченню й концентрації емоційно-образних смислів. Це створює умови для розуміння й сприйняття руху персонажу в просторі за умов панхронії, синхронії, діахронії.

Підготовка вчителя до професійної діяльності пов'язана з протіканням внутрішніх процесів суб'єкта через його емоційну, інтелектуальну й афективну сфери. У цьому зв'язку певну роль відіграє діалог як невід'ємний компонент засвоєння текстів культури. Він допомагає студентам оволодіти технологіями розгляду ідеї в різних просторових вимірах, уловити точки перетину в альтернативах, вбачити у взаємодії мистецтв закономірності музичної партитури, виявляти напругу смислових полів як одного з засобів стимульного впливу при розробці нових технологій.

Розуміння тексту впливає на рівні оперування знаннями з урахуванням литомої ваги кожного питання, що позначається на глибині аргументації студентів.

Оволодіння педагогічними технологіями також поєднане з різними видами діяльності, у тому числі зі специфікою музичної й театральнoscенічної діяльності. Така діяльність дозволяє студентам усвідомити етапи конструювання технологій освоєння текстів на основі взаємодії мистецтв, визначити імовірнісний, транспозиційний характер імпровізації, прискорює процес деструкції усталених точок зору, технологій і сприяє освоєнню прийомів конструювання нових технологій текстів культури в ракурсі розгляду розуміння як процесу і як субстанції. Оволодіння педагогічними технологіями впливає на розвиток комплексної чутливості суб'єкта і на розвиток сугестивних здібностей, а також пов'язане з розвитком потреби в спілкуванні зі складними творами, що мають внутрішній підтекст й інформацію нелінійного характеру. Останнє пов'язане з розвитком смаку, що забезпечує глибину проникнення в емоційно-образний зміст на основі виявлення смислових полів, формуванням оцінних суджень.

## **Висновки до II розділу**

Проблема удосконалення особистості на основі взаємодії мистецтв посідає одне з провідних місць у сучасних підходах до художнього виховання.

Педагогіка взаємодії мистецтв була започаткована в первинному забезпеченні взаємопов'язаного комплексу мистецтв, що передбачає доцільність оволодіння знаннями, навичками, уміннями.

Форми реалізації визначалися використанням суміжних мистецтв на рівні міжпредметних зв'язків, що дозволяло здійснити взаємні ілюстрації з поглибленим вивченням одного з мистецтв.

Це передбачало введення учнів у процес естетичного освоєння дійсності, розвитку уяви, естетичного ставлення за умов забезпечення різноманітності форм занять: навчальних, позакласних, позашкільних.

Педагогіка взаємодії мистецтв зазнавала еволюції на основі таких принципів: урахування вікових особливостей учнів; координація художнього сприйняття через єдність руху думки від розуміння окремої деталі художнього твору до охоплення цілого на основі аналізу його частин; урахування єдності й взаємодії різних видів мистецтв на основі асоціації за суміжністю, подібністю й контрастом; забезпечення художньо-драматичного починання, підкореного певній темі й надзавданню; генералізація й узагальнення ідей; складкоємність культур, систематичність і послідовність.

Технологія навчання на основі взаємодії мистецтв передбачає використання методів проблемного навчання; активізації пізнавальної діяльності через накопичення сенсорного досвіду, загальнохудожнього орієнтування; порівняння, яке дозволяє встановити межі подібності чи відмінності між об'єктами; методів, що передбачають наявність наочно-чуттєвих параметрів (образотворчий, музично-звуковий, пластично-хореографічний).

Разом з тим поєднання різних видів художньої діяльності на основі взаємодії мистецтв обмежувалось рамками їх механічного додавання.

Аналіз інтегративних програм з урахуванням цілісного підходу до всіх ланок освіти виявив їх орієнтацію на накопичення емоційно-чуттєвого досвіду, формування емоційно-ціннісного ставлення до світу й дійсності через оволодіння знаннями, навичками, уміннями, що не забезпечувало творчо-перетворювальної діяльності, накопичення досвіду творчості, розвитку здатності до відчуттів, розуміння умовності художньої мови, поліфонічної структури художнього твору.

Подальша еволюція форм, методів, принципів на основі взаємодії мистецтв стимулюється через міжпредметні зв'язки мистецтвознавчого аналізу, розробленої стратегії взаємодії мистецтв як цілісної синтетичної системи поліхудожньої підготовки учнів на основі синтезу різних художніх проявів.

Механізмами взаємодії мистецтв є ієрархічна організація компонентів розвитку учнів, емоційний резонанс, переведення зовнішніх якостей у внутрішні.

У той же час сутність поняття "взаємодія мистецтв" розглядається як форма, метод, принцип.

Проведений дослідницький екскурс дозволив установити, що поняття "взаємодія мистецтв" витікає з уявлень про кожний вид мистецтва, який розглядається як "образна конструкція", тип якої визначається упорядкуванням і гармонізацією багатьох елементів системи відповідно до змісту, форми й специфіки художньої мови.

Взаємодія мистецтв дозволяє синтезувати різні типи образних конструкцій з урахуванням нескінченності множин їх взаємозв'язків, даних у завершеному вигляді, що створює передумови для розгляду його як уніфікованого засобу, спрямованого на формування здібності інтегрувати й

конструювати новоутворення.

Комплекс є одним з компонентів, що забезпечують інтеграційні механізми у взаємодії мистецтв. Він є складним твердженням, що поєднує кілька смислів, котрі відрізняються від суми своїх елементів, і складає сутність узагальнень як на рівні інтелектуальної діяльності, організованої взаємодією мистецтв, так і на рівні синкретичних узагальнень.

Комплекс забезпечує групування об'єктів, у якості яких виступають види мистецтва, на основі синтезу незмінних величин і їх перетворень.

Поняття "комплекс" визначається співвідношенням таких компонентів: наявність відповідностей, аналогій на основі конкретно-предметної образності, відчуження деталі, укрупнення її на основі уяви. Комплекс включає елементи як самостійні, так і такі, що належать одночасно до кількох структур.

У контексті семантики текстів культури комплекс є складним об'єктом, в основу якого покладена система взаємодії мовної й надмовної специфіки кожного виду мистецтва.

Комплекс як компонент, взаємодіючи з системою і виражаючи сутність ірраціональних міжсистемних взаємодій при об'єднанні систем (текстів), забезпечує варіативність смислів, створюючи передумови для взаємодії співвідчуттів, синестезій.

Комплекс у взаємодії мистецтв виконує функцію знаку зв'язку та єдності, забезпечуючи лінію структурних компонентів у постійному їх перетині, в якому інтегруючим механізмом виступає ритм.

Ритм як інтегруючий механізм у взаємодії мистецтв поділяє, динамізує, синтезує якості, котрі характеризуються як безперервність, так і дискретність, що передбачає розвиток у вчителя здатності комплексно відчувати й готуватись до професійної діяльності.

Опозиція мінливості та параметричний час також представляють сутність генералізуючих компонентів у взаємодії мистецтв, забезпечуючи реалізацію квазіпросторового підходу, що передбачає змістову наповненість професійної діяльності, коли акцент ставиться не на мовних смисло-наповнених компонентах, а на пов'язаних структурах, аналогічних архетипам, синестезіям.

Ці структури регулюють глибину механізмів синтезованого педагогічного впливу, реалізація яких дозволяє інтегрувати (здійснювати взаємодію) види мистецтва.

До них належать конкретно-предметна образність (якість зовнішньої структури взаємодії мистецтв), образ-емоція (внутрішній засіб структури), музично-пластичний жест (варіативність взаємозв'язків структури), ключове слово (сигнали – опорні віхи для декодування змісту), динаміка руху образу (породження новоутворень, що передбачають інтеграцію специфічних особливостей мистецтва в якості педагога поліхудожнього профілю).

Разом з тим взаємодія мистецтв як уніфікований засіб педагогічного впливу визначається змістом семантичної моделі.

Конструювання семантичної моделі виходить із доцільності удосконалення підготовки вчителя поліхудожнього профілю до професійної діяльності в рамках вирішення проблем формування цілісного сприйняття

творів мистецтва, розвитку потреби до пізнання універсальної проблематики, оволодіння технологією на основі взаємодії мистецтв. До таких належать прийом метафори, вміння порівнювати, проводити аналогії, інтерпретувати текст культури на основі рефлексивного аналізу й дорефлексивного досвіду, коли синтезуються загальні особливості реального відображення, усталені стереотипи з урахуванням історичної зумовленості, специфіка мови й універсальна проблематика, що передбачає інтеграцію різних форм культури, забезпечення глибокого смислового простору, який утворюється переходом від одного типу образної конструкції до іншої.

Структура семантичної моделі підготовки вчителя поліхудожнього профілю визначається характером і змістом комунікативного процесу в професійній діяльності з урахуванням способів отримання й обміну інформації, розширення схем взаємодії "студент – простір – час" і "студент – викладач – текст культури – середовище".

Модель є багаторівневою системою взаємодій у професійній діяльності, зорієнтованій на формування професійних умінь, розвиток здібності до комплексного відчуття й умінь рефлексивного аналізу.

Семантична модель передбачає форми підготовки педагогічних кадрів, що характеризуються умовністю художньої мови, специфікою образних уявлень, поліфонічною структурою сприйняття, мисленням-узагальненням, образно-творчим мисленням, мисленням у контексті герменевтичної дидактики за допомогою трьох поясів діяльності розуму в просторі діяльності чистого мислення, конкретно-предметної дійсності, комунікативного поясу розумодіяльності, синтезом неперервних і дискретних форм мислення, що забезпечує вплив на внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку вчителя музики.

Направленість семантичної моделі забезпечує наловненість професійної діяльності змістом і змістом за допомогою пізнання текстів мистецтва як евристичної моделі, що передбачає програму сприйняття з урахуванням прояву в явній чи неявній формі первісних прообразів свідомості, які визначають рівні кодування інформації, і їх еволюцію в межах новостворених творчого мислення.

Направленість семантичної моделі полягає в орієнтації вчителя на високоєфективну синтетичну стратегію смислового сприйняття, що визначає тип проєкції від автора, забезпечення міжкультурного діалогу через новоутворення на основі взаємодії мистецтв.

Підготовка вчителя музики здійснюється за таких умов:

– забезпечується візуальна парадигма семантичної моделі, яка передбачає виявлення образотворчої деталі як компонента цілісності в професійній діяльності, рефлексивну затримку на синтетичних компонентах взаємодіючих мистецтв, взаємозв'язок між нормальним розтягуванням смислів, розтягуванням смислів з укріпленням актуалізацій, обриванням смислорозтягнутих ниток елементами, що носять назву "нормальний автоматизм", "аномальний автоматизм";

– реалізується парадигма семантичної моделі в рамках музично-театральних текстів, що забезпечують динаміку інтеграції в погляди вчи-

теля образу-емоції, музично-пластичного жесту, образотворчої деталі, що визначає нові форми означення осягнутого смислу за допомогою слова, музично-пластичної інтонації, театрального реквізиту, дій партнерів спілкування;

- передбачається синтетична стратегія на основі генералізації оптико-акустичних структур, які дозволяють посилити сугестивний вплив художніх текстів і організувати забезпечення педагогічних ситуацій за допомогою ключового слова з урахуванням імітації міфологічних моделей тексту та їх наступними переробками;

- здійснюється проєкція оптико-акустичних структур у простір тексту-фільму, що дозволяє синтезувати механізми педагогічної дії на основі конкретно-предметної наочності, завдяки чому збільшується смислова емоційно-образна місткість з урахуванням музичної образності як внутрішньої структури, специфіки екранного ритму й часу, як художнього засобу виразності, що підсилює лютому вагу елементів зовнішньої стратегії, запрограмованих автором у внутрішньому підтексті.

Підготовка вчителя музики на основі семантичної моделі здійснюється поетапно:

- забезпечення комунікативного спілкування між викладачем і студентами, спрямоване на вирішення професійних завдань у рамках монохудожнього простору;

- здійснення варіативності форм спілкування з урахуванням актуалізації знаково-символічної функції, накопичення уявлень про специфіку як емоційно-образних, так і смислових кодів, що сприяє підсиленню поетичної функції;

- реалізація комунікативного процесу за допомогою перцептивних форм пізнання просторових координат, що підсилює інформативну, виражальну, пізнавальну функції спілкування;

- забезпечення синтезу каналів зв'язку, що дозволяють передбачити введення інформаційно-комунікативної, регуляторно-комунікативної й афективно-комунікативної функції спілкування;

- забезпечення синхронного кодування й декодування смислів, розглядуваних як почуття, як значуще переживання на основі взаєморозуміння партнерів, що дозволяє підсилити діяльну, емотивну, сугестивну функції спілкування.

Технологія підготовки вчителя музики до професійної діяльності базується на принципі корекції художнього сприйняття, що забезпечує не тільки освоєння одного типу "образної конструкції", але й дозволяє здійснювати перехід до інших типів "образних конструкцій", сприяє подоланню професійної обмеженості, глибинному пізнанню, широті поглядів, ерудиції в різних сферах, вивченню явищ у їх повноті й цілісності, пізнанню загальних законів мистецтва.

Принцип взаємодоповненості мистецтв передбачає формування концептуальної просторової моделі образів світу, уявлення універсальної проблематики в образній формі, розширення креативного поля мислення.

Семантична модель підготовки вчителя музики до професійної діяльності на основі принципу взаємозв'язку емоційно-образних відношень до

вербальних і авербальних форм сприйняття сприяє розвитку рефлексії з урахуванням ритму чергування між чуттєвим і раціональним.

Ефективність семантичної моделі на основі взаємодії мистецтв визначається освоєнням студентом методу пізнання аксіологічних цінностей текстів культури на основі герменевтичної дидактики, що дозволяє здійснювати підготовку до професійної діяльності з допомогою розгляду тексту через текст, співвіднести задум автора художнього твору зі світом побачених смислів і цінностей, розвивати уміння інтерпретувати художній твір, здійснювати оптимальне пробудження рефлексії у формі інтенційного акту як первісного смислоутворюючого прагнення до предмету, предметної інтерпретації відчуттів.

Технологія підготовки вчителя музики з допомогою методу сфокусованої символіки визначає розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв у ситуації рефлексивної затримки, функціонування дихотомії розуміння-нерозуміння й представлення розуміння як процесу, так і субстанції.

Сутність глибинних взаємозв'язків методу проектується в ключове слово, що здійснює цілеспрямоване примноження місткості смислів-значень, формування нелінійних форм сприйняття, когнітивної бази, включення вчителя в міжособистісні суб'єктно-суб'єктні взаємодії.

Семантична модель підготовки вчителя до професійної діяльності реалізується на основі показників оволодіння логіко-конструктивними закономірностями розуміння текстів культури з урахуванням специфіки музичного мислення та її прояву в художніх структурах інших видів мистецтва з допомогою інтерпретаційних узагальнених модулів.

Діагностика рівнів сформованості оволодіння педагогічними технологіями вчителем музики здійснюється з метою виявлення на практиці ефективності конкретних методик, що забезпечують нові форми, методи, умови освітньої, самоосвітньої, творчо-перетворювальної діяльності на основі таких показників:

- розвиток здібності до поєднання у виборі дій, накопичення емоційно-образних і смислових еталонів на основі взаємодії мистецтв у вирішенні творчих завдань, оволодіння мовою метафор, уміннями нарощувати цілісність переживань при переході від образності одного виду мистецтва до іншого, впроваджувати в практику прийоми наукового мислення;
- реалізація мислення за аналогією з допомогою узагальненого символізму як основи континуального неперервного мислення як способу, що уніфікує й упорядковує пізнання себе через середовище й простір з урахуванням організації порівняння за координатою ритму;
- реалізація каузального порівняння на основі безпосереднього ототожнення з символом чи об'єктом, що має релевантну символічну функцію;
- забезпечення аргументативної ситуації як механізму розширення художньо-комунікативної діяльності та міжособистісних взаємодій на основі реалізації когнітивного дисонансу через діалог;
- оволодіння уміннями деструкції власної цензури, логіко-конструктивних закономірностей мислення, що забезпечують реалізацію



методу вільних асоціацій і адаптивну гнучкість у професійній діяльності;

– розвиток сугестивних здібностей на основі оволодіння компонентами видовищної культури спілкування.

Методика діагностики ефективності підготовки педагогічних кадрів на основі взаємодії мистецтв реалізується на основі методів спостереження, анкетування, бесіди, тестування, кластерного аналізу.

Методика ґрунтується на виявленні показників спрямованої рефлексії, що визначають активність взаємодії компонентів професійної діяльності (художньо-творчих, художньо-комунікативних, творчо-перетворювальних, самоосвітніх), на методі кластування, що дозволяє групувати схожі об'єкти в показники оволодіння технологією, на системі перевірочних завдань на основі трьох рівнів знань (репродуктивний, за зразком, творчий) і набору ознак, що забезпечують сутність технології розуміння текстів культури та їх авторського відтворення.

Розробка системи творчих положень, методики впровадження їх у практику дозволила визначити такі компоненти професіограми підготовки до професійної діяльності:

– оволодіння інтерпретаційними рефлексивними модулями на основі взаємодії мистецтв;

– уміння конструювати моделі просторових образних процесів в умовах різноманіття варіативності їх форм;

– оволодіння прийомами виявлення стимулів, що забезпечують феномен метаморфози, перетворюваності уявлень, понять, образів через метафору;

– оволодіння інтерпретаційними рефлексивними модулями на основі перекладацької наукової й художньої творчості;

– оволодіння уміннями конструювання технологій розуміння текстів культури як процесу і як субстанційності з урахуванням інтуїції;

– оволодіння уміннями вільного оперування текстами культури й освоєння їх на основі взаємодії мистецтв у професійній діяльності.

Подальша перспектива досліджень, пов'язаних з конструюванням семантичної моделі на основі взаємодії мистецтв, полягає в пошуку співставлень неординарних смислових полів, у виявленні граней зрозумілого й незрозумілого та стимулів для подальшої розробки технології підготовки вчителя до професійної діяльності.