

РОЗДІЛ III. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Професійно-педагогічна культура вчителя в умовах пізнання художніх творів мистецтва

Ще у XIX столітті Памфіл Данилович Юркевич, видатний український філософ, психолог і педагог, указував на те, що засилля в людській свідомості загального забезпечує пристосування лише до існуючих видів діяльності. Учений виступав проти нівелювання індивідуальних особливостей людини, підпорядкування їх певним стандартам і трафаретам. Дослідник доробку видатного вченого, В. Ільїн, звертає увагу на його концепцію чуттєвості, що сприяє утворенню образів, уявлень. Чуттєвість активізує роботу розуму та впливає на виникнення нових ідей [153].

Формувати професійно-педагогічну культуру майбутнього вчителя потрібно насамперед на засадах створення ситуацій моральності, що передбачає унікальність бачення світу завдяки збільшенню особистісного потенціалу. Останнє повинно відігравати значну роль у процесі вдосконалення професійно-педагогічних якостей особистості вчителя, сприяти опануванню новітніх педагогічних і наукових технологій.

Відомий український учений-педагог зауважував, що вирішити проблеми навчання можна лише на прагматичному рівні, зберігаючи моральність освіти на основі зближення з духовною компонентою [314]. Отже, існує потреба у формуванні особистості вчителя, який не тільки може пристосовуватися до вимог суспільної моралі, а й здатний на самобутнє світобачення, оволодіння сучасними формами мислення, зокрема дивергентною, що передбачає розгляд різноманітних знань і понять із різних точок зору.

Учитель, який опанував професійно-педагогічну культуру, повинен володіти ситуацією утворення смислів (суб'єктивних знань) на рівні ціннісних орієнтирів тих предметів та обставин, що притаманні феномену моральної регуляції з точки зору історичного підходу. Цього можна досягти за допомогою впровадження діалогічних форм викладання й засвоєння навчального матеріалу на основі дискусії, взаємонавчання, які передбачають інтеграцію елементів розуміння й нерозуміння. Останнє пояснюється тим, що людина здатна активно мислити лише тоді, коли у неї виникає потреба щось зрозуміти.

Ефективність формування моральних якостей учителя музики підвищується за умов поєднання сфери розуму людини, що належить до філософії, та сфери мистецтва, яке є засобом передачі інформації в образній формі. Зауважимо, що кожний вид мистецтва відбиває певні філософські концепції. Це стосується й музики. Роль філософських концепцій розкривається через вплив образних картин світу, що притаманні як особистості митця, так і вчителів й учню. Якщо звернутись до фільмів О. Довженка, А. Тарковського, творів Лесі Українки, М. Гоголя, У. Шекспіра, Й. Гете,

Й. Баха, то можна відшукати в них глибокий філософський зміст. Варто враховувати, що твори цих митців не формують у свідомості завершені смислові утворення і не є перекладом думок на мову мистецтва. Роль філософських ідей полягає в тому, що вони є стрижнем для формування цілісних художніх образів, картин світу. Отже, методологічною основою формування моральних якостей учителя є філософські знання, поєднані з образністю мистецтва. У зв'язку з цим Т. Кошманова акцентує увагу на філософській освіті, зміст якої полягає не тільки в оволодінні певними знаннями, а й у виробленні системи цінностей, "формуванні активної життєвої позиції, власної філософії навчання" [188, с. 77].

Видатний український філософ І. Сковорцов підкреслював, що філософія не суперечить вірі. Вона спирається на віру й прагне через аналіз розумної природи людського духу відкрити закладені у ній основні елементи істини, виклавши їх у ясных і точних почуттях.

Зауважимо, що процес навчання повинен здійснюватись на основі плюралізму філософських думок. Врахування національного досвіду, використання набутих філософії освіти (І. Сковорцов, П. Юркевич), а також наявність власного досвіду залучення освіти до формування професійно-педагогічної культури, в якому одним із пріоритетів є моральність, дали підстави зробити висновок про те, що особистість учителя повинна мати ознаки універсальності, тобто педагог має узагальнювати отримані спеціальні знання, навички й екстраполювати їх у різні педагогічні ситуації. Це сприяє підвищенню конкурентоспроможності майбутнього вчителя в умовах використання в практичній діяльності засобів художньої виразності музики, образотворчого мистецтва, кіно, театру, літератури. Йде мова про необхідність встановлення міжпредметних зв'язків, що забезпечують умови для визначення проблемних смислів. Це можна здійснювати на уроках-фантазіях, уроках-діалогах і комбінованих уроках.

Універсальність професійно-педагогічної культури вчителя музики полягає в тому, що він має оволодіти різними формами інтеграції. Такою є "поліхудожня діяльність" у поєднанні з "монохудожньою діяльністю". Термін "поліхудожність" означає оволодіння такими формами виховання, як залучення учнів до предметів гуманітарного профілю, що дає їм можливість зрозуміти витoki різних видів художньої діяльності й опанувати базові уявлення й навички з кожного виду мистецтва [81].

Ми вважаємо, що інтеграція, різновидом якої є поліхудожня діяльність, передбачає поєднання кількох видів діяльності. Вона базується на цілісності художнього первинного образного уявлення. При цьому універсальність бачення формується більш ефективно, якщо мета уроку передбачає визначення інтегративних механізмів поєднання мистецтв із особливостями пошуку музичних аналогій. У той же час включення іншого виду мистецтва в процес навчання дає нові аспекти художнього сприйняття.

У даному випадку ми робимо акцент на важливості індивідуальних особливостей музичного сприйняття й вирішенні проблемних ситуацій у пізнанні музично-художнього образу в іншому, невідомому учню чи студенту контексті. У той же час інтегративну діяльність учителя музики можна оптимізувати, якщо процес читання художнього підтексту пов'язувати зі

змістом філософської концепції автора твору, враховуючи зумовленість її особливостями художньої мови.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики повинно базуватись на єдності технологій навчання через використання комплексу мистецтв. Це сприяє впровадженню в професійно-педагогічну діяльність учителя музики методу порівняльного аналізу загальних і специфічних особливостей різних видів мистецтва.

У контексті вище наведеного вагомими стають завдання, метою яких є оволодіння вміннями розглядати текст через інший текст (маємо на увазі методи герменевтичної дидактики). Наприклад, будемо виходити з того, що культура читання є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної культури вчителя.

Культура читання пов'язана з засвоєнням музичних, художніх, наукових, спеціальних, психолого-педагогічних текстів. Вона є різновидом теоретичної діяльності, що забезпечує формування синтетичних професійно-педагогічних знань, які базуються на поєднанні позамузичних і музичних факторів впливу на особистість учителя.

Культура читання як засіб передбачає пізнання світу, набуття й утворення нових смислів (суб'єктивних знань), які забезпечують цілісність і взаємодію логічних і образних форм мислення у сфері опанування спеціальних знань, пов'язаних з національною та світовою культурою. Саме тому в студентів доцільно формувати вміння смислового аналізу твору – його структури, виділення головних думок, визначення позатекстових ознак шляхом інтуїтивного бачення й відчуття. Йдеться про вивчення синтетичних музичних творів (опер, романсів), художніх творів, які використовуються з метою забезпечення нової творчої ситуації. Опановувати професійно-педагогічну культуру означає формувати не тільки естетичні почуття для сприйняття художнього твору, різноманітні уявлення, витонченість почуттів, а й моральні якості, що базуються на зв'язках з духовністю.

Зокрема, учитель музики повинен через механізм емпатії інтегрувати у власні погляди різні філософські концепції, наприклад, ідеї метафізики, що передбачають такий спосіб розумової діяльності, який створює підґрунтя для дискусії на предмет змісту позадосвідних принципів, сенсу буття, знань, культури (А. Родосський); ототожнення метафізики з картинами світу, що охоплюють природу й духовність життя (В. Віндельбанд, Г. Риккерт); ототожнення метафізики з поняттями про мовні форми (Р. Карнап); можливості леретину світу факторів і світу істин у контексті християнської релігії (О. Шленглер) [438].

Наведені ідеї відбиваються в специфічній формі художніх творів. Установка на їх пізнання сприяє розумінню взаємодії у свідомості понять і образів. У процесі формування професійно-педагогічної культури вчителя це зумовлено змістом таких критеріїв: здатність учителя користуватися отриманими знаннями, поглиблювати зміст словесних методів навчання шляхом трансформації теоретичного поняття в образ; перетворювати позамузичні стимули в методи активного впливу на музичне виховання учнів; визначати взаємозв'язки мистецтв; використовувати художні джерела як дидактичні матеріали й ін. [391].

Інтеграція філософських і професійно-педагогічних знань майбутнього вчителя музики організаційно забезпечується на індивідуальних практичних заняттях з музичного інструменту, лекційних і семінарських заняттях з філософії з використанням зв'язків між предметами музично-естетичного й суспільно-гуманітарного циклів. Процес інтеграції здійснюється через впровадження спеціального курсу "Філософія освіти як засіб формування художньої культури учня на уроках музики". Метою курсу є оволодіння майбутнім учителем інтегрованою технологією музичного навчання, що поєднує моральні та художні цінності. Стрижнем курсу є ідея актуалізації емоційного й інтелектуального досвіду особистості вчителя й учня та відкриття проблемних смислів у контексті співвідношень гармонії та дисгармонії мистецтва й моральності душі.

Блоки завдань курсу передбачають установку на роботу зі словником, що забезпечує підґрунтя для формування теоретичної підготовки вчителя музики. Робота зі словником сприяє накопиченню смислів, здійсненню порівняльного аналізу, викликає потребу в перетворенні смислів. Ефективність технології роботи зі словником підвищується, коли студенти у співтворчості з викладачем здійснюють дослідницький пошук на предмет тлумачення того чи іншого поняття або терміна за допомогою Інтернету.

Саме цей фактор забезпечує умови для інтеграції в міжнародне наукове товариство, що супроводжується підвищенням інтересу, формуванням емоційного ставлення до розумової праці. Зауважимо, що в даному випадку ми перебуваємо в руслі концепції Л. Віготського, яка орієнтує на дискусійне навчання шляхом соціальної взаємодії. В її основу покладено положення про те, що значення понять, уявлень може змінюватися залежно від контексту. Цьому сприяє організація дискусії, яка передбачає обговорення проблемних питань з метою з'ясування різних точок зору й формування нових понять [82; 83; 84; 85; 86].

Різноманітні види дискусійних занять надають інформацію й експериментальний матеріал для діагностування якості інтегративних знань і вмінь, їх мобільності в практичній діяльності на уроках музики. Результати діагностування показали, що технологія музичного навчання, яка передбачає впровадження інтегрованих художніх дидактичних матеріалів, сприяє набуттю таких інтегральних якостей професійно-педагогічної культури:

- здатність бачити проблемні смисли з різних точок зору (дивергентне мислення);
- навички комунікативного спілкування, що забезпечують проекцію власних поглядів на інтегративні знання з мистецтва в позиції партнера у творчій навчально-пізнавальній діяльності;
- навички мобільного сприйняття, що забезпечують включення чужої точки зору як нової інформації;
- уміння передбачати погляди партнера та включати їх у процес власного смислоутворення (музичні, пластичні, словесні імпровізації);
- уміння визначати інтегральні якості художніх, наукових, культурологічних, практичних текстів у руслі сучасних досліджень і реалізовувати їх у практичній діяльності;

– культура читання диференційованих і синтетичних текстів, що забезпечує розуміння взаємодії поняття й образу, емоційних і раціональних компонентів, сприяє конструюванню інтегративних технологій музичного навчання в процесі професійної підготовки й формування творчої особистості учня на уроках музики в школі в контексті його національної самосвідомості.

Майбутній учитель повинен орієнтуватись у сучасних культурологічних підходах, основою яких є такі функції: дослідницька, інваріантно-прогностична, програмно орієнтована (ґрунтується на методах аналізу, синтезу), адаптивна (стосовно навколишнього середовища), пізнавальна, навчальна, інформативна, комунікативна, регулятивна, оціночна [189, с. 15].

Учитель має накопичувати досвід використання комплексних методів дослідження, методу структурного аналізу, діахронічних методів (порушують лінійність подачі інформації в часі), синхронічних методів (базуються на принципі паралелізму й послідовності знань у різних сферах діяльності, зокрема на основі взаємодії мистецтв). Одним із показників культурологічних знань є наявність інформаційно-енергетичного поля самореалізації суб'єкта (напрямок досліджень М. Лещенко) [217].

Відповідно до роботи М. Кравця, О. Семашко, В. Пічі, духовно-енергетичне поле відбиває закономірності зв'язків між первісними, образними формами мислення й математичними методами пізнання, яким притаманне оперування словесним лабіринтом, включення в процес пізнання понять, що розкривають сенс феномена асиметрії, зміщення часу.

Духовно-енергетичне інформаційне поле містить позитивні й негативні елементи та структури: інтелект, мову, інформацію, інстинкти, інтуїцію, добро, зло, альтруїзм, егоцентризм, мислення дитинства, звичаї – все те, що ми називаємо культурними цінностями [189, с. 41].

“Духовно-енергетичне поле” перетинається з фізичним полем на осі “розвиток”, яку у фізичному просторі називають “час”. Розвиток є поняттям більш адекватним, оскільки вказує напрямок, у якому змінюється час. Перетин полів може здійснюватися за допомогою “акцентів”.

У кожному особистість закладена певна програма – генетичний код. Гени являють собою спіралеподібні молекулярні утворення. Вони є носіями спадкової інформації, а за певних умов можуть змінювати власний зміст. “Розвиток матерії у фізичному полі може відбуватися за рахунок внутрішніх і зовнішніх джерел енергії. Для фізичного поля характерно те, що провідними у ньому є зовнішні енергетичні джерела” [189, с. 44].

Розвиток духовно-енергетичного поля не можна уявити за межами боротьби протилежностей. Існує поняття про лист Мьобіуса, за яким відбувається перехід позитивної енергії (світла) в негативну (темряву), і знову до світла.

Виокремлення цих положень є підґрунтям для формування методологічних засад основ професійної підготовки вчителя музики. Усвідомленню виділених положень сприяє розуміння сутності культурного коридору. Він може вказувати шляхи виходу з “глибини” потенційної ями. Механізмом виходу з цієї ями є мораль. Варто наголосити на тому, що М. Кравець, О. Семашко, В. Піча виділяють новий підхід до культури як

особливого духовно-енергетичного поля самореалізації індивіда.

Питання духовності й моралі також можуть вивчатись у роботах психологів, психіатрів, фізіологів. Не випадково Б. Ананьєвим розглядається проблема зростання ролі білатерального регулювання в онтогенетичній еволюції людини. Вона передбачає наявність системи, пов'язаної зі зростанням множини структурних елементів і їх однобічною направленістю (конвергентне мислення), а також структури, що забезпечує розходження множин до певних меж, коли включаються компенсаторні механізми білатеральної системи (дивергентне мислення) [3, с. 229].

Адекватне розуміння вище викладених засад впливає на зростання інформаційних потоків і дозволяє майбутньому вчителю створювати особистісно орієнтовані педагогічні ситуації, які містять елементи конвергентного й дивергентного мислення. Доречно також враховувати концепцію асиметрії, яка існує між руками, очима, ногами та вухами. Д. Узнадзе доводить, що асиметрія не має стосунку до критичного досвіду [463, с. 57-59]. Відповідно до положення Д. Узнадзе, Б. Ананьєв виділяє етапи, які впливають на стан людини [13, с. 224].

Для практичного втілення дидактичних основ професійної підготовки вчителя важливим є формування знань, які ґрунтуються на виокремленні характеристик здібностей людини в контексті усвідомлення взаємодії півкуль головного мозку. Тут, на думку Б. Ананьєва, інтегральним показником виступає настанова на білатеральне управління. Це підвищує ефективність формування педагогічної культури вчителя.

Розглянуті нами філософські, психологічні, педагогічні засади відбилися у цільовій комплексній програмі "Вчитель", де зазначається, що "завдяки діяльності педагога має розвиватися державна політика у сфері створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереження і примноження культурної спадщини і формування людини майбутнього" [75].

С. Вітвицька наголошує на доцільності підготовки нової генерації вчителів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, етнізації, диференціації, індивідуалізації [77, с. 76].

Дослідниця розглядає процес формування особистості вчителя в контексті двох головних аспектів: професійного й культурного. Отже, вищий навчальний заклад повинен давати не тільки знання, а й формувати особистість педагога. Причому професійно-педагогічна культура передбачає сформованість таких показників, які дозволяють учителю бути «апостолом правди і науки та уособленням совісті нації, яка потребує культурного вчителя» [77, с. 77-80].

Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний показник, який включає інтелігентність особистості за своєю духовною сутністю, творчий і гуманний спосіб світобачення, світосприйняття.

Формування професійно-педагогічної культури потребує організації спеціальних умов. Однією з цих умов є розуміння сутності національної самосвідомості учнівської молоді, що розкривається в наступному параграфі.

3.2. Формування національної самосвідомості вчителя як складової професійно-педагогічної культури

Учитель музики й художньої культури повинен усвідомлювати, що на сучасному етапі перед педагогічною наукою стоїть низка важливих завдань, серед яких – формування національної свідомості та самосвідомості молоді.

Свідомість – базове поняття, що розглядається у філософії, психології, педагогіці, соціології. Визначається воно як вищий рівень психічної активності людини як соціальної істоти. Саме свідомість надає діям людини цілеспрямованого характеру.

З точки зору психології, “свідомість” – це вища форма психічного відображення об’єктивної дійсності та саморегуляції, притаманна лише людині як суспільно-історичній істоті. Свідомість характеризується активністю, інтенційністю, потребою до усвідомлення смислів, спрямованістю на предмет, здатністю до рефлексії, самоспостереження, мотиваційно-ціннісним характером, різними рівнями ясності [74, с. 86-102].

Людська свідомість зберігається в продуктах культури, зокрема в мовах народів, оскільки мова – це не тільки основна ознака будь-якої нації (зникає мова – зникає нація), а й духовна цінність, бо саме мова є найефективнішим механізмом збереження національної культури.

У 40-60 рр. XIX ст. учені-педагоги М. Надеждін, К. Кавелін і О. Потєбня сформулювали основні принципи визначення характеру народу – вивчення його психічних властивостей у їх взаємозв’язку: народ є такою ж органічною істотою, як і окрема людина, а тому необхідно досліджувати його забобони, спосіб мислення у взаємозв’язку з єдиним народним організмом і, таким чином, виявляти особливості, які відрізняють один народ від інших.

О. Потєбня висунув положення про вивчення психіки людини за продуктами духовної діяльності (пам’ятки мови, фольклору, вірування, культура взагалі), вивчав питання співвідношення особистісного й того, що являє собою етнічні цінності як такі, відрізняючи при цьому властиве даній етнічній спільноті й запозичене від інших. Головною рисою позиції О. Потєбні стала висунута в позаминулому столітті думка, що початком і основою народної психології є мова, котра зумовлює існування етнічних цінностей. Самосвідомість – це усвідомлення людиною себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок і почуттів, бажань та інтересів, оцінка свого відношення до світу, здатності приймати рішення самостійно і вступати на цій основі в контакт із людьми й природою, нести відповідальність за прийняття рішень і дії. Формування самосвідомості характерне не тільки для окремої особистості, але й для нації (національна свідомість). Це цілісний образ власного “Я” (або “Я – нація”) [74, с. 86].

Його компонентами є:

1. Когнітивний: образ власних рис, зовнішності, соціального значення (самосвідомість).
2. Емоційний: самоповага, самолюбство, самозневажання.
3. Оціночно-вольовий: прагнення підвищити самооцінку, завоювати

повагу й ін.

Механізми отримання особистістю знань про себе (самопізнання) включають засвоєння чужих позицій щодо суб'єкта, порівняння себе з іншими людьми, оцінку досягнень, аналіз власної поведінки і вчинків, спостереження за своїми думками й почуттями [74, с. 102-115].

Одним із першочергових завдань національної школи є формування самосвідомості, пов'язаної з культурою мислення. Відомо, що самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця й ролі в природі та суспільстві. Самосвідомість спрямована на пізнання внутрішнього світу суб'єкта і його ставлення до об'єктивної дійсності [231, с. 42-44].

“Пізнай самого себе” – говорить східна філософія. Такої ж думки ще в XVII ст. дотримувався київський митрополит Петро Могила. Він вважав, що тільки дослідивши природу, можна пізнати Бога й самого себе.

З точки зору української національної ідеології, самосвідомість людини містить у собі частину всесвітнього Розуму. Але реалізація всесвітнього ідеалу повинна здійснюватись без усунення національних відмінностей, без заперечення національної сутності, оскільки нація, у тому числі й українська, є складовою людства, служить всесвітньому ідеалові, є началом всесвітнім. Можна припустити, що всесвітнє начало конструє ідеал особистості. Національна душа живе в особистому, входить у його зміст і, як писав видатний український учений Г. Гуковський, є його скарбом. Досягнення всесвітнього ідеалу особи веде до перетворення національного в особисте, а національна душа народу – це те, з чого виростає особисте.

Формування свідомості тісно пов'язане з формуванням самосвідомості. Для того, щоб учні зрозуміли необхідність власного індивідуального розвитку, усвідомили потребу виховувати в собі найкращі моральні якості, педагоги повинні сприяти формуванню в учнів самосвідомості.

Самосвідомість має соціальну природу, але наявність її в особистості констатується тільки тоді, коли свідомість особистості проявляється в її ставленні до соціальних цінностей і до самої себе. Існує визначення: “самосвідомість – це усвідомлення, оцінка людиною своїх знань, морально-го складу та інтересів, ідеалів і мотивів, цілісної самооцінки” [74].

Із погляду психології, “самосвідомість” – це прояв свідомості як виділення себе (свого “Я”) з об'єктивного світу (“не Я”), усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, власних моральних і фізичних рис, мотивів, дій, їх цілей, інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. Самосвідомість відзначається різноманітністю форм свого вияву. Одні з них (самоаналіз, самооцінка, самовідчуття тощо) пов'язані з пізнавальною стороною психічної діяльності людини, інші – самолюбство, скромність, почуття відповідальності, власної гідності тощо – з емоційною, а треті – самоконтроль, самодисципліна, самовладання та ін. – з волевою стороною психічної діяльності.

Є ще одне визначення самосвідомості. За К. Ушинським, вона є вищим ступенем свідомості, усвідомленням людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця й ролі в природі і суспільстві. Як провідний компонент формування особистості, самосвідо-

мість виражається в самопізнанні, самоаналізі, самокритичності, самооцінці, які служать основою для вироблення принципів пізнавальної та практичної діяльності, життєвих цілей, визначення шляхів і способів їх здійснення [467].

Головною ознакою самосвідомості є сформована потреба людини оцінювати власну поведінку (здійснювати рефлексію), власні вчинки і дії, відповідати за них.

У самосвідомості людини найголовнішою складовою є її ціннісні орієнтації. Саме вони є найважливішим елементом у внутрішній структурі особистості, оскільки розвинуті ціннісні орієнтації – це основна ознака соціальної зрілості. Саме ціннісні орієнтації є мірою гармонії між зовнішнім і внутрішнім світом людини, що зумовлює зв'язок між свідомістю й самосвідомістю.

Будь-які суспільні явища, діяльність людей, відносини між ними можуть виступати в ролі цінностей, що визначаються з позицій добра – зла, краси – потворності, справедливості – кривди тощо. Саме ціннісні орієнтації кожної людини зумовлюють її ставлення до загальнолюдських духовних цінностей, пріоритетів яких визначено в принципах сучасної освіти, викладених у Законі України „Про освіту”.

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується глобальною тенденцією посилення етнічних процесів, зростанням значущості етнічних факторів у життєдіяльності людини, збільшенням ролі етнічних компонентів у житті суспільства, актуалізацією проблем соціокультурної й етнічної ідентифікації особистості як кожного окремого представника того чи іншого соціуму.

У сучасній етнологічній науці не існує єдиного розуміння стосовно етносу, його сутності, природи та складу. З точки зору психології, етнос – це історично утворена на певній території стійка сукупність людей, які мають спільні відносно стабільні особливості мови, культури й психіки, а також усвідомлення своєї єдності та водночас несхожості самосвідомості окремих людей. Існують різні підходи до розуміння природи етносу. Так, Л. Гумільов розглядав етнос як природне явище. У його розумінні етнос – це той чи інший колектив людей (динамічна система), що протиставляє себе всім іншим аналогічним колективам (“Ми” і “не Ми”), має свою особливу внутрішню структуру й оригінальний стереотип поведінки. Він вважав, що етнічний стереотип поведінки не спадкоємний, а засвоюється дитиною в процесі культурної соціалізації, є стійким і практично незмінним впродовж усього життя людини [114].

Існує ще одне визначення етносу, де відбувається перехід розуміння етносу як реальної групи людей на інший рівень – інформаційно-когнітивний, де головною й визначальною ознакою етносу є не люди як носії специфічної культурної інформації, а сама ця інформація, її зміст, специфічність, що підлягає обміну на іншу специфічність у міжетнічному контексті, який теж постає як нове явище, а саме – як процес інформаційного обміну. Таке розуміння етносу ближче до предмета етнічної психології. Це передбачає вивчення інформаційної складової, специфічного змісту етнічних образів та уявлень, або етнічної свідомості.

Із точки зору психології, етнічна самосвідомість – це частина етнічної свідомості, що відображає сприймання й уявлення індивідів про себе як про представників етнічної спільноти, різних культур на Землі. А культура – це складне поняття, яке відносять як до матеріального (їжа, одяг), соціального (організація та структура суспільства) явища, так і до індивідуальної поведінки. Культура проявляється в людській діяльності, ритуалах, традиціях. Тому все, що навколо людини, має вплив на розвиток і формування самосвідомості, а кожна нація має свою культуру, яка також впливає на самосвідомість [317].

Кризове становище в духовній сфері, розгалуження ціннісних орієнтацій потребує осмислення особливостей соціалізації особистості в постійних змінах, що відбуваються в суспільних стосунках. Рух багатонаціонального суспільства до нового етапу, в основі якого знаходяться загальнолюдські життєві начала – гуманізм і співпраця, захист прав людини, вимагає пошуку нових підходів до вирішення проблеми виховання молоді.

Виникає потреба у формуванні нової людини, яка має системні знання в галузі національної культури й позитивне емоційне ставлення до неї, гармонійну національну самосвідомість, орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, і разом з тим толерантність і здатність до міжетнічного й міжкультурного спілкування.

У сучасних умовах виховання толерантної особистості та культури міжнаціонального спілкування, а також формування її в майбутнього фахівця – громадянина, який живе у злагоді з представниками інших національностей, – найважливіше завдання. Учні середньої школи – багатонаціональна соціальна група. Вони входять у життя з певним рівнем знань і вмінь, які стають для них орієнтиром при спілкуванні в середовищі інших різнонаціональних колективів – учнівських, трудових, творчих. Все це потребує цілеспрямованих дій для організації процесу формування в людини національної культури в системі освіти.

Практика свідчить, що не всі молоді люди мають уявлення, поняття про свідомість, а відтак, про національну свідомість і самосвідомість, з розуміння суті яких починається формування громадянської зрілості. Тому важливо визначити в цьому складному процесі структурні зв'язки, компоненти, які виступають показниками зростання людської особистості як соціального індивіда, що поєднує в собі риси національного, загальнолюдського, суспільнозначимого.

Найважливішою рисою особистості є сформованість національної свідомості. Вона передбачає засвоєння молоддю особливостей своєї етнічної спільноти, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизму, що сприяє ствердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю, свій народ.

Сформованість національної самосвідомості – це втілення в життя головної мети національного виховання: передати молодому поколінню свій соціальний досвід, багатства духовної культури народу, його ментальності, національного світогляду. "Виховання, створене самим народом, – писав видатний педагог К. Ушинський, – має ту виховну силу, якої не-

має в найкращих системах, вибудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу" [467, с. 90].

Національна самосвідомість передбачає усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей. Вона ґрунтується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед рідною нацією: вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

Із точки зору Р. Любар, національна свідомість – це складне й багатогранне утворення людської суб'єктивності, що є самоусвідомленням причетності до народу, нації, етносу й спонукає особистість до національного самоздійснення й самовиповнення.

На основі вище викладеного можна зробити такі висновки:

1. Свідомість – складне, динамічне психологічне утворення особистості. Вона включає компонент, який впливає на можливості регуляції власної поведінки людини. Свідомість зумовлена особливостями мови й культури особистості та тісно пов'язана з формуванням самосвідомості.

2. Самосвідомість – це складне, динамічне поняття, показником якого є здатність особистості усвідомлювати й оцінювати свої знання, дії та вчинки, усвідомлювати концепцію "Я-образу", свого місця в житті. До структури самосвідомості належать орієнтаційно-мотиваційний, орієнтаційно-ціннісний компоненти, що передбачають формування уявлень про духовність, духовних почуттів, наявність ціннісних орієнтирів.

3. Національна свідомість – це складне, динамічне поняття, що передбачає здатність особистості усвідомлювати себе частиною національної спільноти на основі засвоєння національно-культурних цінностей, здатність до інтеграції цих показників у власну свідомість і здатність формувати свої уявлення в контексті діалогу національної культури й інших культур світу. Тобто ми пов'язуємо формування національної самосвідомості з визначенням первинної сутності образів природи, самого себе, традицій свого народу, що включаються у взаємодію з іншими культурними цінностями.

До структури національної самосвідомості належить національно-мотиваційний, образний компонент, що передбачає взаємодію з іншими образами світу.

Формування національної самосвідомості як компонента педагогічної культури потребує впровадження методів як способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування в учнівської молоді поглядів, переконань, навичок і моделей поведінки.

На думку В. Ягупова, найбільш обґрунтованими є підходи тих учених, які методи виховання визначають як сукупність специфічних прийомів і способів виховної роботи для досягнення поставлених виховних цілей, тому що, по-перше, їх не можна звести до шляхів чи оптимальних підходів виховання, які визначають тільки певні наміри й напрями виховної роботи (наприклад, фізичної чи моральної); по-друге, характер взаємодії вихователя й вихованця визначається власне методами виховання, за допо-

могою яких перший впливає на другого (методи виховання – це сукупність однорідних виховних впливів з метою реалізації виховних завдань, основною складовою яких є певний спосіб чи прийом); по-третє, будь-який метод виховання – це сукупність складних виховних дій, яка передбачає застосування системи педагогічних заходів [515].

Таким чином, педагогічна категорія “методи виховання” означає способи та прийоми спільної взаємозв’язаної діяльності вихователів і вихованців, яка спрямована на оволодіння духовними знаннями, навичками й уміннями, нормами й правилами моральної поведінки, різнобічний і гармонійний розвиток особистості, формування загальнолюдських, національних і професійних якостей, що визначені цілями виховання й необхідні для повноцінної життєдіяльності [515, с. 508-509].

У 50-х роках ХХ ст. у вітчизняній педагогіці популярною була класифікація, за якою методи виховання поділялись на три групи:

- методи словесні (розповідь, бесіда, диспут, лекція, приклад);
- методи привчання (практичні методи: тренування, доручення, гра, праця);

- методи заохочення, покарання (додаткові методи, спрямовані здебільшого на виховання дисциплінованості учнів).

У 60-х роках було створено нову систему методів виховання, в якій основним критерієм оцінки кожного методу була здатність слугувати формуванню особистості вихованця згідно з ідеалами суспільства:

- методи формування морального досвіду в поведінці та діяльності (методи привчання, організації суспільно-корисної діяльності, використання творчої гри, змагання);

- методи формування моральної свідомості (етичні бесіди, диспути, розповіді, лекції);

- додаткові методи виховання (заохочення і покарання).

У 70-х роках застосовувалася класифікація методів виховання на основі ідеї систематичного засвоєння всього багатства знань, накопиченого людством:

- методи виховання в навчальному процесі;
- методи виховання в процесі суспільно-практичної діяльності;
- методи педагогічного спілкування.

У російській педагогіці загальноприйнятими є класифікації методів виховання за В. Сластьоніним та Г. Щукіною.

В. Сластьонін розподіляє їх на чотири групи; перша – методи формування свідомості особистості, в основі яких лежить слово педагога; друга – методи організації діяльності, спілкування й формування позитивного досвіду суспільної поведінки, які ґрунтуються на практичних діях вихованців; третя – методи стимулювання діяльності та поведінки, які у своїй основі мають емоційні аспекти засобів стимулювання; четверта група – методи самовиховання.

За ознакою спрямованості – інтегративної властивості, що включає в себе цільовий, змістовий і процесуальний боки методів виховання, – виокремлюють такі їхні групи:

- методи формування свідомості особистості;

– методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки;

– методи стимулювання поведінки й діяльності [297].

У вітчизняній педагогіці найбільш обґрунтованою є класифікація методів виховання С. Гончаренка, яка збігається з попередньою:

– методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад).

Одним із найдавніших методів виховання учнівської молоді є особистий приклад. Сутність цього методу полягає в цілеспрямованому й систематичному впливі вихователя на вихованців особистою поведінкою. Виховна сила особистого прикладу – у прагненні вихованців до наслідування [515].

Проведений нами аналіз методів формування національної самосвідомості учнів дав можливість встановити таке:

1. Формування національної самосвідомості учнів можна реалізувати за допомогою цілеспрямованої взаємодії вчителя й учня, спрямованої на становлення поглядів, переконань, навичок, моделей поведінки, які пов'язані з національними традиціями.

2. Методи формування національної самосвідомості включають способи та прийоми регуляції діяльності вчителя й учня в певних конкретних обставинах (у нашому випадку – в процесі музикування в ансамблі народних інструментів).

3. Формування національної самосвідомості ми пов'язуємо з такими класифікаціями методів виховання:

а) за ознакою корекції виховання, що зумовлено особливостями національного виховання (словесні, методи формування морального досвіду);

б) методи формування культури спілкування з урахуванням особливостей національної та світової культури;

в) методи, що забезпечують діяльнісний підхід до формування особистості з урахуванням особливостей національної самосвідомості;

г) методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (методи прикладу, методи інтонації, тренування, метод музичного діалогу, метод кодування й перекодування на музичних інструментах, метод авербального спілкування, метод наслідування).

Організація формування педагогічної культури вчителя музики потребує включення у взаємодію поняття “ментальність”.

На думку Є. Подольської, В. Лихвар і К. Іванової, “ментальність – це світосприйняття, яке формується на глибокому психічному рівні індивідуальної або колективної свідомості, сукупність психологічних, поведінкових настанов індивіда або соціальної групи” [317, с. 275].

Водночас, на їхню думку, менталітет належить до структури індивідуальної психіки людини в процесі її залучення до даної культури. Кожна людина в дитячому віці засвоює менталітет свого народу, коли вивчає національну мову, слухає казки й колискові пісні, адаптується до побутових умов життя. Формуючись із раннього дитинства, ментальність особис-

тості включає в себе як загальні установки національної культури, так і їх варіації, що виникають під впливом особливостей культурного середовища, у якому живе особистість. Протягом життя особистості ментальність здатна змінюватися, особливу роль у цьому випадку може відіграти педагогічний вплив [315].

Іншим структурним компонентом національної свідомості є мотиваційний компонент, який стосується усвідомлення традицій, звичаїв народу й має відображення в різноманітній художній діяльності, наприклад, у музикуванні в народному ансамблі, в озвученні за допомогою музичних інструментів творів української культури.

Отже, в системі вищої педагогічної освіти ефективним засобом формування національної самосвідомості майбутнього вчителя як складової педагогічної культури є опанування традиціями українського мистецтва, які він зможе надалі застосовувати як засіб розвитку національної самосвідомості своїх учнів.

Наші предки краще ніж ми знали закони Всесвіту, поважали їх і жили відповідно до них. І все це знаходить відображення в давньому народному мистецтві. Саме народне мистецтво є праматір'ю всіх видів образотворчого мистецтва. Орнамент – основний виразник, носій суті народного мистецтва – це далеко не просто декоративний мотив. У ньому прихована велика мудрість, великі закони Побудови і Сутності Всесвіту. Орнамент – це наша прадавня космічна грамота. Все в ньому, кожен елемент окремо і композиція в деталях і в цілому – глибоко інформативне, конкретно-значиме. Орнаментальний ряд – це впорядкована мова, послідовна мелодія, що має свою першопричину і призначена не для одних тільки очей, а й рівною мірою для розуму і почуття. Тобто, грамота ця унікальна вже тим, що охоплює сутність людську, мобілізує її фізичні, розумові й духовні сили.

Орнаменти українського народу ми можемо спостерігати у вишивках, рушниках, на малюнках, писанках, іконах; кожен символ несе в собі характерні риси образу. Майже всі символи характеризують особливості побуту, складні перипетії нашої історії, картини чарівної природи, доброту й щедрість душі українського народу [317, с. 36].

Ті ж орнаменти, характерні для ужиткового мистецтва українського народу, ми можемо "почути" в пісенному фольклорі за допомогою інтонації та ладогармонійного складу. Існує близько двох тисяч зразків вишивки орнаменту, прийоми й кольори яких характерні для конкретної місцевості. В Україні вишивкою прикрашали одяг, скатертину, рушники, наволочки, кінську зброю (сідла, чепраки). Вишивка є найдавнішим, найбільш масовим і розвинутим видом народного декоративного мистецтва. Вироби виконувалися переважно на домотканних полотнах: лляних, конопляних, вовняних. Серед кольорів ниток (прядених руками, а не фабричних) найпоширенішими були червоний, чорний, синій. Місце, роль вишивки в житті, обрядово-ритуальній сфері освячені віковими традиціями, відгомін яких дійшов до наших днів.

Враховуючи інформативність орнаментики й основний принцип її побудови – ритм, повтор, – виготовлення орнаментального твору справжнього народного мистецтва перетворюється в дійство заклинальне, ма-

гічне. Недаремно давні літописи свідчать про те, що сам процес вишивання, скажімо, функціонально вважався священнодієством, був близьким до аграрної обрядовості. Тож недарма власноруч вишита дівчиною сорочка чи хустка в народі вважалась найдорожчим подарунком коханому, особливо в дорогу. Жива енергія любові, помножена на ритмічно повторену силу знаків-символів, що вишивала дівчина для милого впродовж довгих ночей при свічці, ставила цей рукотворний виріб – сорочку – врівень із магічним оберегом, дієвим і дорогим.

Щодо пісенного фольклору, то його дидактична функція стосовно використання на уроках музики має дві сторони: з одного боку, він є засобом формування світогляду, з іншого – засобом практичної настанови. У ще більш вузькому значенні дидактична функція української народнопісенної творчості полягає в здатності пісні акумулювати в собі народні знання про звичаї, традиції, обряди, історію рідного краю, його тваринний і рослинний світ, побут людей, їхні промисли й ремесла, слугувати засобом теоретичного і практичного освоєння національної культури, досвіду попередніх поколінь, морально-естетичних принципів [283; 284].

Завдяки фольклору, який накопичувався століттями, зростала сума людських знань, емоційно-образний досвід поколінь, удосконалювалась народна творчість, збільшувались культурні досягнення.

Основною метою національного виховання на сучасному етапі є передача вихованцям соціального досвіду, успадкування ними духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування незалежно від національної приналежності особистісних рис громадянина української держави, духовності, трудової, моральної, розумової, естетичної, правової, фізичної й екологічної культури.

Формування національного виховання реалізується через систему виховних завдань:

- формування у вихованців національної свідомості й самосвідомості, любові до рідної землі, родини, українського народу, бажання працювати задля розквіту України, готовності її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури й історії рідного народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою на основі музикування в ансамблі;
- виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування світоглядної позиції;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності, працелюбності й інших чеснот;
- формування соціальної активності особистості вихованця через його включення в процеси ансамблевої діяльності;
- забезпечення високої загальної та професійної освіченості й вихованості особистості, розвиток патріотичних почуттів;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів вихованців, забезпечення умов для самореалізації, формування художнього світогляду.

Формування національної свідомості й самосвідомості – найважли-

віших громадянських рис особистості – передбачає усвідомлення вихованцями своєї етнічної totoжності, національних цінностей, відчуття національної причетності до розбудови України, патріотизму, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину.

Вище викладене підводить до таких висновків:

1. Засвоєння знань є провідною умовою формування національної самосвідомості. Поза знаннями неможливе забезпечення дидактичного впливу на менталітет учня, формування навичок і вмінь реалізовувати конкретну діяльність. Формування національної самосвідомості повинно починатися з раннього дитячого віку, коли дитина вивчає рідну мову й мистецтво.

2. Формування мотиваційної сфери учнів базується на організації педагогічних ситуацій щодо вивчення традицій, звичаїв у процесі спілкування. Пізнання символіки в орнаментології складає сенс педагогічної ситуації у формуванні національної самосвідомості. Саме орнамент є тією інтегративною якістю, що поєднує різноманітні види культури, народну й художню культуру.

3. Використання рушників і вишиванок, писанок, ікон є провідною умовою у формуванні національної самосвідомості учнів. Саме вони забезпечують інтегрований вплив на розвиток особистості.

4. Використання народного декоративного мистецтва у взаємодії з піснями розвиває образне мислення, що включає компонент символіки й пов'язане з ритуальним міфологічним мисленням. Виконання обрядових дій є засобом формування любові до ближнього, сім'ї, людини, довкілля. При цьому зберігається функція теоретичного й практичного засвоєння національної спадщини й морально-естетичного виховання. Однією з провідних умов національного виховання є оволодіння вміннями соціального спілкування. Ефективність формування національної самосвідомості учнів на уроках музики реалізується за допомогою системи виховних завдань, побудованих на основі пізнання музичного мистецтва у процесі музикування на народних інструментах, забезпечення умов вільного вибору у вирішенні творчих завдань.

5. Учитель музики, який опанував основи професійно-педагогічної культури, повинен знати, що національна самосвідомість є інтегрованим показником сформованості особистості учня. За відсутності сформованості національної самосвідомості людина не може пізнавати сама себе, порівнювати власні особливості з особливостями думок, почуттів інших людей у процесі спілкування. Судження такої особистості не можуть вирізнятися своєю неповторністю, оригінальністю, самобутністю, їй невластива здатність до інтеграції різноманітних знань. Тому формування національної самосвідомості потребує розробки системи методів навчання й педагогічних умов їх реалізації.

Формування національної самосвідомості потребує розробки й обґрунтування системи методів навчання, в основу яких покладена ідея наслідування, варіювання, комбінування й синтезу здобутих знань, навичок і вмінь. Останнє досягається за допомогою конкретної діяльності, зокрема музикування в оркестрі народних інструментів. Колективні методи на-

вчання за допомогою гри в оркестрі посилюють ефективність методів формування національної самосвідомості учнів. Ефективність формування національної самосвідомості залежить від виокремлення системи педагогічних умов, стрижнем яких є організація пізнання символіки за допомогою синтезу видів мистецтва народного й професійного, при цьому доцільно враховувати роль традицій, усвідомлення звичаїв та оволодіння культурою вербального й невербального спілкування.

Ми виходимо з того, що в педагогічному процесі існує можливість організувати дидактичні ситуації, які впливають на активність взаємодії різних форм мислення. Це визначає зростання інформаційних потоків, що дає можливість спиратись у механізмах стимулювання на онтогенетичну еволюцію особистості.

Значну роль у зазначеному процесі відіграють ілюзії – породжені уявою людини образи, у яких порушений зв'язок з реальним відбиттям явищ дійсності. Це зумовлено специфікою роботи правої та лівої півкуль головного мозку і симетричними й асиметричними механізмами сприйняття. Варто наголосити на тому, що симетрія як стан сприйняття впливає на формування понятійного мислення, тоді як асиметрія активізує механізми образного мислення.

У зв'язку з цим організація формування національної свідомості як складової професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики передбачає визначення концепцій існування трьох фаз протилежних ілюзій:

- 1) фаза контрастних ілюзій;
- 2) фаза асимілятивних ілюзій;
- 3) фаза констатації рівності (рівноправних взаємодій).

Виділені положення Г. Хмамладає, представника школи Д. Узнадзе, свідчать про існування гіпотетичної моделі побудови взаємодії внутрішніх структур особистості. Можливість стимулювання даних структур перевірялася за допомогою накопичення емпіричного досвіду. Унаслідок проведення експериментів були зроблені такі висновки:

- переоцінка обсягу інформації здійснюється в умовах стимулювання оптичної сфери;
- недооцінка інформативного обсягу відбивається на дії механізмів оптики [13, с. 288].

Організація умов для стимулювання зростання частоти симетричних реакцій (наприклад, розуміння студентами особливостей класичної форми музичного твору) реалізується у фазі виникнення протилежних ілюзій, а також на стадії рівноправних взаємодій; накопичення реакцій призводить до ентропії, яка сприяє переходу до асиміляції в нових умовах (пізнання емоційно-образного змісту сучасних творів).

Доведено, що включення символів, які ґрунтуються на особливостях відбитку елементів кола, посилює інтенсивність протилежних ілюзій, не таким активним стає процес асиміляції. І навпаки – вплив трикутників, кутів, ліній зменшує процес конфронтації. Але, на нашу думку, взаємодія різноманітних символів, трансформація одного символу в інший організовує синхронну роботу обох півкуль мозку. Тому показником інтеграції роботи півкуль і стає білатеральне управління [13]. Великого значення

при цьому набуває процес пізнання символіки.

Невипадково Б. Лазаренко наголошує на тому, що у взаємодію вступають символічний менталітет, зумовлений особливостями визначення наскрізних явищ, міфологічна свідомість, пов'язана з народними віруваннями дохристиянської доби, менталітет християнської цивілізації, свідомість доби просвітництва й інших етапів [204, с. 151-156].

Українські дослідники визначають особливості символічного світу Г. Сковороди, який пов'язує творчу трансформацію особистості з розумінням такої послідовності дій: людина повинна усвідомлювати, що існує внутрішній світ, який потребує пізнання, розвивати такі почуття, як віра, надія, любов.

Усе вище наведене є показником поєднання внутрішнього "Я" з вищою сутністю. Тому доцільним є використання методу аналізу й усвідомлення символічних структур. Наскрізні структури мають бути пов'язані з архетипами, що дозволить використовувати у формуванні професійно-педагогічної культури раціональні прийоми осмислення архетипів як феноменів несвідомого. У зв'язку з цим учитель музики й мистецьких дисциплін набуває професійно-педагогічної культури на рівні інтеграції філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих концепцій.

Як показник, що інтегрує взаємодію художніх і наукових методів у формуванні професійно-педагогічної культури вчителя мистецьких дисциплін, виступає духовність.

Наголосимо на тому, що термін "духовність" трактується вченими по-різному.

С. Кримський говорив про те, що духовність – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етнічних засадах, створювати такий внутрішній світ, завдяки якому реалізується самотутність людини, її свобода від жорстокої залежності перед постійно змінюваними ситуаціями [193, с. 23].

Водночас А. Заздравнов, Л. Климова вважають, що носієм духовності є індивід, оскільки він творить себе як монадну одиницю Всесвіту [139, с. 127].

Висловлені міркування підкріплюються такими думками Кримського: "Якщо світогляд передбачає вибір способу життя, то духовність пов'язана із вибором свого власного образу, своєї долі і ролі, одним словом – із зустріччю з самим собою" [193, с. 21].

На думку Г. Аванесова, "духовність... – особливий душевно-інтелектуальний стан окремої людини або великих груп людей, пов'язаний зі спрямованістю пізнати, відчуті та ототожнити себе із дійсністю, яка невіддільна від власного "Я" [6, с. 11].

Основними механізмами, що ведуть до формування індивідуальної духовності, є вища безкорислива любов, безмежна свобода, мудрість. Це впливає на розвиток моральності людини, здатність відчувати істину, бачити світ як узагальнену гармонійну єдність [6, с. 12].

Викладені вище засади складають підґрунтя для формування духовного ідеалу. Але досягнення цього ідеалу потребує напруженої внутрішньої боротьби протиріч багатьох "Я", що утворюють наш внутрішній об-

раз, тому людина повинна сприймати буття через призму власної місії, встановлення зв'язку між архетипами та співвідношення власного "Я" з цими архетипами, розуміння особливостей власної творчої трансформації. Та осягнення людиною названих засад ускладнюється через недосконалість її природи.

Водночас передбачається, що таке осягнення принципово можливе, оскільки між людиною та найвищою сутністю існує спільна сполучувальна основа [6, с. 11].

Ми погоджуємося з цим твердженням, тому що воно уможлиблює досягнення високого рівня духовності через усвідомлення своїх недоліків (пристрастей, егоїстичних устремлінь), пошук сенсу життя, осягнення сутності вищого буття через налагодження контакту з ним. Г. Аванесов при цьому наголошує на доцільності розвитку здатності почуття "вищого Я", що розглядається як ознака вищої самоідентичності, коли інтелект, містична інтуїція є синтезованим новоутворенням.

Г. Васянович, В. Онищенко виокремлюють контекст формування духовності особистості як філософської проблеми. Наголос робиться на тому, що "духовність особистості, духовність нації – це найважливіші складові відродження національного в культурі; духовність відіграє істотну роль у процесі інтеграції народів та їх єдності; духовність – це, передусім, нова якість людини, культура її мислення і свідомості; формування духовності – це шлях до реалізації душевно-духовного потенціалу особистості" [69, с. 67].

Дослідники розглядають категорію "духовність" як "індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості". Вона, на їхню думку, "віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання (людино-, природо- і Богопізнання) та соціальної потреби жити, діяти для інших" [69, с. 69].

Виходячи з того, що духовність є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної культури, ми здійснювали спроби організувати ситуації використання елементів ноології (від грецького "ноос" – дух), яка трактується як християнсько-філософське вчення про дух і духовну сутність людини, про триєдність тіла-душі-духу людини як образу й подоби Божої [69, с. 69].

У ході дослідження ми виходили з того, що властиві сьогоденню прояви тенденції до кризи духовності в суспільстві вимагають прийняття невідкладних заходів. Складність проблеми полягає в тому, що формування справжньої культури – тривалий процес. Очевидно, він пов'язаний з залученням у сферу естетичного виховання висококваліфікованих спеціалістів, відповідним зміцненням матеріально-технічної бази. Якоюсь мірою це, напевно, змінить існуюче нині становище. Проте всі наші спільні дії повинні бути зумовлені механізмами, дія яких допомогла б відчувати благодатність пізнання краси мистецтва, поєднаного з постійними пошуками душі. Адже відсутність останнього характерна не лише для нашого суспільства.

Так, потрібно шукати посередника, який би інколи подавав руку, щоб допомогти збагнути істину піднесення. Тут може виникнути запитання: чи можна навчити творчості? Якщо твори А. Тарковського, А. Шнітке, С. Губайдуліної не зрозумілі, краще й не зачіпати їх. Спробуємо встановити це дослідницьким шляхом на основі залучення вчителя до полікультур-

ного простору.

П. Флоренський, учений, філолог, філософ, богослов, священик, за висловом В. Бичкова, був пастором людської душі, поводителем шляхами істини, добра й краси [66, с. 12-14]. Відродження людства він вбачає через допомогу. Сама людина не може позбутися своєї самотності, горя, відчуженості, суб'єктивізму.

Співчуття, жалість, турбота – усе це об'єднує окремі стани у всесвітню форму, підводить до ідеальної людяності, створеної за образом Христа. Таким чином, допомога духовна вже визначена, зумовлена самим Богом, нашим сумлінням.

Звернемось до педагогічної спадщини відомого психолога Л. Виготського. В основі його вчення про “зону найближчого розвитку” лежить принцип використання педагогіки співробітництва. Її передумовою є озброєння такими творчими методами, які дали б змогу в результаті навчання піти далі своїм шляхом. Цікавою в даному випадку є така деталь: психолог порівнює учня з вагонами, які стоять на рейках. Вони є ніби символом, який допомагає пізнати основи творчості завдяки тим способам діяльності, якими наділив учитель свого підопічного. А тепер згадаємо режисера А. Тарковського у фільмі “Сталкер”, що символізують той шлях, який може наблизити сучасну людину до таємничості піднесення.

Наш видатний сучасник, композитор А. Шнітке, виробив звичай розкривати технологію творчості. Причин цього виявилось багато. Зокрема, у суспільстві ХХ ст. провідні позиції посіла філософія праці, й точка зору майстра, що ділиться секретами зробленого, стала цілком звичною. Наприклад, на телебаченні замість старого “театру таємниці” прижилась форма театру “з кухнею”, коли відразу після закінчення фільму або спектаклю актори дають інтерв'ю про те, як вони готували спектакль, що переживали. Так мистецтво з коментарем майстра стало для ХХІ століття естетичною нормою.

Згадаємо твір О. Пушкіна “Моцарт і Сальєрі”. Адже моцарти – це одиниці, тому їх творчість можна розглядати як об'єкт пізнання. Напевне, у цьому випадку провідником може бути метод пізнання через слово, сукупність різних думок.

Подібних прикладів багато, і вони доводять, що є передумови для того, щоб учити творчо мислити.

Психологічна культура повинна формуватись у процесі діалогу з минулим. Історизм свідомості, його переосмислення з урахуванням всього створеного раніше – ось той відправний пункт, на який треба спиратися.

Звичайно, звідси витікає необхідність обґрунтування критеріїв для вибору художніх творів з метою пізнання їх емоційно-образного змісту. Цікавим у цьому плані є кінематограф, якщо мати на увазі фільми таких видатних наших сучасників, як О. Довженко, А. Тарковський, О. Сокуров, К. Лопушанський, Ф. Фелліні й ін. Ці фільми сконцентрували предметну образність, узагальненість думки, поетичність. Саме кінематограф, являючи собою умовну духовну форму геометричної фігури – піраміди, – надбудовує один вид мистецтва над іншим. Виходячи з потреби переосмислення значимості культури, традицій, моральності, для прикладу зупинимось на способах пізнання образного ряду у фільмах О. Довженка, А. Тар-

А. Тарковського.

Критерій вибору фільмів цих художників – потреба в пошуку істини як високого мистецтва, що вирощує душу, та мистецтва невпинної само-рушності. Цей дух, зрештою, може протистояти знеособленому легіону й не давати змоги приплюснути чи принизити себе.

Зразок справжньої духовності – фільми видатного українського режисера О. Довженка “Тарас Бульба”, “Золоті Ворота”, “Земля” і т. д.

“Земля” – найбільш загадковий його твір. Після перегляду “Землі” відразу може виникнути думка, нібито в ньому обстоюється та справа, яка обернулася катастрофою для нашого народу; але разом з тим цей фільм приваблює, манить нас якоюсь нерозкритою таємницею. Фільм поставлено в тридцяті роки.

Уявіть такі кадри: мати народжує дитину, коли хоронять її старшого сина. Дощ у цей час поливає дозрілі плоди. Начебто простота, банальність. Але все це дає нам життя. Проте життя – це ще й те, що ти йдеш і відчуваєш рідну землю, яка годує тебе не тільки хлібом і медом, а й думками, піснями та звичаями, і не тільки годує та вирощує, але й прийме колись у своє материнське лоно, як прийняла прадідів твоїх і діда під яблунею.

А звідси виходить: все на цьому світі, крім побутового призначення, має ще й магічну, сакральну місію. Не завадило б нам постійно розмірковувати й про сутність буття й небуття.

Сакральне в Довженка зовні проявляється в обряді побутової пісні й танцю. Саме в обряді будь-який жест, будь-який предмет розкриває свій магічний зміст, перетворюючи елементарну діяльність у священнодійство.

Чи не в єдності смерті й народження джерело сили фільму, де в одному кадрі живуть поруч дитя й старий, де мати народжує дитину в час похоронів старшого сина, що перетворились у триумф його справи? Чи не випадково вночі підстерігає героя смерть, а його триумфом стає новий день?

За допомогою цього прикладу зроблена спроба чинити вплив на формування культури аудіовізуального мислення через аналог обрядового дійства, тобто привести в дію механізм існуючого міфічного мислення. Інтерес до міфу у ХХ-ХХІ ст. пояснюється пошуками праелементів сучасної свідомості, у чому виявляється характерна для нашого часу тенденція – визнання специфічності й рівноправності різних культур та епох в історичному процесі їх просування та спадкоємності, і в той же час усвідомлення того, що зв’язує воедино картину світу.

У класицистичному розумінні міф розглядається схематично. Наприклад, якщо у творі згадується Зевс або Демон, можна говорити, що це міф. Поступово усвідомлюється й те, що до міфологічних належать які-небудь первісні схеми подання, які вкладаються в структуру культури мислення. Так виникає сучасний погляд на міф.

У музиці формуванню цього сучасного підходу до міфу багато в чому сприяв Р. Вагнер. Саме завдяки йому міф став обов’язковою частиною загальнокультурного фонду, зажадав активного відношення до себе в художньому житті, виявився втягнутим у сучасну творчість, дійсно вплинув на установки й твори багатьох художників ХХ ст. “Міфологічну ін’єкцію” отримали не лише музика, література, поезія, театр, а й кінематограф.

Фільми О. Довженка підтверджують сказане. Вони стали філософською основою фільмів А. Тарковського, О. Сокурова, Ф. Фелліні і т. д. До ідеї апокаліпсису звертались О. Довженко, А. Тарковський – в одному й в іншому випадку в нашій свідомості постає образ сучасника, внутрішній світ якого вміщує людське й неземне. Так, у свідомості односельчан комсомолец Василь вершить глобальні діяння: переорює межі, тим самим розорюючи рамки оточуючого людей світу. “Раптом стало видно на всі сторони світу...” – описує апокаліптичне диво М. Гоголь у “Страшній поєсті”.

Спробуємо тепер намітити шляхи, які активізували б художнє мислення й допомогли усвідомити глибину емоційно-образного змісту складних для сприйняття художніх творів. Це можливо з’ясувати лише на конкретному прикладі. Тому ми знову звертаємося до фільмів А. Тарковського. До першого їх перегляду ми не давали ніяких настанов, намагаючись не порушувати індивідуального сприйняття студентів і школярів. Опитування після перегляду фільмів дало змогу встановити, що у переважній більшості глядачі не підготовлені до сприйняття. Багато не додивлялись фільми до кінця, хоча деякі все-таки виявили інтерес до творчості А. Тарковського й відчули якусь глибоку таємницю, але її сутність вони не могли передати у вербальній формі. Така ситуація свідчила про необхідність відпрацювання методики з організації сприйняття.

Взагалі-то А. Тарковський не схильний до розшифровування символів. Але духовна таємниця веде до пізнання. Треба просто завжди пам’ятати про те, що мислення має бути критичним і спиратись на діалог. Тоді й у співпереживанні різним точкам зору може народитись власне “Я”. І щоб відчути це, слід перш за все вивчити нотатки з лабораторії творчої діяльності художника, а тоді вже досліджувати й інші точки зору.

За нашого часу поняття “історичність” тісно переплітається з поняттям “культура”. Між іншим, усупереч нашому вихованню, у підсвідомості, нехай і в неявній формі, зберігся релікт – стародавня сакральна свідомість, яка, очевидно, бере початок з часів появи перших зображень у печерах первісних людей. У подальших культурах цей тип символічної свідомості був особливо властивий давнім єгиптянам та ізраїльтянам. Від народів Близького сходу таке розуміння символу перейшло й до християнства, а в православ’ї “дожило” до ХХ-ХХІ ст. Звідси, мабуть, і походить потреба пізнати, відчути, осмислити. Це почуття закладене генетично.

Ми виявляли, як і при аналізі музичної форми, елементи, що повторюються, пов’язані з символікою. Вони, зливаючись з іншими елементами форми й набуваючи нових якостей, слугують об’єднанню форми, визначають цілісний характер сприйняття на основі тотожності, повторності, контрасту. Не було б цієї триєдності – неможливим би було й сприйняття. Зрештою, ці віхи в сприйнятті підлягають об’єктивному аналізу, якоюся мірою визначаючи закономірності логіки.

Виходячи з цього, пропонуємо класифікацію символів: 1) візуально-художні; 2) музично-звукові; 3) літературно-художні; 4) надчасові і часові; 5) геометричні.

Природно, що кіно – синтетичний вид мистецтва. І аналіз окремих

компонентів кінообразу повинен спиратись на загальний задум, ідею. Тоді детальне заглиблення в індивідуальні особливості та їх деформацію в ході поєднання зумовить відповідне сприйняття. У зв'язку з цим необхідно було насамперед визначитися зі світоглядною позицією режисера. Нагадаємо, що за своїм світоглядом А. Тарковський – справжній християнин. Оскільки він постійно знаходиться в пошуках істини, то важливо відчуття й осмислити, у чому ж полягає сутність пізнання з точки зору біблійної філософії.

Для християнства ця істина зосереджена в особі трипостасного Бога.

Тільки через любов можливе справжнє пізнання істини. Це реальне злиття суб'єкта й об'єкта пізнання.

Духовне життя, зосереджене в суб'єкті пізнання, – істина. Звичайно, що вона, як безпосередня дія об'єкта пізнання, і є Добро. Предметно третій виглядає як назовні випромінювана Краса.

Природно, що об'єкт по відношенню до суб'єкта відіграє домінуючу роль, захоплюючи останній енергією своєї ідеї, сутність якої полягає в тому, щоб, використовуючи потужний енергетичний заряд, спрямувати творчу енергію особистості в майбутнє пізнання істини. Тут доречним може бути висловлювання Дж. Ф. Кеннеді: "Всесвітні проблеми не можуть вирішуватися скептиками або циніками, горизонти бачення яких обмежені очевидними реальностями. Для цього потрібні люди, що можуть сягнути за межі можливого".

Здається, що цей вислів підтримує пріоритет і силу ідеї. Досить сказати, що борсання лише в існуючій реальності як у догмі довело культуру нашого суспільства до духовної кризи. Бачення свого Бога в сутності пізнання істини залежне від потреби суб'єкта в такому пізнанні, а це вимагає страждання, волі, роботи душі. Як тільки закінчується ця неперервна робота душі, настає духовна смерть. Подібні стосунки між суб'єктом та об'єктом викликає ще одне "Я" – почуття краси, насолоди.

Так виникає "Трійця" як елемент християнського соціуму. І в ту мить, коли ми відчуваємо істинну насолоду від пізнання таємниці, до нас спускається благодать. Ця радість породжує внутрішнє, "розумне", "фаворське" світло. Та й сама людина стає розумною й прекрасною. Це третя іпостась "Трійці", яка базується на церковній легенді.

Дійсно, світло є енергією. Вона знаходить вираження в електромагнітних хвилях, а в інших випадках являє собою потік особливих частинок – фотонів. Існує хвильова теорія оптики. Науці відомі чотири основних оптичних закони: прямолінійного розповсюдження світла, незалежності світлових променів, відбиття світла, заломлення світла. Світло характеризується об'єктивними величинами.

Мабуть, і до цих пір існує дуалізм внутрішнього й зовнішнього світіння, сутність якого поліфонічна, взаємопов'язана й складає одне ціле. Між іншим, видатний художник-авангардист В. Кандинський, що зазирнув у витончений світ абстракції форми, складовими компонентами якої є лінія, геометричність, світло, колір, символізм, чудово відчував красу геометричної фігури, просторовості математичних формул. Духовність він вбачав у постійному потягові до відчуття й розгадки найскладнішої абстракції, якою, звичайно, остання створена справжнім художником [159].

Здається, що й у пізнанні навіть точних наукових даних є просте і цілком певне відчуття вселенського зв'язку, а також відчуття того, що окреме самодостатнє існування є ілюзією. Не випадково П. Флоренський поєднує дуалізм внутрішнього й зовнішнього світіння як поняття вічної істини та Краси. І не дивлячись на те, віруючі ми чи ні, треба розуміти, що світ не сам себе побудував. У нього є незбагнений нашим розумом Творець, є закон, за яким життя може продовжуватись і розвиватись. Проте Дух – двигун життя за тієї умови, щоб і ми надавали йому допомогу, не зазіхали на свободу Творця. Слід не лише брати від нього, а й давати.

Взаємодія Істини, Добра, Краси й породжує енергію світла як уособлення духовності. Справа в тому, що кожній людині повинна світити своя далека зірка. Без світла не можна жити в п'їтмі. Пошук справжньої Істини у всесвітньому масштабі може стати об'єднуючим центром у багатьох пізнавальних процесах. У його основі лежить перш за все культура мислення. Без минулого немає сучасного й не може бути майбутнього. І, між іншим, у більшості людей є задатки до сприйняття величного. Наприклад, діти хочуть вивчати біблію. Бесіди про духовність відразу ж змінюють хід уроку. Видатні художники – носії релігійного світогляду. Навіть якщо ми й звернемося до сучасників, то неможливо заперечувати, що А. Тарковський, А. Шнітке, С. Губайдуліна проповідували релігію. А великий Бах? Основу його творчої концепції складає стан духу. Таких прикладів можна навести багато.

Все це вимагає глибокого аналізу істотності критерію пізнання у формуванні професійно-педагогічної культури. Здається, що саме поняття пізнання можна дещо розширити, якщо додати до нього слово "естетика". "Естетичне пізнання" як символ світла, в основі якого знаходиться взаємодія істини, краси й добра, – ось що має бути головним і створювати свою нову методологію. А звідси вже можуть виходити все більш вузькі професійні моменти організації пізнавальної діяльності.

Проведений екскурс на цей час ще не достатньо глибокий. Потрібен аналіз різних точок зору філософів, психологів, фізиків. Теорія про сутність світла, оптики у фізиці достатньо розвинута. Всебічне вивчення цього питання буде сприяти узагальненню думки на більш високому рівні. І, звичайно, не можна ставитись до ідеї як до абсолютної істини. Абсолютним є лише прагнення до пізнання на основі взаємодії Краси, Добра, Істини.

Поки що розглядалась можливість формування професійно-педагогічної культури на основі історичного підходу до культурної спадщини минулого. У цьому ракурсі велике значення мають символи, які, відображаючи реальні явища, втілюють у дійсних образах інший досвід більш високого порядку, вони поєднують два світи – той, до якого символ належить предметно, і той, на який він вказує, тобто позначає. Символ внутрішньо пов'язаний з тим, що він символізує. Оскільки він являє собою знак, що виник у результаті взаємодії думки, почуття з реальним навколишнім світом, то виражає енергію, вміщену у форму знака. Через те, очевидно, П. Флоренський вважав, що символ частково наділений духовною силою позначуваного. В основному ця концепція базувалась на теоретичних принципах візантійського богослужіння. Візантіїці розглядали природу

культових символів, які були для них носіями енергії архетипу. У цьому вбачалась їх святість. Г. Флоренський довів цю концепцію до логічного завершення, відносячи наявність духовної сили архетипу до природи символу взагалі. Зараз існує гіпотеза про те, що думка людини – це енергія. Можливо, незабаром з'являться більш нові об'єктивні докази цієї версії.

Відображаючи реальне, будучи його переробленою сутністю на новому рівні, символ є умовним позначенням чогось. Тут доцільно підтримати концепцію П. Флоренського, в основі якої знаходяться два пороги сприйнятливості. Верхній запобігає збільшеному відриву символу від реальності (був характерним для давнього періоду). Для нового часу знаковим є вихід за нижню межу, коли розривається предметний зв'язок символу й архетипу. При цьому символ сприймається тільки як знак. Символ – це прояв внутрішньої сутності в зовнішній формі. Наприклад, у священній і світській символіці одяг – символ тіла. У площині такого мислення можна також навести приклад таїнства з одним із визначних символів древніх культур – дзеркалом.

Дзеркало, хоч і відображає реальність, проте робить це опосередковано. Якщо різними дзеркалами відхиляти промені світла, то за кожним новим зображенням буде стояти своя неповторна таємниця. А однакового зображення не буде.

Таким чином, символіка – особливий вид абстрактного мислення, пов'язаний з інтелектуальною діяльністю. Його розвитку будуть сприяти пізнання церковного культу, народного фольклору, авангарду, вивчення обрядів, ритуалів, культурної спадщини й ін.

Наприклад, художник В. Кандинський, представник російського авангарду, уловлював символіку руху, асоціюючи її з колом, яке базується на рівновазі, протиставленні та на протидії.

Символ кола в нього знаходить відображення навіть у взаємодії кольорів:

		ЧЕРВОНЕ		
	ОРАНЖЕВЕ		ФІОЛЕТОВЕ	
БІЛЕ				ЧОРНЕ
	ЖОВТЕ		СИНЄ	
		ЗЕЛЕНЕ		

У цьому колі художник простежує протилежність у вигляді кільця поміж двома полюсами: життя фарб між народженням і смертю. В. Кандинський образно асоціює це коло зі змією, що тримає зубами свій власний хвіст (змія – символ безмежності й вічності).

Сутність вічного руху знаходить відбиток у біблійній філософії в такій думці: суцільна кругова сфера – це символ вічного колообігу життя. Невпинна повторюваність у житті – це колообіг: “За удачею черга невдачі настає, не журись, якщо нема удачі, не радій, як повезе” (Амір Хосров Пехлеві).

Тема кола по-різному висвітлюється вченими, філософами, художниками, обростаючи все новими ознаками.

Коло – система кровообігу. Кожне коло має свою значимість. Коло – магічна фігура, темниця для душі.

П. І. Чайковський говорив, що коло – холодний кристал з чаруючою подвійністю. Ось-ось душа розкриється, а вона не розкривається. А якщо таємниці немає чи, навпаки, є?

Питання: У чому сутність людської волі, почуттів? Куди поривається лермонтовське вітрило? Що таке кохання? Антипод смерті? Світлий промінь? Сон? Руйнування ідеалу згубною чуттєвістю? Чи те, що по той бік життя?

Ось калейдоскоп далеко не всіх перелічених думок, почуттів, явних і неявних, взаємодіючих і повторюваних у цьому таємничому колі, таємницю якого ми хотіли б іще раз виразити словами:

Холод, що тіло таємно сковує,
Холод, що душу зачаровує,
Від місяця промені простягаються,
до серця голками торкаються.

Але наше буття – не лише колообіг. Ісус ще й духовний трикутник, у якому верхня частина – це наша духовність. Чим нижче, тим більшими, ширшими, об'ємнішими стають частини трикутника.

Весь трикутник рухається повільно, майже непомітно, вперед і вгору; і там, де “сьогодні” було його вістря, “завтра” опиниться вже наступна частина, тобто те, що сьогодні було доступним лише вищій вершині, всім іншим вершинам здавалось безглуздим базіканням, наповнюється завтра повним сенсу й почуття, змістом іншої частини.

В. Кандинський не обмежує духовний шлях формою трикутника. Він ще виділяє значимість мертвої чорної плями – духовної їжі натовпу, отрути для піднесеного. Вона опускає цю величність духу в нижні відділи трикутника. Тут хист людини, “талант” (в розумінні Євангелія) може стати прокляттям не лише для цієї обтяженої хистами людини, але й для всіх тих, хто їсть цей отруйний хліб.

Уявлення духовності у формі трикутника допомагає досягнути власну сутність, цей своєрідний поводитир до піднесеного, якщо всередині душа ще здатна звучати, як скрипка.

При спогляданні ікони згадується історичний тип мислення за аналогією з міфологічним. Ікона походить від давньоєгипетської поховальної маски. Спочатку – це розмальовування внутрішнього дерев'яного саркофага, потім – поховальний портрет на дошці. У культурі похорону – вона не просто зображення, а саме поява померлого в новому, небесному стані. Такий чином, ікона – символ, її сила у випромінюванні енергії, світла. Як приклад, наведемо ікону “Трійця”, в основі якої лежить духовний досвід Сергія Радонезького.

Ікона “Трійця” була написана А. Рубльовим у період між 1410-1420 рр. і є іконографією трьох ангелів за Трапезою Авраама. Та тут важлива поява “Трійці” в модусі всеосяжної любові. А. Рубльов відкрив духовний досвід С. Радонезького в такій сутності: “Ворожнечі та ненависті протиставляється взаємна любов, що струмениться у вічній злагоді, у вічній безмовній бесіді, у вічній єдності горній”.

Мабуть, цією надзвичайною силою, енергією, світлом і була прикута увага А. Тарковського. "Трійцю" він використав в "Андрії Рубльовім", "Солярисі". Можна лише уявити, наскільки ця доброта важлива для нас тепер.

Отже, зробимо висновок: для проникнення в образний зміст творів мистецтва необхідно пізнати особливості світогляду з історичної точки зору. Пізнавши й відчувши їх, ми підготували себе, студентів, школярів до більш витонченого сприйняття. Це створює передумови для формування професійно-педагогічної культури вчителя мистецьких дисциплін.

Існують інші варіанти тренування почуттів. Наприклад, Л. Виготський радив навчитися, як актор, уявляти себе в образі кольору, музичного звуку, геометричної фігури. К. Станіславський опрацював методику дій, сутність якої полягає в повному злитті "Я" з внутрішнім світом іншої людини, образом тварини, неживого предмета. У цьому зв'язку доцільна діяльність у хорі, у гуртках театральних, пантоміми. Бажано при постановці пантоміми використовувати музику А. Шнітке за композицією В. Кандинського "Жовтий звук". Також доцільно слухати музику нашого українського сучасника В. Селівестрова. Він – один із тих композиторів, чия творчість завжди формує зону підвищеної уваги, зіткнення думок.

Великого значення у формуванні художнього мислення набуває споглядання ікон на зразок "Трійці" з прочитанням доданих до них словесних коментарів.

Гадаємо, що всяке нове просування душі досягається повторенням. І великі потенціальні можливості таких повторень закладені в комплексному використанні мистецтв. Повторювання різними засобами однієї ідеї концентрує атмосферу духовну, а це необхідно для дозрівання почуттів (навіть найтоншої субстанції) так само, як для дозрівання деяких плодів потрібна насичена, волога атмосфера теплиці. І окрема особа може бути прикладом, коли концепція повторюваних дій врешті-решт знаходить відбиття в потужному враженні.

Наприклад, В. Моцарт подібно до паузи уособлює розради та надії. Ми ж у теперішньому житті частіше спостерігаємо боротьбу тонів, загублену рівновагу, занедбані "принципи", раптові удари барабанів, великі питання, безцільні прагнення, пошуки й тугу, розірвані пута і зв'язки, протиставлення, протиріччя – ось наша гармонія. Відповідним чином підготувати до такого сприйняття може музика А. Шнітке. Вона веде через пекельний вогонь, у якому згорає все тлінне. Ми крокуємо з нею в порожнечу, бо всі одвічні побудови людського розуму, вся колишня гармонія розвалюється на наших очах під диханням Хаосу. Спертися немає на що. Те, що було гармонією, хором, перетворюється в горланисте "МИ", яке затоптує й приглушує глибинне "Я".

І ось це одиноке "Я" зависає в порожнечі, у нічому й знаходить не-тлінну опору всередині самого себе. На попелищі зруйнованої гармонії починає звучати тонкий голос, і йому відповідає інший. Перегук одиноких у космічній пустелі. Із нього, з цього перегукування, й народжується нова гармонія. Так із нічого зароджується життя.

3.3. Дидактичні можливості формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики як складової професійно-педагогічної культури

Для нашого дослідження є важливим визначення підсистем культури. Тому особливого значення набуває поняття “культура праці” як підсистема “культури”. Поняття “професійна культура” ширше ніж поняття “культура праці”.

Г. Балл розглядає культуру праці як невід’ємний показник професійної культури, взаємодія цих понять характеризується таким показником, як професійна компетентність, тобто володіння системою знань, умінь і навичок для успішного розв’язання трудових задач, які відповідають вимогам до певних обов’язків працівника [26].

У зв’язку з викладеним можна зробити висновок про доцільність акцентування на стратегії творчої діяльності [26, с. 55], коли створюються умови для оволодіння не лише зафіксованими в посібниках і довідниках знаннями, але й неформалізованими, трансльованими в спілкуванні з творами мистецтва, партнерами, особистісними знаннями на основі включення механізмів професійної інтуїції.

Дидактичною основою професійної підготовки стає взаємодія між суб’єктом – представником культури в умовах урахування доцільності оволодіння педагогічними технологіями, як складової професійної культури. Таким чином набувають значення операціональні стратегії. Невипадково І. Зяюн наголошує на тому, що “педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями – прийомами, способами, операціями оформлення для трансляції, як і не відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій” [300, с. 13].

Наголосимо на тому, що в основу професійної підготовки майбутнього вчителя покладено формування духовності як складової професійно-педагогічної культури, котра, на думку Г. Балла, характеризується почуттєвою й дієвою причетністю, які мають прояв у любові до своєї професії, здатності до реалізації “притаманного цій професії провідного нормативного смислу” (цей смисл можна розглядати на рівні дій ученого-дослідника [26, с. 56]); причетністю до нормативних смислів в умовах взаємодії з додатковими, коли реалізується педагогічна комунікативна діяльність. На нашу думку, у даному випадку включаються механізми подвійного стимулювання, які дозволяють інтегрувати компоненти світової людської та художньої культури в педагогічно-професійну свідомість майбутнього вчителя.

При цьому духовно-орієнтаційний компонент педагогічно-професійної культури вчителя сприяє формуванню установок на позицію Істини – Блага – Краси (тобто налаштований на те, щоб творити добрі справи, уникати гріховності, бути морально-духовною та духовно-естетичною особистістю); вирішувати творчі завдання, реалізовувати власну життєдіяльність на основі визначення цінності конструктивних, продуктивних і творчих дій у мирі з собою та світом, пізнавати самого себе [69, с. 74].

Водночас необхідно виокремити в структурі педагогічно-професійної підготовки вчителя психологічно-орієнтаційний компонент культури. Методологічною засадою упровадження цього компоненту в структуру педагогічно-професійної культури майбутнього вчителя мистецьких дисциплін є концепція загальної культури особистості, яка синтезує "систему механізмів реалізації і розвитку людської сутності" [26, с. 57], може розглядатись як характеристика людської особистості, "як якість, що, насамперед, властива індивіду, а потім суспільству", і далі як специфічна якість динамічної структури неповторної, унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, яка постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва як знаходження власного образу за допомогою свого слова (у нашому випадку музичного, пластичного, образотворчого слова) в мистецтві, а потім – у навколишньому житті.

В основу концепції художньої культури покладений безмежний банк даних про архетипи, образи, вчинки, що забезпечує стимулювання культури мислення майбутнього вчителя музики. Це зумовлено й особливостями внутрішнього (психічного) світу людини й потребує формування знань з психології.

Виходячи з необхідності формування психологічної культури як підсистеми педагогічно-професійної культури й культури формування розумової праці, нами зроблена спроба проаналізувати теорії формування особистості учнівської молоді на основі своєї ідентичності.

Знаходячись у руслі досліджень А. Маслоу, К. Роджерса, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Костюка, І. Зязюна, Н. Ничкало, Г. Балла, В. Рибалко розуміє під поняттям "психологічна культура" соціально, онтологічно та внутрішньо особистісно детермінований рівень свідомого засвоєння, використання, примноження й функціонування психологічних цінностей, у якості яких виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності особистості до високоефективної психологічної діяльності [403, с. 93-96]. Психологічна культура розглядається як рівень, притаманний творчій особистості, котра свідомо формує, засвоює, зберігає сутнісні сили, потенціали.

Для нашого дослідження є важливим виокремлення В. Рибалко положення В. Вернадського про те, що цивілізація культурного людства є формою організації нової геологічної сили, що створилась у біосфері. Утворюючи ноосферу, ця якість біосфери взаємодіє з земною особистістю [71, с. 94].

Зазначимо, що визначена В. Рибалко сутність закономірності базується на наявності протиріч, притаманних сучасному суспільству. Наприклад, якщо процес глобалізації реалізується на глобально-корпоративному, у тому числі й виробничому рівні, то такі позитивні якості глобалізму, як внутрішньокерована єдність, благополуччя, заможність вступають у протиріччя з міжкорпоративною боротьбою, конкуренцією, знищенням партнера; якщо на глобально-технологічному рівні еволюції науково-технічної, технологічної й економічної формуються нові інформаційні та інноваційні технології, то вони вступають у протиріччя з технологічними

катастрофами, з психофізіологічними порушеннями особистості у сферах взаємодії понятійного й образного мислення. В. Рибалко бачить подолання цих недоліків у реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Дійсно, особистісно орієнтоване навчання повинно готувати учнівську молодь до життя, що потребує відмови від заформалізованих підходів до формування знань, умінь і навичок. При тому традиційне навчання вирішує проблему формування професійних знань за допомогою готової програми. У цьому зв'язку ми знаходимося у руслі досліджень, зумовлених особливостями нового підходу до творчого оволодіння професійною діяльністю, коли професійна компетентність вчителя ґрунтується на мобілізації творчих зусиль, потребує вирішення виробничих питань у взаємодії вербальної, чуттєвої та практичної діяльності.

У цьому контексті визначення дидактичних можливостей формування культури розумової праці майбутнього вчителя нами здійснюється в межах дослідження І. Зязюна, який пропонує виконання таких завдань освіти:

- соціально-психологічних, що сприяють накопиченню різних видів досвіду, пов'язаних із професійною діяльністю;
- дидактичних, що передбачають орієнтацію на потреби і схильність учня;
- професійних, які готують учнівську молодь до сучасного життя [141].

У той же час І. Зязюн наголошує на необхідності відмовитись від трансляційного навчання і здійснювати розвиток індивідуальних можливостей учня шляхом формування здатності реалізовувати власні здібності в умовах реального, не ідеалізованого суспільного життя. Останнє, на нашу думку, вимагає визначення певних настанов щодо пізнання й інтеграції майбутнім учителем музики різноманітних знань, практичних умінь і навичок, які можуть розкрити структуру творчої діяльності як фактору найбільш ефективного в сучасному суспільстві.

Останнє може здійснюватись лише в рамках діяльності, що передбачає спрямованість культури розумової праці майбутнього вчителя музики як підсистеми його професійної культури.

Зазначимо, що зміст вище викладеного поняття, зумовленого вимогами сучасності, можна розкрити за допомогою розгалуження інформативного простору. Останнє доцільно забезпечити на засадах реалізації дидактичних принципів цілісності та дискретності, які, на думку І. Зязюна, "виявляються в триєдності учіння, виховання, розвитку, що складають сутність освіти...", і далі: "Постійна єдність виховання, учіння, розвитку така ж природна, як природна єдність потреб, норм і здібностей, і вона забезпечує перетворення суб'єктів учіння в суб'єктів педагогічного процесу: виховання – в самовиховання, розвиток – у саморозвиток, учіння – в самоучіння, що має відбуватися в освітній практичній діяльності" [145, с. 13]

Знаходячись у руслі вище викладеної концепції, ми вважаємо за доцільне зробити висновок про те, що формування культури розумової праці майбутнього вчителя має бути пов'язаним із з'ясуванням певних норм процесу на основі принципу наступності в психолого-педагогічних і соці-

льних дисциплінах. Він допоможе визначити сутність позитивних компонентів у контексті сучасних вимог.

Майбутній учитель при цьому повинен розуміти зміст і структуру поняття "культура розумової праці", що зумовлено його індивідуальністю й характером взаємодії та творчого спілкування з учнями безпосередньо в практичній діяльності. Оскільки поняття "культура розумової праці" потребує тлумачення кожного компонента як цілісності та частки (культура, розум, праця), то доцільно сконцентрувати увагу на ключовій педагогіці слова, що забезпечує інформативну функцію. Студент повинен користуватись такими орієнтирами:

I. Мислення може розглядатись на рівні обробки інформації як: а) змістовна дефініція, за допомогою якої одне поняття розкривається через інші, вже відомі та доведені; б) операційна дефініція, що забезпечує розгалуження змісту процедури, за допомогою якої можна визначити ті чи інші ознаки; в) дефініція, що враховує взаємозв'язок між окремими перерахованими ознаками й певними ситуаціями [228, с. 6].

II. Мислення як засіб обробки інформації базується на основі чуттєвого сприйняття, коли обробка інформації здійснюється за допомогою формування просторових і часових імпульсів у свідомості людини. Останні внаслідок обробки та складання перетворюються на конфігуративні образи смислової інформації (кванти). Із точки зору підходу до питання на основі фізіології, кванти є каналами, які забезпечують отримання відомостей про навколишній світ і тим самим забезпечують дію органів чуття. Тобто великого значення в ключовій педагогіці слова можуть набувати графічні та геометричні символи.

Вище викладене можна пізнати за допомогою розуму. Так, С. Гончаренко вважає, що "розум є вищою формою інтелектуальної діяльності, що полягає в усвідомленому оперуванні поняттями, які спираються на розкриття їхньої природи і змісту. Головна особливість і соціальне покликання розуму полягають у тому, що він висуває нові ідеї, які виходять за межі попередніх систем знання і уявлення" [106, с. 289].

І далі вчений наголошує на тому, що з діяльністю розуму пов'язана творчість у всіх сферах життєдіяльності. Тобто поняття "розум" доцільно розглядати як ознаку особистості, що дозволяє бачити не тільки зовнішню, але й внутрішню сутність предмета, і на основі цього розбудовувати алгоритм певних дій.

I. Якиманська виділяє поняття "розумова активність", що передбачає, на думку авторки, оволодіння вміннями думати, самостійно збільшувати й поновлювати знання, свідомо використовувати їх у ході вирішення теоретичних і практичних задач [516, с. 3].

У той же час дослідниця встановлює зв'язки між знаннями: а) знання є зброєю думки; б) засобом пізнання.

Розумова активність характеризується здатністю особистості перетворювати знання, зумовлені певними цілями. Вона є результатом взаємодії тих компонентів, які складали зміст дидактичних матеріалів, і їх трансформацію у свідомість особистості. Але в той же час учитель повинен мати знання про організацію діяльності мислення, які передбачають оволодіння мето-

дами, формами, прийомами знань, що використовуються в праці, тобто в науковій, творчо-виконавській, навчальній діяльності. У даному випадку знання отримуються як готовий продукт. Студент вирішує, що і як йому потрібно засвоєвати з точки зору предметних реалій і змісту операцій, дій. Останнє пов'язано з формуванням культури розумової праці.

Зазначимо, що слово "культура" походить від латинського *culture*, яке в буквальному розумінні означає "обробіток", "опрацювання". Денотування змісту поняття вже дає підстави встановити зв'язки з процесом, діяльністю, утворенням і засвоєнням знань, що потребує певної системи організації праці (процес засвоєння, усвідомлення знань і їх перетворення).

У той же час слово "культура" складається з двох компонентів: "культ" – турбота й "ур" – на санскриті "світло" або "творчий принцип всесвіту". Якщо дотримуватися такого розуміння, то поняття "культура" асоціюється з внутрішнім духовним горінням, тобто духовністю.

Зазначимо, що під поняттям "духовність" слід розуміти специфічну потребу пізнання світу, самого себе й призначення свого життя, що виявляється в багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних потребах, моральності, які залучені до культурних цінностей [285, с. 73].

У викладеному положенні йдеться про те, що розум, пов'язаний з інтелектом, є "специфічною формою організації розумового неповторного досвіду, що забезпечує можливість продуктивного сприймання, розуміння і пояснення процесів у оточуючому учня світі" [141, с. 21].

С. Гончаренко також підкреслює думку про те, що змістовну сутність інтелекту складають розумові здібності. Вони являють собою здатність передбачати реалії навколишнього середовища, перетворювати їх, мислити, навчатися пізнавати світ і набувати соціального досвіду, розв'язувати завдання, прогнозувати. У той же час структура інтелекту, на думку С. Гончаренка, включає такі психічні процеси, як сприймання і запам'ятовування, мислення та мовлення [106, с. 146].

Невипадково Д. Богоявленська розглядає творчість як форму інтелекту, зумовлену мотивами, які або гальмують, або стимулюють його прояв. При цьому інтелект розглядається як внутрішня якість особистості [50, с. 23].

У той же час німецький психолог Вільям Штерн розглядає поняття "розум" та "інтелект" таким чином: розум є здатністю особистості бачити внутрішню сутність явища; інтелект – здатність пристосовуватись до обставин, що змінюються [117, с. 8].

На нашу думку, поняття "розум" та "інтелект" близькі за своїм змістом. Крім того, цим поняттям властивий "взаємообмін" (термін запозичений у китайського мислителя Конфуція). Але ж поняття "розум" більшою мірою тяжіє до первинних витоків пошуку істини, пов'язаної з Добром і Красою. Взаємодія їх забезпечує уособлення духовності. Це має повною мірою відобразитись у творах мистецтва, які використовуються майбутніми вчителями як дидактичний матеріал. Останнє допомагає нам визначитись у тому, що розум є вищою формою інтелекту.

У той же час набуті особистістю якості, пов'язані з духовністю, повинні підкріплюватися. Поза працею вони перетворюються в догму й відмира-

ють. Тому доцільно розвивати уміння самопізнання й виходу за межі сформованих раніше форм мислення.

Останнє залежить від формування інтелектуальних почуттів, що виникають у процесі пізнання, тобто розумовій діяльності в різні епохи й економічні формації (до інтелектуальних почуттів можна віднести допитливість, здивування, сумнів або навпаки – переконання в істинності тих чи інших положень, задоволення від вдалого розв'язання завдання [106, с. 147].

Таким чином, можна констатувати, що розум як вища форма інтелекту, що має потребу в пізнанні сенсу світу та власного життя, й інтелект, який передбачає реалізацію пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, перетворення знань у власні якості особистості), на основі взаємообміну інтегрується в поняття “культура”.

У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що “культура розумової праці” майбутнього вчителя музики є поняттям складним і динамічним, воно забезпечує процес оволодіння методами, прийомами засвоєння й перетворення знань в особисті якості на основі:

- вміння гнучко адаптуватись у змінних життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання, уміти застосовувати їх на практиці для розв'язання різних проблем з метою знаходження “власного місця” протягом усього життя;

- вміння самостійно критично мислити, бачити труднощі, які виникають у реальному світі, і знаходити шляхи їх раціонального подолання; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, якими володіє учень, можуть бути використані в навколишній дійсності; генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- вміння грамотно працювати з інформацією (збирати необхідні для дослідження певної задачі факти, аналізувати їх, висувати гіпотези про вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними або альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки й на їх основі виявляти й вирішувати нові проблеми).

Великого значення інтеграції логічних і образних компонентів надає і. Зязюн. Невипадково дослідник приходять до висновку, що “в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання студентів: не головною дійовою особою в аудиторії, лабораторії, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом” [145, с. 16].

Отже, для того, щоб здійснити проєкцію цієї концепції у формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики, потрібно з'ясувати функції режисера, зумовлені певними професійними якостями вчителя музики.

Зазначимо, що фігура режисера пов'язана з лідерством і зумовлена необхідністю забезпечення творчої діяльності. Частково такими ж якостями повинен володіти вчитель музики, коли він дирижує хором чи забезпечує процес навчання на уроках музики.

Тому вчитель музики, який виконує функцію режисера, повинен оволодівати культурою розумової праці за законами мистецтва, а саме:

- доцільно користуватись методом імпровізації, що передбачає раптовість: процес творіння здійснюється безпосередньо в діяльності, остан-

ня підпорядковується єдиній волі;

– забезпечується метод моделювання, що передбачає інтеграцію естетичних і смислових компонентів у творенні художнього образу на засадах принципів художньої драматургії (наявність системи засобів і прийомів відображення дії в художньому творі, які взаємодіють на основі конфлікту за допомогою певних етапів: експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка);

– формування готовності студентів до включення в синтетичну діяльність (музично-творча, імітаційно-ігрова за аналогом дій актора в театрі й кіно), що здійснюється через послідовність таких дій: а) визначаються тема та зміст ситуації, які розглядаються з позиції педагогічного ходу вчителя музики; б) аналізується проблема, що включає взаємодію інтелектуальних, емоційних і моральних показників особистості вчителя; в) визначаються музичні, театральні завдання й види імпровізації; г) забезпечується пошук змісту надзавдань, що передбачають поєднання реальних компонентів з елементами, які порушують традиційні стереотипи мислення; д) завдання узагальнюються й інтегруються в блоки; е) забезпечується процес пізнання факторів музичного мистецтва в контексті можливостей його взаємозв'язку з іншими видами мистецтва і в проекції на особистісно орієнтований підхід до учнів на уроках музики.

Окрім того, на нашу думку, формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики здійснюється більш ефективно за умови використання синтетичних методів навчання, що передбачають інтеграцію різних орієнтацій. В основу їх покладена ідея синтезу моральних ознак особистості в поєднанні з художньою умовністю й суб'єктивністю символічного образу [389].

При цьому ми вважали доцільним спиратись на принцип навчання, що має назву "акцентуація" [145]. У нашому контексті він є методологічною засадою впровадження в педагогічну ситуацію на уроках музики дискретних фрагментів, що поєднуються в ціле за допомогою методу монтажу; це сприяє варіюванню, комбінуванню, утворенню неповторного художнього образу. Основу методу як способу розумової діяльності складає смислоутворюючий принцип, що підпорядковується логіці чуттєвого й смислового впливу на суб'єкт.

Виходячи з викладеного, можна зазначити, що формування культури розумової праці в умовах виконання рольової функції режисера ефективно здійснюється за допомогою педагогічних ситуацій, які дозволяють вибудувати уявлення у свідомості студента в логічний ланцюжок. Без цього неможливе не тільки наукове пізнання, але й осмислення суті будь-якого твору мистецтва, навіть якщо в ньому зроблено акцент саме на почуття. Такий тип мислення часто називають понятійним, або конвергентним. Але формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики не може здійснюватися поза інтуїцією. Вона припускає бачення істини без обґрунтування доказу.

Такий тип культури мислення включає компоненти дивергентного мислення, яке забезпечує процес пізнання не тільки завдяки раціональним компонентам розумової діяльності, але й елементам парадоксу –

умовного, нереального бачення явища світу, що пов'язане з уявою й фантазією.

Наведемо приклади прийомів, що сприяють формуванню культури розумової праці майбутнього вчителя на основі інтеграції мистецтв у випадку, коли використовуються дидактичні матеріали на основі посилення функції слова.

Як дидактичний матеріал у цьому випадку нами використовувалась казка Льюїса Керролла "Аліса в задзеркаллі". Метою використання цього матеріалу було формування культури розумової праці в умовах збільшення асоціативних рядів, коли майбутній учитель відшукує оригінальні форми спілкування з учнями на уроках музики в ході педагогічної практики.

При цьому використовуються прийоми, що забезпечують включення ігрової діяльності:

- нонсенс для нонсенсу, чи введення елемента парадоксу;
- перехід інтелектуальних уявлень про сюжет твору в образні;
- уведення установки на визначення синтетичних компонентів, які передбачають наявність метафоричності в науковій і художній інформації;
- визначення графічних смислів як інтеграційних механізмів різних видів мистецтв на основі поширення інформативного простору за допомогою декодування казкових шахових ходів, що порівнюються з прикладами образної символіки (Аліса йде через d3: залізниця – символ досягнення певних духовних висот; Аліса йде на d6: Шалтай-болтай – символ діалогічного співіснування різноманітних прошарків свідомості, двох "Я"; Аліса йде на d7: ліс – символ несвідомого, пов'язаного з наявністю мети).

Поєднання студентами окремих графічних ходів, що несли більш емоційний образний зміст, сприяло утворенню в їх свідомості нового символу-образу у формі човна, в оберненій перспективі, що може при декодуванні смислу означити спосіб мандрування в пошуку духовної істини. У той же час формувались такі інтелектуальні почуття, як здивування, натхнення в ході визначення загальних аналогій, які дозволяють на основі фантазування прилучатись до вищих цінностей.

Зазначимо, що накопичення вчителем образної інформації сприяє формуванню потягу до подальшого пошуку асоціативних рядів, що за допомогою режисерського методу монтажу поєднуються в нові образи-ідеї.

При цьому студенти – майбутні вчителі – відшукували дидактичні матеріали, які склали сукупність дискретних фрагментів у забезпеченні формування цілісного художнього образу в учнів на уроках музики в школі:

1) використовувались твори К. Дебюссі й визначались особливості графічної символіки цих творів;

2) синхронно використовувався відомий квадрат К. Малевича; декодувався зміст його символіки як вихід безпредметного, нереального, первинного, ще не сформованого образу в реалії конкретного світу;

3) з'ясувався зміст образних методів пізнання дійсності на художніх зразках Германа Гессе (зокрема, на прикладах з його роману "Гра в бісер" робилася спроба з'ясувати те, що нова життєва позиція складається на основі інтеграції нових знань).

Використання такого роду дидактичних матеріалів сприяло форму-

ванню культури розумової праці майбутнього вчителя музики. Останнє мало відображення в зростанні нових образів-ідей, емоційного відгуку, потреб у самоствердженні та самооцінці.

Виходячи з викладеного, можна констатувати, що формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики є процесом збалансованим. В основі його лежить взаємна дія думки й почуття. Перевага тієї чи іншої складової визначається відповідними умовами. Проте саме цей баланс створює передумови для особливого стану – натхнення. Саме воно породжує внутрішнє світло, що певною мірою і складає сутність культури розумової праці.

Останнє можна здійснювати за допомогою діалогів. Вони не обов'язково мають відзначатися протилежною направленістю. Нам ближча діалогічність М. Бахтіна, котра допускає співпереживання, співіснування з чужою точкою зору.

Формування культури розумової праці також пов'язане з історизмом свідомості, його переосмисленням з урахуванням всього створеного раніше – ось той відправний пункт, на який треба спиратись. Звичайно, звідси витікає необхідність в обґрунтуванні критеріїв для вибору дидактичних художніх матеріалів, які забезпечують пізнання емоційно-образного змісту творіння.

До таких доцільно віднести предметну образність, узагальненість думки, поетичність, моральність, пошук істини як високого мистецтва, що "виросує" душу особистості завдяки невпинному саморозвитку. Цей дух, зрештою, може протистояти знеособленому легіону й не давати змоги принизити себе.

У цьому контексті зразком справжньої духовності є фільм видатного українського режисера О. Довженка, який формує думку про те, що все у світі, окрім побутового, має ще й сакральне значення. Це може проявитися в образі побутової пісні й танцю. Тому культуру розумової праці слід формувати через аналог обрядового діяння, тобто привести в дію механізм існуючого міфічного мислення.

У той же час формування культури розумової праці повинне бути пов'язаним із пошуком істини, що зосереджена в особистості трипостасного Бога. Тільки через любов можливе дійсне пізнання істини. Це реальне злиття суб'єкта й об'єкта пізнання. Усе це для суб'єкта пізнання і є Добром. Предметно третій має вигляд як назовні випромінювана Краса.

Такого роду концепції Біблійної філософії сприяють формуванню вмінь майбутнього вчителя музики вести бесіди про духовність, визначати релігійний досвід художників у різних видах мистецтва, інтегрувати цей досвід і тим самим впливати на свідомість учнів на уроках музики.

Висновки до III розділу


Проведений дослідницький екскурс, відображений у III розділі, дозволив констатувати синтетичність дидактичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя музики й дозволив наповнити змістом струк-

турні компоненти дидактичних основ професійної підготовки вчителя музики. До них належать:

– дослідницьки орієнтований компонент, який стосується оволодіння різноманітними способами розумової діяльності в царині організації спілкування й формування комунікативних навичок;

– інтегративно-орієнтаційний компонент, котрий орієнтує на стимулювання багатшарової свідомості та самосвідомості в процесі формування синтетичних знань, умінь і навичок;

– духовно-орієнтаційний компонент, що впливає на усвідомлення сутності певних технологій.



РОЗДІЛ IV. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

4.1. Вплив педагогічних технологій на формування професійних основ учителя музики

Семантична модель професійної підготовки вчителя музики зумовлена дидактичними основами, зміст яких базується на принципах навчання.

Сучасні перетворення освіти в Україні потребують усвідомлення змісту педагогічних технологій, вирішення проблеми їх розробки й обґрунтування. У цьому зв'язку зробимо спробу провести аналіз змісту педагогічних технологій, спочатку – в контексті загально-дидактичного підходу.

Доведено, що дидактика як складовий компонент наукових досліджень має власний технологічний аспект.

Історія впровадження педагогічних технологій за кордоном розпочинається з дослідження ефективності використання в навчальному процесі ЕОМ. Аналіз педагогічних технологій за кордоном дозволив визначити деякі недоліки, а саме: дуже часто програмні матеріали для комп'ютера не співвідносяться з навчальним планом, його змістом і стратегією [33, с. 25].

Частково технологічний аспект навчання пов'язується з технізацією навчання в процесі переходу від вербальних (словесних) методів до їх взаємодії з аудіовізуальними методами. Це, на думку В. Башаріна, можна пояснити тим, що в економічно розвинених країнах відпрацьований механізм впровадження в навчальний процес таких аудіовізуальних засобів, як карусельний кадрпроектор, відеомагнітофон, поліекран, електронні дошки, блокнотна дошка для письма фломастером, системи інтерактивного відео, комп'ютерні лабораторії та дисплейні класи, параболічні антени з телевізійними класами. Це дозволяє здійснювати обмін думками на світовому рівні.

Автор дослідження зупиняється на таких класифікаціях усвідомлення змісту поняття "педагогічні технології":

а) "педагогічні технології – це аудіовізуальні засоби..., застосування у сфері освіти витворів і процесів є складовою технології нашого часу" [33, с. 25];

б) педагогічні технології є засобом організації комунікації, вони поєднують засоби і процес навчання, що підпорядковується обраній меті;

в) педагогічні технології є засобом, який потенційно прогнозує педагогічні результати й засоби їх реалізації.

На теренах інформаційного простору в колишньому Радянському Союзі існувала думка про доцільність впровадження системи "нуль дефекти". Вона була запозичена у вчених США інженером Б. Дубиновим [33, с. 25].

Сутність цієї системи праці полягала в тому, що людина може працювати безпомилково. Умовою забезпечення бездефектної праці є враху-

вання особистісних психологічних характеристик суб'єкта праці.

Суттєвими факторами такої праці, на думку японських вчених, є інтерес до професії, якість професійної підготовки, власний контроль за працею. Але вчені поступово дійшли висновку про те, що переносити ідеї бездефектної праці на педагогічну діяльність не можна.

Ми погоджуємося з думкою про те, що учень є не лише об'єктом діяльності, але й суб'єктом. Тому ідея бездефектної праці в її узагальненому вигляді все ж таки має свій розвиток у процесі формування мети й змісту навчання, що зумовлено можливістю забезпечення гарантованого навчання учнів.

Із огляду на викладене В. Боголюбовим доведено, що педагогічна технологія в структурні компоненти включає постановку цілей, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі, прогнозування педагогічних результатів [48].

Водночас польський педагог Ф. Янушкевич наголошує на тому, що технологія навчання – це система вказівок, що передбачають впровадження сучасних методів і засобів навчання [268]. Метою застосування методів і засобів навчання є підготовка фахівця в умовах оптимально скорочених термінів і затрати сил і засобів. У цьому зв'язку, на думку В. Башаріна, поняття “педагогічні технології” слід розглядати на двох рівнях. Перший рівень методологічний, другий рівень – загальні педагогічні технології (виховання, навчання, спілкування).

Автор дослідження наводить такий варіант класифікації педагогічних технологій [33]:

а) за ознакою узагальнених технологій виховної роботи (А. Макаренко, О. Сухомлинський);

б) узагальнених технологій, за ознакою програмованого навчання (Б. Скіннер, Н. Талізін), проблемного навчання (А. Матюшкін, Т. Куряцев, І. Лернер); формування пізнавальних інтересів (Г. Щукіна, Н. Морозова);

в) за загальною технологією педагогічного спілкування (О. Леонтьєв).

Зазначимо, що педагогічні технології базуються на певних апробованих психологічних теоріях. Наприклад, В. Беспалько визначає такі складові педагогічної технології на основі різновиду навчального пізнання, які передбачають урахування правил елементарного спілкування [42, с. 269]. Воно вимагає виконання постулату про інформативність: коли повідомлення викликає інтерес у суб'єктів спілкування, суб'єкти спілкування враховують значущість тотожності вихідних ідей у процесі комунікативної дійсності; суб'єкти спілкування усвідомлюють зв'язки між результатами й причинами, що їх стимулювали; суб'єкт до початку спілкування повинен накопичити певні знання, що дозволяють використовувати методи прогнозування, мати установку на встановлення семантичних зв'язків; інформативні знання слід використовувати на операційному рівні поза переважанням [42].

В. Беспалько також пропонує для усвідомлення узагальнених педагогічних технологій як різновиду навчальної діяльності, що базується на асоціативній теорії. В основу принципу асоціацій покладена ідея створен-

ня й актуалізації зв'язків між уявленнями. Були визначені види асоціацій за похідністю, тотожністю й контрастом. Закономірності створення асоціацій мають відображення в працях Д. Гартлі, Д. Милля, А. Бена, Т. Цигена [460].

На нашу думку, реалізація положень асоціативної теорії як складової педагогічних технологій можлива в умовах порозуміння партнерів спілкування, виокремлення ключових понять партнера, емпатії з партнером, бажання з користю використати чужу думку в якості фактора стимулювання для особистісного смислоутворення, оволодіння мовою кольору, звуку, графіки, жести, міміки, танцю, мови букв, ієрогліфів, чисел, нот.

Водночас, необіхевіоризм як теорія пізнання передбачає спілкування між учнем і викладачем на основі створення умов для S-R-P, тобто для стимулювання, реакції, підкріплення. При цьому процес пізнання передбачає узагальнення засобів поєднання ідей в умовах усвідомлення частини як цілості (концепція Вундта); теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна базується на поетапних кроках розгортання та згортання розумових дій; діяльнісна теорія пізнання базується на інтеріоризації (на інтеграції знань, умінь навичок у свідомість особистості) та екстеріоризації цих знань, умінь, навичок, тобто їх виході в зовнішню діяльність на основі соціалізації (теорія пізнання О. Леонтьєва).

На нашу думку, застосування педагогічних технологій потребує наповнення конкретним змістом навчальної дисципліни й забезпеченням системи виховних дій ситуацією спілкування педагога й студента та студентів проміж собою. Потрібно наголосити на виникненні навчальних технологій, які синтезують загальнодидактичні положення з урахуванням можливостей психологічних теорій і їх адаптацією до конкретно-прикладних технологій. Це потребує, на думку В. Беспально, використання конкретних методів навчання: словесних, аналітико-синтетичних, практичних, наочних, методів організації діяльності, спрямованої на досягнення мети [42].

Таким чином, можна зробити висновки: педагогічні технології – це дидактично й економічно обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно прогнозованих, модельованих педагогічних результатів, які передбачають формування знань, умінь за допомогою усвідомлення змісту дидактичного матеріалу на основі сучасних наукових досліджень і систематичності діагностування. Методологічною основою педагогічних технологій є системно-функціональний підхід до розбудови змісту, форм і методів навчання.

З огляду на викладене вище можна зазначити, що навчальні технології відрізняються від методики навчання гарантованістю навченості на адаптивному рівні, забезпеченням контролю за майстерністю викладача та його часовими витратами. Одним з важливих критеріїв ефективності впровадження технологій є повторюваність і відтворення результатів.

Категорія "педагогічна технологія" відрізняється від технічних технологій. Стрижнем педагогічної технології у формуванні професійних основ майбутнього вчителя є багатфакторний складний об'єкт педагогічної діяльності – людина. Водночас об'єкт педагогічної технології визначається можливостями суб'єкта, в основу яких покладена потреба в самоактуалі-

зації, самореалізації, самопізнанні й активності.

Для нашого дослідження є важливою класифікація ключових понять, зроблена В. Башаріним. Так, в основу класифікації покладено ключове поняття, смисловим змістом якого є навчання на основі системного способу мислення (Т. Сакамото, Японія); сукупність навчальних ситуацій, орієнтованих на реалізацію педагогічної системи (Я. Фридман, Б. Пальчевський, Росія); усвідомлення функції викладача як виконавця навчального проекту (Щорічник з технології та засобів навчання, вид. ЮНЕСКО); упорядкування системи дій, виконання яких приводить до досягнення поставленої мети (М. Таланчук, Росія); визначення принципів і прийомів оптимізації освітнього процесу, застосування ТЗН (Міжнародний щорічник з технології освіти та навчання, Лондон-Нью-Йорк, 1978); конструювання навчального процесу з гарантуванням досягнення мети (М. Кларін, Росія); педагогічна майстерність, опис (проект) процесу формування особистості учня; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу (В. Беспалько, Росія); педагогічна майстерність (І. Зязюн, Україна); застосування нетрадиційних методів і форм навчання (П. Хельмут, ФРН); технічні й технологічні питання дидактики використання технічних засобів навчання (І. Морев, Болгарія).

Перераховані вище ключові поняття педагогічної технології дозволяють виокремити дидактичні можливості змісту педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя.

Провідними вченими, що займаються проблемами реалізації педагогічних технологій, є А. Кіктенко, О. Любарська, К. Нор, О. Олексюк, О. Лехота, А. Ситченко, В. Орловський, С. Сисоєва, Л. Тарасова, Т. Лиханова, С. Вітвицька, О. Грищенко, А. Нісімчук, О. Шпак.

Для нашого дослідження важливу роль відіграють дослідження С. Сисоєвої, тому що вона уможливує технологізацію освітнього процесу в професійній підготовці вчителя на засадах впровадження інтегрованих освітньо-професійних програм підготовки фахівців; створення умов для забезпечення фундаменталізації підготовки й індивідуалізації процесу навчання: використання наукового потенціалу закладів освіти в удосконаленні методів впровадження освітніх технологій [430, с. 251].

С. Сисоєвою зроблена класифікація педагогічних технологій, яка відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки вчителя за такими ознаками: методологічні освітні технології (базуються на педагогічних теоріях, концепціях, підходах), стратегічні освітні технології (на рівні організаційної форми взаємодії, у нашому випадку – стратегія формування професійних основ вчителя базується на взаємодії мистецтв), тактичні освітні технології (на рівні методики, методу, прийому).

Визначені методологічні технології складають базу для забезпечення взаємодії ключових понять, що мають відображення в структурі педагогічних технологій. До таких авторка дослідження відносить теорію поетапного формування розумових дій, проблемне навчання, програмоване навчання, розвиваюче навчання, особистісно орієнтоване й особистісно-діяльнісне навчання, модульне (модульно-рейтингове) навчання, контекстне навчання. С. Сисоєва наголошує на тому, що педагогічна технологія передбачає свідоме управління певним процесом. Авторка дослідження

акцентує увагу на творчості як умові самореалізації особистості [268; 429; 430].

Вона поширює коло ключових понять педагогічних технологій. Інтегративним механізмом цих технологій стає психолого-педагогічна компетентність, уміння відчувати нову аудиторію, усвідомлювати концептуально нове положення необхідності навчання упродовж життя, постійного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості. Майбутній учитель повинен мати чітку установку на формування конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг і водночас виконувати просвітницьку функцію. Він також повинен усвідомлювати значущість розвитку власних якостей, необхідних для самореалізації в житті та професійній реальності.

У методологічний апарат дослідження С. Сисоева вводить поняття "категорія самореалізації" [429]. Авторка дає таке змістове наповнення цього поняття: самостійність особистості, її активність, цілісність, сутнісні сили.

Поступово інформаційний простір ключових понять поширюється за допомогою поняття "життєтворчість". Зміст цього поняття передбачає вирішення власного поля діяльності для кожної особистості. Саме це поле діяльності стає полем самоствердження й самореалізації.

Новизна дослідження С. Сисоевої полягає у визначенні структурних компонентів самореалізації (самоуправління, саморегуляція, комунікативність, самовизначення, самоствердження, самовираження, самоконструювання) у контексті наявності творчих якостей: спрямованість, яка розглядається як позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення; сміливість і готовність до ризику. Викладене вище пов'язується з психолого-педагогічними умовами розвитку творчих здібностей учнів.

До таких слід віднести визначення учня як суб'єкта творчої діяльності, відповідність дидактичних засобів рівню творчого розвитку суб'єктів спілкування, доцільність вирішення можливостей змісту навчального матеріалу, зумовленого орієнтацією на формування творчої особистості учня.

Водночас А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак доводять доцільність упровадження технологій навчання як чинника управління процесом професійної підготовки учителя на основі визначення пізнавально-психологічної сукупності дій викладачів і студентів [272].

При цьому інформаційний аспект управління визначається освітніми технологіями, а процесуальний – технологіями навчання. Виокремлюється роль навчально-пізнавальних завдань, які стимулюють інтеграцію навчальних систем в інтелектуальні й ціннісні структури людської діяльності.

Автори дослідження під поняттям технологія розуміють "спрямованість прикладних досліджень, у тому числі педагогічних, на радикальне вдосконалення людської діяльності, підвищення її результативності (в розумінні гарантії досягнення мети) інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія – це діяльність, яка відбиває об'єктивні закони даної предметної сфери" [272, с. 5].

Дослідниця С. Вітвицька розводить поняття "освітні технології", що відбивають загальну стратегію розвитку освіти, "педагогічна технологія",

яка розглядається в якості системного методу створення, застосування й визначення процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання.

Авторка дослідження знаходиться в даному випадку в руслі досліджень ЮНЕСКО [77, с. 151].

І далі С. Вітвицька розглядає педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (русло досліджень М. Кларіна), а також поняття "педагогічна технологія", котре розглядається як теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного та професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети й можливість оптимального відтворення процесу на рівні, що відповідає рівню педагогічної майстерності педагога.

О. Грищенко виокремлює такі ідеї інноваційних технологій: інтегративність (проблемна, методологічна, термінологічний зв'язок у змісті курсів), індивідуальність (персоніфікація навчального матеріалу), системність, особистісно орієнтований діяльнісний підхід до навчання [109, с. 180].

Названі вище напрямки інноваційних технологій дозволяють, на нашу думку, створювати комплексну систему впливів на формування професійних основ, що потребують розвитку й обґрунтування. У контексті загальнодидактичного підходу розглянемо сутність технологій, що стосуються естетичного виховання, і звернемося до праць М. Лещенко [216-220].

Авторка праць наголошує на цінностях національної української культури, пропонує шляхи інтеграції до світового товариства у сфері естетичного виховання. У якості концептуальної основи технологій естетичного виховання як на Україні, так і за її кордоном використовується система обов'язкового естетичного виховання кожної особистості незалежно від рівня її художньої обдарованості; інтеграція мистецтвознавчих та інших навчальних дисциплін у єдиному педагогічному процесі, використання мистецтва з метою досягнення психотерапевтичного впливу.

М. Лещенко проаналізована діяльність викладачів Канади та США [216].

Для нашого дослідження є важливим чинник виокремлення й систематизації концепцій за такими ознаками:

- забезпечується формування естетичного світогляду на основі визначення значущості загальнолюдських цінностей і пріоритетів;
- категорія естетичного розглядається у взаємозв'язку з категорією художнього;
- визначається значущість пізнання символіки й закладаються основи поліхудожньої діяльності в процесі створення казок, співу, малювання. Нині поняття "поліхудожність свідомості" використовується О. Рудницькою та Б. Юсовим;
- доводиться думка про те, що кожний вид мистецтва має власне ес-

тетичне поле (для нашого дослідження має значення оперування поняттям "естетичне поле", що зумовлене прогнозуванням системи впливів на основі включення механізмів свідомого й безсвідомого, інтуїції, креативності, фантазії);

– вирізняється можливість класифікації видів мислення на основі лабіринту чи гірлянд асоціацій (висловлювання "гірлянди асоціацій" як термін має розповсюдження в працях О. Слободянюка), авторка дослідження послуговується концепцією П. Еббса.

Можна провести паралель між загальною системою підготовки зарубіжних фахівців і національною системою естетичного виховання. До таких можна віднести концепцію М. Лещенко щодо формування в майбутніх педагогів ціннісних уявлень про значення мистецтва для розвитку дитячої індивідуальності, а також творчої самореалізації учителя.

На думку авторки, сутність технології полягає у створенні естетичного поля в загальноосвітній школі, яка не допускає засилля авторитарних методів навчання, а спрямована на виявлення індивідуальних особливостей, діагностику неповторної самотності кожного учня та створення умов для її розвитку. Концепція теорії естетичного поля передбачає розуміння й відчуття краси, акцентуацію особистісного початку.

Викладена вище концепція має подальший розвиток у тому, що вирізняється аспект творення навчально-пізнавального середовища. Він передбачає забезпечення творчої діяльності дитини за допомогою реалізації мрії, фантазії, самовдосконалення.

Учитель також є творцем доброго, прекрасного. Саме цей світ і складає зміст пізнавально-активного поля естетичного потенціалу, коли інформація, яка надається учням, пропускається через почуттєво-емоційну сферу; формування інформаційного образу здійснюється на основі цієї почуттєво-емоційної сфери.

Осягнення образу через зорове сприйняття і на слух, через рух (пантомімічне відображення), через синтез мовленнєво-рухової експресії, драматично-ігрової діяльності, через експериментування з різними матеріалами забезпечує стійке запам'ятовування інформації учнями.

Викладене вище дозволило нам усвідомити дидактичні можливості інтеграції знань, умінь, навичок у свідомість учня, його конкретно-предметну діяльність на основі сучасних наукових і художніх підходів.

Досвід співпраці зі студентами в процесі керування дипломними, кваліфікаційними, курсовими роботами дозволив встановити, що засвоєння інформації, інтеграція отриманих знань, умінь, навичок здійснюється більше ефективно, коли викладачем і вчителем на основі створення інформаційних образів пропущені через почуттєво-емоційну внутрішню сферу особистості. При цьому розглядаються найбільш складні проблеми сучасних педагогічних і художніх досліджень.

Такий підхід до поняття "педагогічна майстерність", яке трактується як уміння вчителя створювати особливий світ, у якому навчаються діти, складає перепони для гальмування розвитку теоретичного мислення в процесі спілкування з Інтернетом, сприяє формуванню смаків і ціннісного відношення до творів мистецтва, сприяє формуванню вмінь розуміти

смыслово-теоретичні тексти, формувати власні поняття [218, с. 30].

Усі ці положення ми враховували при розробці дидактичного матеріалу для електронних посібників, які повинні базуватися на оцінюванні за допомогою рейтингових програм, та спеціально розроблених систем критеріїв.

Для нашого дослідження також важливою є концепція, заснована на моделюванні мовленнєво-пізнавальної фантастичної реальності, що дозволяє використовувати модель лабіринту. Це дає можливість перевтілення у фантастичні образи, експериментування з граматичними категоріями на основі використання моделі лабіринту. Цей досвід, на нашу думку, слід використовувати й у процесі пізнання різноманітних видів мистецтв.

М. Лещенко обґрунтовує теоретико-методичні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного досвіду. Авторка дослідження обстоює право на визначення механізму фантазування як чинника стимулювання творчої діяльності. У цьому зв'язку вона знаходиться в руслі досліджень британського ученого-соціолога Скота Лима, який у книзі "Критика інформації" наголошує на важливості усвідомлення поняття "інформаційне суспільство".

М. Лещенко ще раз акцентує увагу на ознаках, притаманних XXI століттю, а саме: "квазіанархічне поширення інформаційних потоків; центризм комунікацій в економіці й соціальному житті; наявність рефлексивних співсоціумів; безпрецедентна рухливість, плинність стосунків, форм, основ; перенесення людей в область суб'єктивного, у сферу гри" [217, с. 61].

При цьому увага звертається на те, що категорія "homo sapiens" має власні ознаки: розум ("homo labor" основна характеристика якого – розум), "homo ludens", що означає "людина гри" [217, с. 61]. При цьому образи та смисли, створені людиною, стають новою реальністю.

Ця нова реальність асоціюється зі світом фентезі (від англійського слова "fantasi", що означає фантазію, гру уяви) [217, с. 61].

Тип мислення, розбудований на фантазії, має негатив і позитив. Негатив полягає в тому, що людина, яка живе лише в мріях, поза сприйняттям реального життя, не може стати повноцінною особистістю.

На думку М. Лещенко, конструктивна позиція передбачає встановлення балансу між світом фантазування як механізмом творчої діяльності та забезпеченням умов для самореалізації, життєдіяльності особистості, включення механізмів критичного мислення. Тому в основу педагогічних технологій формування педагогічної майстерності покладена дидактична вимога щодо створення умов для конструювання інформаційного образу й пізнавально-активного поля, носіями яких є слово й дія.

Ми концентруємо увагу на цьому положенні й інтегруємо його в дослідження за допомогою модульних технологій, коли слово виконує функцію базового конструкту семантичної моделі на основі синтезу педагогічних мистецтв.

М. Лещенко зазначає те, що посилення дії пізнавально-активного поля викладача на поле студентів у засвоєнні ними інформаційного образу буде відбуватися за умови розширення каналів сприймання й обробки

навчальної інформації [220].

Водночас забезпечення впливу на творення пізнавально-активного поля – це вміння протистояти злу, бути біофілом, здатним забезпечити реалізацію засад педагогіки добротворення, захищати права студента на життя [217, с. 68], навчати своєю поведінкою, своїм статусом, своїми знаннями, своєю людяністю, своєю свободою, своєю любов'ю, своїм талантом [217, с. 74].

Особливий статус у навчальних закладах має мистецтво, що забезпечує умови творення фантастичної атмосфери навчально-пізнавальної діяльності, це впливає на підвищення енергетичного потенціалу пізнавально-активного поля студентів.

З огляду на викладене ми розглядаємо проблеми розробки й обґрунтування педагогічних технологій. Вони передбачають формування творчих якостей особистості вчителя музики на основі інтеграції мистецтв.

Стрижнем технологій художнього навчання є мета формування образного мислення вчителя музики в процесі паритетної взаємодії з учнями різного віку [387]. Пропонується система творчих завдань на основі взаємодії мистецтв. Акцент робиться на доцільності інтеграції різноманітних видів художньої діяльності, інтеграції в погляді вчителя філософських, психологічних, культурологічних знань з художньої культури. Пріоритет надається завданням на формування образного мислення.

Ми виходили з того, що сучасна освітня реформа пов'язана з розробкою й теоретичним обґрунтуванням системи контролю й оцінювання досягнень учнів у процесі навчання в середній школі. Останнє повною мірою стосується проблеми формування знань, умінь, навичок особистості з дисциплін художньо-естетичного циклу. Зауважимо, що нині робиться акцент не лише на диференційованому підході до пізнання того чи іншого виду мистецтва, зокрема музики, але й на інтегративних механізмах, які поєднують конкретний вид мистецтва з іншими видами на основі їх взаємодії. Невипадково в програму дисциплін художньо-естетичного циклу включають музику, образотворче мистецтво, художню культуру, хореографію, театральні й екранні види мистецтва (О. Рудницька, Л. Ісьянова, О. Цвігун, О. Кодьєва, С. Соломаха [285]).

Якщо звернутись до існуючих рівнів компетентності при оцінюванні знань з дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема музики, то можна встановити, що критерії розроблені на інтегративній основі. Вони передбачають орієнтацію вчителя музики на формування особистості учня, який не тільки пізнає емоційно-образний зміст музичного твору й оволодіває вміннями свідомого сприйняття, музичної практичної діяльності, але й постійно поповнює свій словниковий запас.

На нашу думку, накопичення понять, пов'язаних з термінологією, є фактом позитивним, але в той же час необхідно враховувати, що природа мистецтва полягає в образності. Особистість за допомогою мистецтва може уявляти реалії світу у формі художнього образу, а не понять і фактів, що дають назву тому чи іншому явищу та сприяють різноманітним класифікаціям ознак. Це здійснюється в таких випадках:

- вчитель орієнтує учня на особливу форму утворення уявлень, що ві-

дображають об'єктивні реальності у свідомості особистості, тобто на образ;
 – вчитель орієнтує учня на утворення образів, що поділяються на чуттєві (відчуття, сприймання, уявлення) й уявні, що існують у вигляді понять, позбавлених чуттєвої наочності [105, с. 236];

– звертається увага на поліфункціональність художнього образу, що передбачає синтетичну цілісність емоцій, почуттів, хвилювань, які знаходяться в постійному русі та динаміці.

Останнє призводить до новоутворення ситуацій за допомогою розгляду їх з різних точок зору, встановлення нестандартних поєднань, комбінацій різноманітних ознак, що складає один з компонентів творчої діяльності особистості на основі фантазії й уявлень. Тому особливого значення набуває оволодіння поетичним словом паралельно з оволодінням наукових поняттями.

Виходячи з викладеного, учитель музики повинен оволодівати новітніми технологіями, що забезпечують інтегрований підхід до різних видів художньої діяльності в контексті особливостей музичного навчання. Зокрема забезпечувати технології навчання учнів на основі розробки й обґрунтування спеціальних дидактичних матеріалів, у якості яких виступають музика, література, поетичне слово, театральні й екранні мистецтва, культурологічні, психологічні, філософські знання.

Останнє повинно проектуватись в оволодіння технологіями, які забезпечують формування художньо-образного мислення учня як способу діяльності, що базується на вміннях сприймати, розуміти й оцінювати твори мистецтва, естетичної свідомості (смаків, поглядів, потреб) [105, с. 354]. У даному випадку інтегративні технології навчання повинні забезпечувати цілі, зміст, методи, форми, принципи навчання за допомогою наступних методів:

а) продуктивних, що забезпечують умови формування творчого мислення;

б) асоціативних, що передбачають організацію умов для комбінацій окремих елементів таких психічних якостей особистості, як почуття, відчуття, уявлення, стимулювання одним елементом у певних умовах появу іншого; формування нового суб'єктивного образу, що виникає внаслідок "зв'язку між предметами та явищами" [105, с. 31].

У зв'язку з викладеним інтегровані технології навчання повинні допомагати вчителю формувати в учнів поняття спеціальної музичної термінології, забезпечувати усвідомленість і міцність знань, формувати вміння систематизувати знання, аналізувати й інтерпретувати художні твори; сприймати й виконувати музичні твори, застосовувати асоціативні зв'язки між музичними творами й творами інших видів мистецтва й на цій основі оволодівати вміннями імпровізацій, утворювати власні художні образи. Все це впливає на підвищення ефективності музичного навчання, утворення нестандартних художньо-естетичних уявлень.

Виходячи з викладеного вище, виникає потреба визначити сутність можливостей технологій підготовки вчителя музики до професійної діяльності.

Ми враховували те, що технологія навчання й виховання передбачає

не набір стандартних дій, а мистецтво вчителя, яке допомагає здійснювати паритетну взаємодію між учнями й учителем. Це свідчить про те, що формуються компоненти рефлексивно-гуманістичної моделі, що складають умови для демократичних підходів до відкритості проблемних смислів, які порушують стереотипні стандарти мислення. Тобто предмет технології навчання-конструювання шкільного й професійного навчання наповнюється новим змістом. Саме це допомагає розкрити зміст поняття "технологія педагогічної творчості", що забезпечує обґрунтування "оптимальних ресурсів і зусиль", "самореалізації творчих здібностей суб'єктів педагогічної взаємодії" [308, с. 262].

Розроблений курс "Освітні технології" дає зразок поєднання дидактичних цілей у процесі вивчення наукових і педагогічних технологій з практично-розвиваючими й забезпечує суб'єктно-суб'єктний підхід в індивідуальному професійному розвитку особистості.

Авторкою дослідження аналізуються три моделі особистісно орієнтованої педагогіки, розроблені І. Якиманською:

а) соціально-педагогічна модель, у якій технологія освітнього процесу базується на формуванні особистості за допомогою зовнішньої стратегії без урахування індивідуальних якостей особистості;

б) предметно-дидактична модель, що передбачає реалізацію особистісно орієнтованої педагогіки й забезпечує індивідуальний підхід. Визначаються позитивні та негативні якості моделі. До позитивних належить забезпечення факультативними курсами, поглибленими програмами. У якості недоліків моделі виступає відсутність духовної сфери – національних і світоглядних образів світу, що забезпечують утворення суб'єктивного досвіду учня;

в) психологічна модель, що базується на програмуванні цілеспрямованого педагогічного впливу на перших етапах навчання поза межами етапу актуалізації власного досвіду особистості.

Зауважимо, що найбільш яскраві, образні уявлення особистості формуються в процесі первісного сприйняття конкретно предметних реалій і явищ. Тому можна вважати досить обґрунтованими наступні висновки О. Пехоти:

– повинен зберігатись пріоритет індивідуальності, самоцільності, самобутності дитини. Тільки в цьому випадку формується активний суб'єктивний досвід;

– конструювання й реалізація освітнього процесу можливі в умовах діагностування суб'єктивного досвіду;

– в освітньому процесі повинна здійснюватися "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, і суб'єктного досвіду учня [308, с. 283].

У той же час Л. Сігаєвою розглядаються проблеми педагогічних технологій на основі навчання дорослих за допомогою розвитку систем підвищення кваліфікації вчителів України. Аналізуючи досвід підвищення кваліфікації вчителів за часів радянської влади, авторка дослідження визначає зміст нових соціально-економічних вимог, у яких провідні ідеї історичного досвіду з питань організації та змісту підвищення кваліфікації

можуть бути використані для формування національної системи підвищення кваліфікації вчителів, для вдосконалення психолого-педагогічної та фахової підготовки, для підготовки підручників, хрестоматій з історії розвитку післядипломної освіти в Україні [431].

Виходячи з викладеного, ми дійшли висновку, що технологія навчання не може розглядатись окремо від процесу виховання, а також базуватись на сукупності стандартних методів, форм, засобів, способів, прийомів. У цьому плані технологія навчання як педагогічна технологія потребує розробки й обґрунтування гнучких і відкритих моделей, що орієнтують на розвиток творчих якостей особистості, формування суб'єктно-суб'єктних відносин. Особливої значимості набувають для нашого дослідження задачі на прогнозування навчально-творчої діяльності, на "прогресивні екстраполяції", "на безпосереднє висування гіпотез", оригінальних ідей [430, с. 267].

Враховуються такі закономірності структури творчого процесу, як "бажання, жвава зацікавленість, ентузіазм, потяг до формування проблеми, психологічна готовність до вирішення, наявність знань, умінь, навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формування завдання; зосередження зусиль та пошуки додаткової інформації для розв'язування задачі" [430, с. 267].

Виходячи з досвіду технології забезпечення умов для здійснення музично-театральних імпровізацій, вважаємо доцільним зауважити, що творчі завдання повинні бути пов'язані з формуванням потреби не тільки відтворювати накопичені досвідом і наукою знання, але й передбачати утворення нових смислів, тобто суб'єктивних знань, не лише на основі логічного мислення, але й в умовах включення механізмів образного мислення.

Якщо логічне мислення як спосіб теоретичної діяльності пов'язане зі здатністю до послідовного, системного пізнання, що зумовлено аналітичним, а не синтетичним характером дій, які формують модель світу з окремих елементів, то образне мислення є способом діяльності, що передбачає утворення цілісного образу світу й забезпечує синтетичний характер дій.

Зауважимо, що логічне мислення теж має здатність до одномоментної обробки інформації, що надходить. Але останнє характеризується обмеженістю. У той же час образне мислення забезпечує цілісне сприйняття калейдоскопічних картин світу, у яких кожний елемент пов'язаний з іншими не на основі певних, конкретних понять, а за допомогою множин, що відрізняються нечіткими зв'язками [409, с. 162].

Викладене вище становить засади для визначення в технології художнього навчання двох стратегій у пізнавально-творчій діяльності, які відображають зміст комплексної інтегративної системи забезпечення "організації контекстуального зв'язку знаками, словами чи образами" [409, с. 163].

Під контекстуальними зв'язками ми розуміємо не просто зв'язки між знаками, а зв'язки між ними всередині цілісного уявлення, якщо ця цілісність має відображення. Виходячи з цього, технологія навчання, яка поєднує дві протилежні стратегії, образні та логічні форми мислення, базується на факторі множин зв'язків між елементами системи. У цих зв'язках потрібно відшукати певні елементи без протиріч, що утворюють зручну в

спілкуванні та пізнанні модель реальності. Останнє формує настанову на сприйняття лінійної інформації. У той же час технологія художнього навчання (зокрема музичного) повинна передбачати доцільність включення механізмів образного мислення, що організує інтеграцію різноманітних зв'язків. Окремі елементи системи вступають у взаємодію на рівні протилежних за своїм сенсом площин, які з точки зору логічного мислення не мають обґрунтування. В основу цих зв'язків покладені асоціація й образи пам'яті, що складають підґрунтя для утворення індивідом нелінійної інформації. Це сприяє порушенню традиційних контекстуальних зв'язків, уведенню багатозначності, що складає одну з основних цінностей творчості.

У той же час технологія художнього навчання повинна базуватись на доцільності, взаємодатковості образних і логічних компонентів, коли враховується фактор творчого акту. Це потребує змін і поширення моделі за рахунок включення в неї не використаних у минулому зв'язків і співвідношень. Явище творчого осяяння полягає в здатності до перекладу окремих компонентів образного тексту нетрадиційною мовою для свідомості особистості.

Таким чином, технологія художнього навчання як різновид педагогічної технології, повинна базуватись на принципі поліфонічної (рівноправної) підпорядкованості елементів, які забезпечують цілісність компленсної інтегративної системи. Зміст такої системи полягає в забезпеченні форм, методів, засобів музичного навчання на основі принципу культуровідповідності в контексті неперервної освіти, коли вчитель музики оволодіває культурою образного мислення, що передбачає здатність до паритетної взаємодії з учнями молодшого віку, яким притаманна здатність до фантазування й синестезій (одночасне відчуття).

Невипадково французький учений Клод Леві-Строс зауважує, що асоціації, пов'язані з синестезією, походять від фонетичної структури рідної мови, від інтонації. Асоціації, які виникли внаслідок синестезії, складають умови для утворення метафор і впливають на поетичне сприйняття. Останнє не тільки забезпечує умови для дослідження феноменальних здібностей дитини, яка іноді каже: "Я чую колір", "Я бачу звук", але й сприяє розвитку комунікативних здібностей учителя на основі фантазування й імпровізації на уроках музики.

Учитель також оволодіває культурою синтетичного мислення, що передбачає інтеграцію різних форм мислення (образного, понятійного, дивергентного) на основі паритетної взаємодії з учнями середнього віку, яким притаманна здатність до збільшення інформації, здійснення переходу від образного, нелінійного типу мислення до понятійного – лінійного, здатність пізнання змісту художнього твору через пластику жесту, активного впливу на зорове й слухове сприйняття.

Взаємодія вчителя з учнем досягається педагогічною ситуацією на основі діалогічного спілкування, коли вчитель забезпечує актуалізацію власного досвіду щодо знань музики в контексті художньої культури, актуалізацію досвіду учня в тому ж напрямку й забезпечує зустріч в умовах спілкування з різними художніми текстами культури.

Учитель музики задовольняє потреби учня середнього віку в сенсор-

но-руховій активності, коли теоретичні знання інтегруються в практичну музичну діяльність на основі пошуку аналогій. Вони зумовлені співвідношеннями слова й жесту, музичної інтонації та інтонації пластики, кольору, звуку. Накопичення такого синтетичного досвіду здійснюється на уроках музики за допомогою методу драматизації.

Учитель оволодіває вміннями здійснювати паритетну взаємодію з учнями старшого віку, коли важливого значення набуває емоційна сфера, потреба в інтелектуальній діяльності, рефлексії, пошуковій активності, зокрема потреба в пошуку сенсу буття, творчості. Це пов'язане з розвитком пізнавального інтересу до музики й вивченням художньої культури, з формуванням культури розумової праці, коли вчитель спільно з учнем вирішує творчі завдання, залучає учнів до різних видів художньої діяльності, забезпечує педагогічні ситуації, що підвищують ефективність впливу дидактичних матеріалів.

У якості таких виступають музичні та художні тексти, їх тлумачення в процесі професійної підготовки вчителя музики здійснюється за допомогою методу екстраполяції концепцій музикознавчого підходу як провідного принципу інтерпретації. У той же час здійснюється впровадження дискусійного навчання, методів залучення учнів до олімпіад і конкурсів. Метою технології навчання є не лише вміння інтерпретувати текст, але й формування готовності до власного творення й імпровізації.

Виходячи з викладеного вище, ми вважаємо, що оволодіння інтегративними технологіями вчителем музики повинно здійснюватись на основі поєднання рівнів узагальнення, що визначаються почуттями й лоняттями, акцентуванням на первинній ролі почуттів у формуванні образів та уявлень, а також важливості впровадження ідей гуманітарного синтезу наукових і художніх категорій.

Ефективність реалізації технологій художнього навчання в професійній підготовці вчителя музики пов'язана з розробкою системи завдань, що орієнтує на формування образного мислення в співвідношенні з діяльністю за допомогою таких прийомів мислення, як аналіз, порівняння, пошук правильної відповіді, інтерпретації завдання.

Мета системи завдання полягає у створенні умов інтеграції різноманітних видів творчої діяльності, зумовлених змістом програм дисциплін художнього циклу. Вони передбачають:

- забезпечення формування вчителем в учнів емоційно-естетичного ставлення до дійсності, світоглядних орієнтацій, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, вітчизняної та зарубіжної культури;
- розвиток емоційно-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості;
- формування знань та уявлень про мистецтво й художню культуру; розуміння специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтва, здатності до сприйняття, інтерпретації й оцінювання художніх творів;
- формування естетичного світогляду, вмінь і навичок у сфері мистецької діяльності, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Викладене вище свідчить про те, що необхідно звертати увагу на до-

цільність ототожнення навчального процесу з закономірностями художньо-творчої діяльності митця й дослідника. У цьому випадку складаються умови для інтеграції наукової та художньої творчості, забезпечуються паритетні взаємодії між викладачем, учителем та учнем як рівноправними суб'єктами спілкування. Тому одним з механізмів, що сприяє утворенню нових образів, є символічне слово, музична інтонація, зображувальна деталь, пластичний жест.

Методологічною засадою конструювання творчих завдань, які сприяють виникненню образів-фантазій, є відмова від конкретного сюжету, тобто порушення логічних зв'язків, включення додаткових авербальних способів комунікації, що досягається за допомогою метафор і порівнянь на основі взаємодії мистецтв.

Тема. Загальна характеристика технології художнього навчання.

I. Дайте відповіді на запитання й виконайте завдання.

1. Що таке технологія навчання? Розкрийте її суспільний та особистісно орієнтований характер.

2. Поясніть, у чому проявляється принцип єдності різних форм мислення в процесі оволодіння технологією художнього навчання.

3. Вкажіть структурні компоненти технології художнього навчання. Наведіть приклади модернізації рефлексивно-гуманістичної моделі, що передбачає відкритість проблемності та смислів навколишньої реальності, створення умов вільного вибору сфер пристосування до художньо-культурних цінностей, визначення зон розвитку дитини на основі закономірностей музичної діяльності та впровадження багатofункціонального підходу за допомогою взаємодії мистецтв, забезпечення співтворчості в пошуку розв'язання творчої задачі в умовах зустрічі різних видів культур [387].

4. Чим відрізняються поняття "технологія навчання" й "технологія художнього навчання"?

II. З'ясуйте поняття "символ", функція якого полягає в забезпеченні зв'язку свідомого й безсвідомого, кодуванні та декодуванні алегоричного сенсу художнього твору, притаманного мисленню середньовіччя Візантії, забезпеченні основ асоціативно-образного мислення, способу відображення образів ейдетичної (первісно-образної) пам'яті.

Символ також може виконувати функцію, яка впливає на рівні розвитку універсальної, трансцендентної особистості. Схематично динаміка розвитку такої особистості може здійснюватися за наступною схемою В. Зінченка:

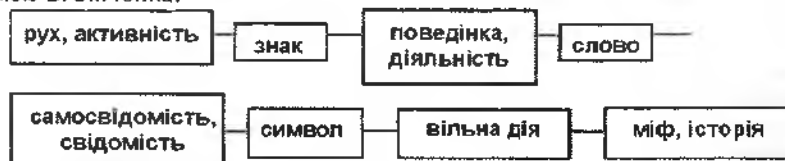


Рис. 4.1. Динаміка розвитку універсальної, трансцендентної особистості, за В. Зінченком.

III. З'ясуйте тип уявлень Леонардо да Вінчі. Знайдіть серед відповідей

найбільш точні та поясніть їх з точки зору впливу на ваші власні уявлення й на уявлення учнів у процесі вирішення екзистенційних завдань; доповніть викладені нижче точки зору власною думкою:

а) А. Лосєв вважав недоцільним збільшувати значення власного досвіду. Останнє, на його думку, знищило цінність наукових і художніх досягнень Леонардо.

Філософ вказував на те, що вбачає в Джоконді образ жорстокості з холодними очима, що чекає на жертву (А. Лосєв, 1978);

б) картина Леонардо да Вінчі розглядається з точки зору не відмови від розуму й почуттів, а відмови від розуму, що знаходиться в рабстві. Тобто на увазі мається вільний розум, що забезпечує порушення складених в образотворчому мистецтві стереотипів, утворення нових форм. Підкреслюється думка, що митець долає межі релігійних обмежень (Кантор Карл, 1990) [161];

в) утверджується думка, що духовні ознаки мають відображення в абстрактному індивідуальному й загадкових таємних фактах. Духовне й особистісне є сферою пізнання, зумовленого в мистецтві тенденцією до дематеріалізації предметного світу, звільнення особистості від ілюзій, виходом на поняття "вище" (І. Лукшин, 1991) [229];

г) з'ясуйте зв'язки й аналогії між творами А. Шнітке та В. Кандінського.

IV. Визначте зміст фрагменту технології за схемою поєднання таких асоціативних рядів: число – звук – колір.

Зробіть узагальнення даної педагогічної ситуації на основі звукової, кольорової та словесної модуляції (зміна, перехід).

Етапи вирішення завдання: а) знайомство з варіантами таблиць кольорово-тональних і числових асоціацій (Б. Асаф'єв, М. Римський-Корсаков, О. Скрибін); б) установка на емпатію та рефлексію власного "Я"; в) діагностування на предмет визначення здатності учнів до синтезу (інтеграції), тембрів музичних інструментів, кольору, форми й числа.

V. Завдання на виведення екзистенційних смислів особистості на основі її спонтанних потреб. Ключ до вирішення завдання (визначаються наступні етапи технології):

1. Первісний підхід до створення художніх образів здійснюється за методом Є. Вахтангова, відповідно до якого студенти й учні на уроках музики як суб'єкти колективної музично-пластичної імпровізації спостерігають об'єкти всередині себе й віднаходять авербальні способи спілкування.

2. Розгалуження педагогічної ситуації здійснюється на основі актуалізації власного досвіду за допомогою символів, складові яких розглядаються з різних точок зору.

3. Отримана первинна інформація аналізується, формулюються проблема й установка на орієнтацію в естетичних концепціях; визначаються музично-пластичні завдання й блоки; засвоюється мова метафор; включаються завдання на визначення екзистенційних смислів на більш високому рівні. З метою діагностування якостей музично-пластичної імпровізації використовується метод рейтингу.

VI. Дається завдання відшукати серед відповідей найбільш точні, з'ясувати, доповнити й пояснити їх.

1. Технологія музичного навчання – це:

а) створення педагогічної ситуації з чітко визначеним надзавданням (метою);

б) система прийомів, методів, форм, в основу якої покладена ідея рефлексивної затримки на інтегральному компоненті, що поєднує різні види мистецтв у контексті цілісного підходу;

в) інтегративна система, що упорядковує множину специфічних музичних дій і забезпечує педагогічні цілевизначення на основі взаємодії мистецтв;

г) система активного навчання, що забезпечує інтеграцію різноманітних асоціативних прошарків, художніх уявлень на поліфонічній основі.

Упровадження педагогічних технологій неможливе поза усвідомленням художнього тексту у творах мистецтва як дидактичного матеріалу у формуванні основ професійної підготовки вчителя музики. У процесі дослідження ми виходили з доцільності аналізу дидактичних можливостей художнього тексту, визначення змісту інформації тексту як спеціально організованого дидактичного матеріалу в професійній підготовці вчителя музики.

Нами визначились базисні ідеї, які передбачають інтеграцію смислів текстів культури, формують сучасні форми мислення на основі усвідомлення доцільності включення акту самовизначення до списку механізмів креативної реальності [392]. Аналізувались дидактичні вимоги до впровадження художнього тексту, можливості підходів неперервного смислоутворення, що забезпечує педагогічну ситуацію усвідомлення як основу професійної діяльності.

Сучасні перетворення, що здійснюються в Україні в галузі освіти, торкаються й змісту навчального матеріалу, який відображується:

а) у підручниках – книзі, яка містить, на думку М. Фіцули, основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою й вимогами дидактики;

б) у навчальному посібнику – книзі, матеріал якої розширює межі підручника, містить найновіші та додаткові відомості [475, с. 100];

в) у текстах лекцій, складених із дидактичних матеріалів, що передбачають узагальнення навчальної інформації, яка включає предметний, фактичний матеріал. Він є відображенням конкретної змістової інформації, що потрібна для здійснення професійної діяльності студентів.

Невипадково О. Коваленко вважає, що логічна структура навчального матеріалу повинна включати всі поняття, що входять до неї і розташовані в логічній послідовності [169].

С. Гончаренко вказує на необхідність використання в навчальному процесі дидактичних матеріалів, що базуються на художній основі, тобто мова йде про можливість забезпечення навчального процесу завдяки поєднанню понятійного й образного компонентів [169].

Л. Чашко визначає дидактичні функції використання аудіовізуальних посібників, що передбачають аналіз дидактичних і виражальних можливостей, які характеризуються такими факторами: змістом і навчально-

виховними завданнями уроку, змістом посібників і можливостями викладу фактичного матеріалу, наявністю на уроці різноманітних засобів навчання; визначення й забезпечення засвоєння нових знань і уявлень, посилення зорової, слухової або зорово-слухової опори, активізації самостійної роботи; забезпечення органічного поєднання різноманітних виражальних і дидактичних властивостей, активізації розумової та чуттєвої сфери, збільшення обсягу навчальної інформації, урізноманітнення її, підвищення ефективності занять [489].

Н. Дьяченко концентрує увагу на тому, що включення технічних засобів навчання в систему взаємодії "вчитель – учень", "студент – викладач" може звільнити педагога від вирішення стандартних завдань, оптимально відшукувати стимули впливу на різноманітні чуттєві сфери, досягнути ефекту сенсифікації (чуттєвості). При цьому подача навчальної інформації може здійснюватися за допомогою програмно-цільового підходу, технічних засобів навчання в навчальних закладах культури й мистецтва. Акцент робиться на доцільності наукового співвідношення між інтенсивними й екстенсивними методами навчання; уведення ефективних прискорювачів навчально-пізнавальної діяльності та формуванні вмінь і навичок; удосконалення системи управління й контролю [130].

Для нашого дослідження має значення інтегративний підхід до упорядкування педагогічних технологій на основі свідомого вибору інформації за допомогою конкретно-предметного й абстрактного мислення, свідомого запам'ятовування та методу кодування-декодування. На нашу думку, останнє безпосередньо пов'язане з розумінням тексту, його знакової системи.

Ключовими словами в даному випадку виступають відбір, адаптація та кодування навчальної інформації, що забезпечує перехід змісту тексту в різноманітні форми подачі інформації. Унаслідок такого способу забезпечення й засвоєння інформації формуються навички вільного оперування системами кодування-декодування, коли в навчальному процесі здійснюється інтеграція таких видів діяльності на рівні фактів в узгодженні з програмою, аналітико-синтетична й творча діяльність. Ці види діяльності мають відображення при вивченні різноманітних художніх текстів культури.

Певний внесок у розробку відбору й систематизації навчального матеріалу у виконавських класах внесла Л. Смирнова. За критерій був обраний принцип емоційності навчального матеріалу, формування емоційного компонента музично-виконавської діяльності вчителя музики в його професійній підготовці. Останнє не передбачало засвоєння різноманітних філософських, психолого-педагогічних, культурологічних знань [435, с. 9].

Ми погоджуємося з думкою М. Фіцули щодо змісту текстів підручників, які відображають факти, принципи, засоби й нові відкриття в науці, відповідають індивідуальним можливостям особистості, світоглядно-методологічним, естетичним і виховним ідеям і поглядам І. Зязюна, щодо загальних вимог до конструювання навчальних текстів. Зміст навчального тексту, на думку дослідника, повинен бути багаторівневим, оскільки враховує складність, унікальність і неповторність особистості. У зв'язку з цим інформація має бути "поліфонічною, аналітично-логічною, візуальною, ін-

туїтивною, алгоритмічною, фантастичною, передбачати наявність навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей адресата особистості" [141, с. 27].

Водночас для дослідження є важливими вимоги до тексту: наявність метакогнітивних ознак. Вони виходять поза межі реально пізнаваної інформації, дозволяють засвоювати її за допомогою принципу "текст у контексті", коли інтелектуальна діяльність здійснюється завдяки включенню компонентів ірраціональних і фантастичних [141, с. 27].

Зазначимо, що такого роду тексти відтворюють ситуації, які імітують наукове дослідження. Тобто тексти навчальних матеріалів передбачають наявність теоретичних та емпіричних факторів. Тому в узгодженні з провідним методом викладу матеріалу тексти повинні розрізнятися за ознаками: репродуктивними, що передбачають включення високоінформативних, структурованих, зрозумілих учням компонентів і відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання; проблемними, які забезпечують створення ситуацій на основі суперечності, коли вирішується проблема, аргументується логіка зв'язків; програмованими, що створюють умови поетапного засвоєння інформації, перевірки знань.

Викладене вище свідчить про те, що в педагогіці поняття "текст" більше пов'язане з процесами визначення й обґрунтування змісту форми, методів, засобів навчання. Але ж вибір останніх безпосередньо пов'язаний зі специфікою змісту кожної дисципліни. Зазначимо, що художні тексти доцільно розглядати як художньо-дидактичні матеріали, оскільки кожний твір виконує функцію не тільки естетичну, але й пізнавально-навчальну. Останнє потребує вивчення й пізнання, пов'язаного не тільки з особливостями музичного оприйняття, але й з набуттям знань у процесі читання навчальної, наукової та спеціальної методичної літератури.

Невипадково О. Коваленко вважає доцільним вивчати й аналізувати навчальну інформацію, викладену у формі лекції як текст, у вигляді "опису плану та логічної структури теми, який включає основну та додаткову інформацію, що побудована шляхом конструювання суджень і умовиводів, які перебувають у певній залежності" [169, с. 19].

Йдеться про конструювання змісту навчального процесу на основі запланованих, фіксованих результатів і побудови логічної структури, коли теми навчального матеріалу ставлять стисле, послідовне у формі найменувань розділів щодо відображення логічної послідовності навчального матеріалу з усіх циклів [169, с. 19].

Викладене вище є методологічною засадою аналізу вивчення загальних вимог конструювання навчальних текстів. Зміст навчального тексту повинен бути багаторівневим, а особистість учня й студента повинна втрачувати її складність, різноманітність, унікальність і неповторність.

Зазначимо, що художні тексти (музичні, образотворчого мистецтва, поетичні, театральні та кінотексти) в навчальному процесі виконують функцію інформативну, що передбачає накопичення естетично-смыслового досвіду, та розвиваючу, яка має на меті формування нових якісних ознак щодо створення власних, індивідуальних цінностей.

Обидві функції підлягають інтеграції, що потребує відображення в

текстах лекцій педагога, який викладає окремі дисципліни музично-естетичного циклу. Зміст програм лекцій, посібників повинен постійно поновлюватись як у межах навчального предмета, так і шляхом інтегративних зв'язків з іншими предметами. У нашому дослідженні стрижнем таких зв'язків є визначення базових ідей, що поєднують конкретні знання на засадах загальних ідей руху, перетворення співвідношення структури, функції, форми, смислу, значення мистецтва в контексті сучасного життя.

Визначення головних ідей змісту навчального тексту сприяє формуванню способів організації культури мислення майбутнього вчителя музики. До таких ідей належать:

– “топографія” – історично зумовлені культурні системи й норми, що базуються на векторній інтеграції смислів і забезпечують способи сприйняття, творіння, розуміння кожного виду мистецтва, коду і правил його декодування з позиції традицій, національних особливостей, стилю, новаторських форм мислення [28, с. 4];

– структура як елемент топографії дозволяє розрізнати схеми й методи опису систем значень, сукупності знаків, умовностей, партитури розташування фрагментів смислів;

– утворення текстових коментарів, рекомендацій, інструкцій до емоційно-образного смислу твору, що є способом відображення особливостей рефлексивного мислення педагога, учителя, зумовленого особистісно орієнтованим підходом до суб'єкта навчання;

– текстові коментарі педагога – синтетичний спосіб визначення етапів його художнього пізнання в дидактичній проекції на суб'єкт навчання (студента, учня) за допомогою поєднання принципів розподілу, визначення неоднаковості, відокремлення, перевірки, тлумачення, прийняття рішення, визначення дискретних понять-образів завдяки їх ототожненню з іншими символами-образами (пляма фарби ототожнюється з певним музичним акордом), утворення нового синтетичного образу.

Викладені вище ідеї становлять сутність механізмів інтеграції дидактичного матеріалу, що поєднує інформацію з філософських, культурологічних, спеціальних знань з музичним мистецтвом, передбачає створення педагогічної ситуації “критика”. Зміст цієї ситуації полягає в наявності антитези між потребою особистості вчителя охопити простір інформативного поля на засадах розуміння місця мистецтва (темпоральність поля смислової проекції) за схемою: тоді (“діахрон”) – нині (“синхрон”) – після (“футурохрон”), – поєднати утворені образи-поняття з набутим досвідом і точками зору, що віддзеркалюють затверджені принципи, правила, ідеологічні установки.

Останнє вимагає формування готовності вчителя сприймати нове, потреби йти на ризик, створювати новий світ образів, відстоювати власний погляд, самостійно вирішувати творчі завдання, реалізовувати власний вибір. Все це, на нашу думку, певною мірою складає зміст екзистенціального акту самовизначення на основі включення механізмів креативної реальності.

У зв'язку з цим необхідно за допомогою тексту забезпечувати умови формування сучасних форм мислення на основі розуміння ситуації, яку

майбутній учитель створює самостійно як активний співучасник стосовно реалій мистецтва, і вирішення творчих завдань за його законами. Наприклад, до практичної діяльності вчителя музики можна залучати ситуації за аналогією з митцем-режисером, що створює неповторний цілісний образ із безмежної кількості відступів, натяків, однойменних фіксацій, прихованих співвідношень.

Учитель музики повинен оволодіти прийомами монтажного мислення, що передбачає інтеграцію елементів кубістичних колажів, безпредметних образів живопису, компонентів постмодерністської музики, які мають відображення в партитурах художніх текстів культури. Тобто в даному випадку ми перебуваємо в руслі концепції митців, що належать стилю модернізму й авангарду. Вони вважають, що особистість не може формально спостерігати ситуацію, яка має відображення в тексті. Вона обов'язково повинна варіювати, комбінувати вже сформовані у свідомості поняття, образи, уявлення. До таких художників-митців можна віднести П. Грабовського, Д. Джойса, О. Забужко, К. Малевича, А. Шнітке.

Викладене вище дозволяє нам дійти висновку, що тексти лекцій, які словесним поясненням складають зміст дидактичних матеріалів у професійній підготовці майбутнього вчителя музики, повинні базуватись на таких дидактичних вимогах:

I. Включення інформації, що сприяє формуванню вміння інтерпретувати художні тексти культури. Вирішення цієї проблеми на основі синтезу загальнокультурних цінностей, особливостей музики як виду мистецтва й методів, форм, прийомів інтеграції цих цінностей у свідомість учня, студента завдяки взаємодії особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів. Це підвищує ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя.

II. Забезпечення знань про культурологічні цінності повинне здійснюватися в умовах упровадження принципу "педагогічної акцентології", що передбачає розгалуження змісту способів досягнення цілісності, гармонійної взаємодії [145].

У нашому випадку принцип педагогічної акцентології забезпечує цілісний підхід до тлумачення змісту поняття "текст" завдяки поєднанню таких знань:

а) поняття "текст" засвоюється за допомогою наявності лінійної послідовності символіки, заданої певними культурними кодами;

б) текст аналізується з філософської точки зору як засіб реального втілення абстрактного мислення особистості;

в) поняття "текст" розглядається й аналізується завдяки пізнанню знаків абстракції: геометричні символи, які пов'язані з поетичною метафоричністю, національні та загальнолюдські символи;

г) забезпечується вивчення партитури музичного тексту як "знакомовної реалізації" системи інформації. Вона пов'язана з відображенням звукових художніх образів у процесі сприйняття виконавської діяльності соціального використання (ритуалу), творення, імпровізації.

При цьому змістова сутність поняття "текст" розглядається як евристична модель пізнання. Цьому сприяє робота зі словником, у якому акумулюється національний досвід, а ознаки культури не зберігають хроно-

логічної послідовності.

Умовою ефективного пізнання емоційно-образного змісту музичного тексту стає прийом "цитації", коли визначаються парадигми текстових пересічень. Кінцевим результатом цього є синтетичний образ метафори (вмикаються механізми образного мислення). Наприклад, поняття "мислення" та "процес" асоціюються зі звуком: "думка дзвенить у його туманному мозку"; "історія, ти сон пророків, що розпинаються хрестами" (Л. Шестак).

Зауважимо, що дидактичні вимоги до художніх текстів передбачають наявність духовного компонента. Останній пов'язаний з фактором сприйняття загальнолюдських цінностей. Тому потрібно використовувати пошук паралелей між філософськими й художніми концепціями. Сучасний учитель повинен розмірковувати не лише в межах змісту твору, що вивчається, але й відшукувати його внутрішній сенс. При цьому виникає потяг до предметної інтерпретації почуттів, пошуків нових смислів свідомості (тобто здійснюється, на думку Е. Гуссерля, інтенційний акт).

Викладене вище пов'язане з усвідомленням студентами таких понять: розуміння, котре забезпечує спосіб діяльності, який допомагає синтезувати образ, що пізнається, з досвідом особистості та сприяє формуванню нових її якостей; рефлексія, яка орієнтована не лише на самопізнання, але й на вдосконалення духовної структури особистості й виконує функцію зв'язку та єдності між сутністю й буттям всесвіту (онтологічний аспект); інтерпретація, що передбачає рефлексію над розумінням на основі співчуття, запрограмованого текстом з урахуванням певних закономірностей з точки зору особливостей сприйняття інформації та художніх закономірностей мистецтва.

Таким чином, діяльність учителя музики зумовлена необхідністю оволодіння вмінням інтерпретувати художній текст. Тому він повинен бачити в ньому дидактичний матеріал, що базується на сплетінні, побудові, зв'язках окремих специфічних мовних компонентів. Вони мають внутрішню сутність і можуть асоціюватися з метафорою ("внутрішній звук") [229, с. 17]. Вона виступає в ролі інтегративного механізму для слова, фрази, кадру, фарби, коли мова йде про формування надпочуттів. Це пов'язано з дематеріалізацією сформованих стандартів за законами музичного руху та принципу відповідності (термін запозичений у В. Кандинського [229, с. 31]). Це дозволяє навести приклад таких асоціативних рядів: "нахабство" жовтого кольору – високий звук труби – смак лимону – спів канарейки.

Викладені вище асоціативні рядки-установки, зафіксовані в тексті, що поєднує елементи навчальні з художніми, є одним із засобів формування образного мислення. Водночас використання тексту як дидактичного матеріалу потребує знань про те, що художній текст є кінцевим продуктом утворення образу на основі єдності змісту й наявності декількох смислів. Останні передбачають реконструкцію та перетворення.

Художній текст виконує дидактичні функції, які забезпечують дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування просторових і часових

співвідношень. Цей фактор впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти повинні мати уявлення про поняття "художній текст" з точки зору контекстного підходу (інтеграція знань з мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки).

Зазначимо, що поняття "контекст" (від лат. – сплетіння, зв'язок) – це "форма семантичної (означувальної) з'єднаності елементів тексту, а також позатекстових смислових відношень" [474, с. 306].

Для нашого дослідження, яке базується на впровадженні в навчальний процес інтегрованих зв'язків на основі взаємодії мистецтв, має значення той фактор, що конкретний текст набуває більш високого рівня осмислення, якщо розглядається у співвідношенні з текстами різних видів художньої культури чи критичними текстами про особливості ідеї культури. Тому ми погоджуємося з тим, що контекст сприяє забезпеченню неперервної смислової організації. Це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Утворення ситуації розуміння завдяки тексту й контексту допомагає вчителю музики глибше пізнати зміст онтології мистецтва, що передбачає:

- розуміння контексту двох полюсів: даного (факт існування реалії мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі [81];

- пізнання моделі розбудови екзистенцій на основі оволодіння смислами (що знаходяться поза системою знаків) і значеннями (конкретний зміст твору); це забезпечує умови для структурного аналізу механізмів створення художнього образу;

- визначення унікальності акту художнього висловлювання, можливостей координації та взаємодії таких феноменів, як знання, потреби, установки, почуття, емоції, що впливає на формування світогляду вчителя;

- забезпечення інформативно-розвивальної функції навчання на основі альтернативного тлумачення поняття "художній текст", коли він розглядається як умовна модель фантазування чужої свідомості, програма сприйняття, у якій олюджується модель дійсності через призму аксіологічного бачення автора; програма сприйняття за законами естетичних канонів, внутрішньої й особистісної комунікації.

Усе це сприяє створенню проблемних ситуацій і конструюванню творчих завдань на креативність – вищий рівень прояву творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Враховуючи значущість контекстного усвідомлення художніх текстів культури вчителем музики в проекції на зміст педагогічної технології, ми виходили з того, що фактор скерованості на розвиток творчої особистості посідає значне місце в сучасних дослідженнях. Він має відображення у формуванні образної концепції людини, духовного змісту її буття.

Водночас орієнтація професійної підготовки майбутнього вчителя на розвиток його здатності самореалізовуватись, розв'язувати творчі завдання не забезпечує шляхів перетворення отриманої інформації в суб'єктивні якості особистості, формування ставлення суб'єкта до сприйняття текстів культури. Разом з тим сформованість суджень про різноманітні твори мистецтва, які використовуються в якості педагогічного ін-

струментарію в практичній діяльності, є критеріальним показником професійної культури вчителя музики [377].

Процес навчання здійснюється за допомогою інформаційно-лекційної передачі матеріалу з застосуванням художньої наочності. Водночас одним з головних завдань учителя є необхідність розвитку в учня здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, але й власного життя (забезпечується принцип "життєтворчості" навчання [105, с. 4]). У зв'язку з цим виникають такі протиріччя в професійній підготовці вчителя музики:

1) між необхідністю формування синтетичних гнучких знань, умінь, навичок розуміння текстів культури й відсутністю механізмів стимулювання професійної діяльності вчителя в контексті "моделі феномена з урахуванням параметру продуктивності і системоутворюючого фактора навчання" [111, с. 161], коли визначається значущість "рефлексивності управління" [111, с. 163];

2) протиріччя в підготовці вчителя поліхудожнього профілю з потребою індивіда до самовизначення власного "Я" в просторі множини смислів;

3) пізнання себе через простір художніх текстів культури за допомогою суб'єктно-суб'єктних взаємодій у комунікативній діяльності.

У ході аналізу ступеня наукової розробленості з проблем дослідження нами вивчались праці таких авторів: Н. Гузій, Л. Ващенко, О. Щолокової, Л. Масол, М. Миропольської [111; 248; 508].

Проведений дослідницький екскурс дозволив визначити такі напрями у формуванні рефлексії щодо текстів культури в професійній діяльності. Оволодіння знаннями й уявленнями про епоху, естетичні ідеали, про світ, про людину складає сутність базової підготовки вчителя музики до самостійного оволодіння художніми й духовними цінностями з предмету "Світова художня культура". Основною прерогативою тут є принцип встановлення логічних закономірностей і взаємозв'язків, тобто йдеться про лінійні форми засвоєння інформації, хоча й передбачається організація співпереживання мистецтвам, що взаємодіють, у процесі сприймання.

Сутність взаємозв'язку мистецтв визначається необхідністю спрямування пізнання себе через світ мистецтва, вияву власного ставлення до нього. Важливою видається також розробка моделей-програм за певними загальнотипологічними принципами (історичності, наступності, синхронного й діахронічного принципів взаємодії в художній діяльності), які створюють умови для використання методів аналізу, порівняння, протиставлення, узагальнення. При цьому не завжди враховується те, що часто емоційно-смілова інтерпретація, розуміння художніх текстів культури базуються на наборах стереотипів-сміслів в умовах обмеження розуміння окремих парадигм, побудованих на основі наявних категоріальних конструктів.

Принцип системності не завжди дозволяє включити в активну діяльність структури нелінійного сприйняття, пов'язаного з асоціативним і поліфонічним мисленням. Слід також відзначити, що й проблемність навчання не визначає розуміння внутрішнього підтексту текстів художньої

культури, не сприяє розширенню креативності смислових полів і комунікативного простору в спілкуванні індивідів, ліквідації штампів сприйняття. Останнє пов'язане з наступними причинами.

Панувала культура мислення, яка характеризувалась репрезентацією способу мислення провідніального. У результаті вкоренилася покірність і готовність навіть інтелектуалів підкоряти себе подібному способу сприйняття й пояснення світу. У якості причин, які зумовлюють формування такого способу мислення, розуміння й пояснення світу, можна виділити такі: спрощений, схематизований підхід до процесу освіти, заснований на категоріальному апараті, розробленому раціоналізмом нового часу. Він сприяє постійному відтворенню механічних установок і відповідному ставленню до світу й людини.

Описаний вище запрограмований спосіб мислення також зумовлювався тим, що в центр освітньої системи ставились питання вивчення світу, а не його *осягнення*. Відсутнє було розуміння культури як світу людського й природного перед загальним Універсумом. Сам індивід виносився за межі освіти й навчання, осторонь залишався суттєвий зміст пізнання синкретичного, міфологічного сприймання й мислення. Подібне відбувалося значною мірою через гіпертрофоване навантаження на раціональну сферу індивіда в період навчання й ігнорування його емоційної сфери, хоча саме вона часто визначає реальне життя і вчинки людей.

У зв'язку з викладеним слід наголосити на позитивному внеску у формування концепції "Я-образу", який зробила Л. Кондрацька. Вона пропонує модель усвідомлення гештальт-інформації в процесі художнього епістологічного аналізу сакрального мистецтва. В основу цієї моделі покладена ідея пізнання тексту на основі визначення "іманентного смислу художньої епістоли твору (артефакту) в діалоговому зіставленні універсальної семантики жанру і конкретно-історичної семантики стилю", виявлення в художньому тексті сакральних знаків і символів на основі знань тезаурусу сакральної семіосфери та здійснення їх герменевтичного аналізу ("декодування" їх смислу через опосередковування текстом); "здійснення осмислення невидимої "присутності" потаємного в контексті "естетичного (художнього)" трансцендентального поля"; "вираження інтуїтивного відчуття та уявлення в семантичній формі естетичних суджень" [178, с. 11].

Останнє дає можливість спрямувати наше дослідження в коло герменевтичного підходу, що є способом включення асоціативних і поліфонічних структур сприйняття особистості та складає зміст особистісно орієнтованої ситуації. Складаються умови для контекстного підходу до текстів культури на основі обґрунтування й розробки педагогічних технологій розуміння. Усе це ще не було відображене в професійній підготовці вчителя музики.

Тому метою нашого розділу стало обґрунтування сутності змісту контекстного підходу до усвідомлення художніх текстів культури як особистісно орієнтованих ситуацій і їхньої ролі у формуванні професійної культури вчителя музики.

У ході дослідження ми послуговуємось концепцією О. Пехоти, яка наголошує на доцільності визначення первинної ланки системи особистісно

орієнтованої педагогіки. Такою є навчальна ситуація, що передбачає, в нашому випадку, організацію пошуку усвідомлення внутрішнього підтексту художнього твору на основі синтезу власних уявлень особистості про себе й інші думки (останнє О. Пехота називає самооцінкою, прийняттям себе [282, с. 36]).

Зазначимо, що пізнання емоційно-образного змісту твору з його внутрішнім підтекстом як особистісно орієнтована ситуація передбачає організацію умов відмови в наслідуванні готовим сталим знанням і забезпечення універсальності мови текстів культури, її оригінальності та новизни на протизагу визначенню однорідних узагальнених явищ. Формування вміння інтерпретувати художні твори складає зміст концепції технології розмаїття дидактичних матеріалів як інструментального ходу вчителя, котрий виконує функцію режисера на основі взаємодії мистецтв.

У якості умови впровадження в професійну діяльність учителя музики виступає взаємодія методів роз'яснення, розуміння й герменевтики.

Зазначимо, що під методом роз'яснення слід розуміти спосіб діяльності, в основу якого покладено співвідношення мети навчання й засобів її реалізації за ознакою суб'єктно-об'єктних взаємодій [81], коли здійснюється передача готових знань, які не завжди перетворюються в нові психічні особистісні якості, не враховується вільне художнє волевиявлення особистості, її мотиви й потреби в оволодінні професійною культурою.

Подача інформації в даному випадку реалізується за допомогою закритої інформативної системи за схемою суб'єктно-об'єктних відносин.

Метод роз'яснення сприяє накопиченню інтелектуального й емоційно-образного досвіду, оволодінню необхідними алгоритмами дій. Але ефективність його впровадження залежить від взаємодії з активними й нетрадиційними методами навчання. Саме така взаємодія методів може впливати на свідомість студентів та учнів у процесі навчання, спрямованого на усвідомлення значення й змісту художніх текстів культури.

Під методом розуміння доцільно уявляти спосіб діяльності, який орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Метод розуміння передбачає формування нових смислів особистості, у нашому випадку – в ході інтерпретації майбутнім учителем текстів культури на основі їх взаємодії, коли інтерпретація розглядається в якості рефлексії над розумінням. При цьому ми розглядали рефлексію як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, але й на вдосконалення духовної структури особистості на основі єдності внутрішнього світу й сенсу буття (йдеться про формування особистості на основі онтологічної конструкції бачення світу) [377].

Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктом рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами. Метод розуміння є способом діяльності в межах комунікативного спілкування на основі взаємодії предметних та абстрактних уявлень.

З точки зору дидактики, предметний зразок (текст художнього твору) є педагогічним інструментарієм у системі "суб'єкт-текст", а пізнання худо-

жнього твору пов'язане з розумінням, рефлексією як конструктами структури професійної культури вчителя музики. Включення у формування професійної культури майбутнього вчителя музики різноманітних семантичних (сміслових) полюсів як конструктів рефлексії та розуміння сприяє розвитку таких динамічних психічних новоутворень особистості, як синтетичні знання, вміння, навички стосовно способів і прийомів тлумачення текстів культури, зумовлених специфікою професійної діяльності; визначення механізмів інтеграції мистецтв, узагальнення оптико-акустичних структур, націлених на розробку сугестивних, творчих технологій розвитку інтелектуальних, художніх і музичних здібностей.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему розуміння як інструментарію забезпечення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні текстів культури.

Технологія контекстного усвідомлення вчителем текстів культури як педагогічного інструментарію базується на концепції герменевтики. Зазначимо, що з філософської точки зору герменевтика розкриває зміст процесу розуміння, пов'язаного з рефлексією. Методи герменевтики були відомими ще в античній риторичі, а також у патристиці. У Священному писанні йдеться про те, що віра не можлива поза розумінням (Августин [438, с. 76]).

Герменевтика передбачає взаємозв'язок роз'яснення й інтерпретації та розуміння. У якості педагогічного інструментарію в оволодінні вміннями контекстного усвідомлення текстів виступає ситуація співвідношення між цілим і частиною. Тобто ціле можливо зрозуміти на основі усвідомлення тексту через текст. Метод герменевтики базується на тлумаченні одного тексту через інший. Ф. Шлейєрмахер визначає психологічний аспект герменевтики, коли текст розглядається в умовах духовного світу епохи [472, с. 549].

З точки зору естетичної думки, поняття "герменевтика" походить від грецького слова *hermeneutikos* – тлумачення. Герменевтика є філософською дисципліною, яка допомагає інтерпретувати біблійні та інші релігійні тексти. Нині вона виступає як наука про дух, внутрішній світ людини. На відміну від науки про природу, в основу концепції якої покладена ідея причини з'ясування, герменевтика відстоює значення множини істин [191, с. 30].

Зазначимо, що під поняттям "музична герменевтика" слід розуміти тлумачення змісту музичного твору. Музична герменевтика виникла на початку ХХ століття. Термін обгрунтований Г. Кречмаром у 1902 році. Сучасні герменевтичні методи навчання музики передбачають визначення етапів, що базується на переході від встановлення аналогій між елементами музичної мови та позамузичними символами й схемами (носмологічними, математичними, теологічними, психологічними) [258].

Викладене вище дозволяє констатувати, що розмаїття особистісно орієнтованих ситуацій стосовно контекстного засвоєння текстів культури повинно будуватися за допомогою установки на взаємодію філософської концепції зі специфікою мови художнього твору.

Учитель музики, орієнтований на доцільність формування поліхудожніх знань, умінь, навичок, повинен мати установку на орієнтаційно-рефлекс-

сивний пошук принципу визначення східних моделей буття на основі філософських і художніх картин світу. Наприклад, мова може йти про духовно-філософський сенс жертвування як центральної проблеми існування особистості та відображення цієї проблеми у фільмах О. Довженка, А. Тарковського, музичних творах А. Шнітке, М. Сильванського.

У зв'язку з викладеним ми дійшли висновку про доцільність вважати орієнтаційно-рефлексивний компонент особистості вчителя складовою структури поняття "професійна культура". Саме він забезпечує накопичення досвіду усвідомлення текстів культури, що мають глибокий внутрішній підтекст, і формування художнього мислення. В якості інтегративного механізму на основі взаємодії мистецтв виступає створення смислів. Поняття "смысла" можна розглядати в контексті побудови суб'єктом класифікаційних оцінних еталонів, за допомогою яких реалізується процес розуміння. Сукупність смислів як особистісних конструктів складає систему одиниць, розмаїття яких будується за принципом взаємозв'язку, варіативності та поширення. Визначений взаємозв'язок має місце в ході аналізу між складністю когнітивних одиниць і здатністю аналізувати, оцінювати, конструювати [337, с. 192].

Поняття "особистісний, індивідуальний сенс" пов'язується в психолого-педагогічних дослідженнях з ім'ям Л. Виготського в контексті його розгляду як динамічної смислової системи індивідуальної свідомості особистості, в основу якої покладено ідею синтезу афективних та інтелектуальних конструктів [337, с. 193]. Водночас О. Леонтьєвим в інформативну психолого-педагогічну термінологію включається поняття "одиниці свідомості", яке долає тлумачення свідомості на основі сукупності суми певних знань.

Нині поняття "особистісний смысл свідомості" використовується в психолого-педагогічній літературі у сфері досліджень відношення людини до світу, визначення мотивів, установок, смислових систем [337, с. 192].

Зазначимо, що людина живе у світі смислів. Але не завжди забезпечуються умови для організації особистісно орієнтованої ситуації на основі суб'єктного принципу навчання. Останнє можна пояснити тим, що в студентів та учнів не сформована готовність до створення смислів на основі варіювання різноманітних видів зв'язків і відношень у ситуації діяльності та комунікації, представлених у тексті. Все це пов'язано з розумінням як актом, у якому свобода вибору суджень у ході створення смислів пов'язується з культурою читання. Організація особистісно орієнтованої ситуації, спрямованої на контекстне засвоєння текстів культури, повинна забезпечувати оптимальне пробудження рефлексії у вигляді інтенціонального механізму, що включає ієрархію різноманітних конкретно-предметних, чуттєвих образів: музичних, візуальних, геометричних форм, схем, чисел (Платон). Теорія безпосередньо інтраполюється в чуттєвий досвід (Аристотель).

У той же час під поняттям "інтенціональність" слід розуміти цілеспрямованість свідомості на предмет пізнання. Інтенціональність є специфічним динамічним механізмом діяльності свідомості, скерованим на створення власного предметного образу [472, с. 168].

Зазначимо, що інтенціональність є складовою рефлексії, а тому визначає структуру професійної культури вчителя. З точки зору логіки, ство-

рення предметних образів за допомогою інтенціональності ґрунтується на концепції інтервальності. Вона передбачає потяг уявляти в термінах семантики фактори, що асоціюються з інтуїтивним пізнанням. Визначається зв'язок між інтервальними й крапковими образами, пов'язаними з абстракціями. Вони створюються переходом інтервального образу в крапковий, що виконують функції аргументу [24, с. 211].

Тому формування таких структурних компонентів професійної культури майбутніх учителів, як рефлексивно орієнтований, інтенціонально орієнтований, потребує того, щоб особистісно орієнтована ситуація контекстного усвідомлення текстів культури включала такі установки: а) розвиток культурних символів реалізується за допомогою впровадження методу аналізу конструктивних механізмів індивіда як суб'єктивного творця культури; б) впровадження регресивно-прогресивних методів, що передбачають усвідомлення явищ у просторі й часі (минулому, сучасному, майбутньому), тобто враховується наявність темпорально орієнтованого механізму професійної культури майбутнього вчителя музики, що пов'язано з необхідністю використання методів розуміння та з'ясування на уроках музики в школі; в) реалізується накопичення конкретно-предметних знань і вмій оперування текстами культури, оволодіння синтетичними знаннями, вміннями, навичками, що забезпечують поєднання теоретичного й чуттєвого досвіду, тобто формується онтологічно-орієнтаційний компонент професійної культури вчителя; г) забезпечується ситуація формування знань з герменевтики, яка передбачає включення положень про первинні, синкретичні висловлювання суб'єкта, їх адаптацію й перетворення в нові образи.

Направленість цих образів зумовлена рефлексією, що притаманно імажинізму, коли рефлексія є внутрішнім механізмом художнього тексту й несе таку функцію педагогічного інструментарію: формує установку індивіда на пізнання внутрішньої форми вербальної, музичної та пластичної інтонації, підвищує самоцінність окремих смислів – образів у різноманітних мистецтвах. Тим самим створюється умова для формування вмій майбутнього вчителя до прогнозування нових гіпотез, моделювання нових смислів на образній основі, самоактуалізації за допомогою засвоєння сучасних форм мислення.

Однією з таких форм є герменевтичні методи пізнання, що передбачають спосіб багаторівневого діагностування особливостей суб'єкта на основі визначення показників археології (матеріальне буття людини), коли джерела створення смислів розташовані поза суб'єктом, і навпаки, на основі феноменології духу – дорефлексивного способу зв'язку індивіда зі світом на рівні сприйняття [472, с. 264-265].

Останнє є формою прояву внутрішнього світу суб'єкта й засобом створення власних символів. У цьому випадку ми послуговуємося ідеями французького філософа-феноменолога Мерло-Понті.

Водночас, виходячи з викладеного вище, акцентуємо увагу на доцільності визначення екзистенційно орієнтованого компонента структури професійної культури майбутнього вчителя музики, що має місце в уявленні про концепцію "Я-образ". Це передбачає визначення цінностей

власної думки, повагу й любов до самого себе як творчої особистості (І. Бех [43]).

Велике значення має також установка на організацію особистісно орієнтованої ситуації контекстного усвідомлення текстів культури, що передбачає розробку блоків "пізнання символіки". В основу цього блоку покладена концепція взаємозв'язку таких пізнавальних процесів, як сприйняття, мислення, уявлення.

У якості інтегративного зв'язку виступає символ. Французький філософ П. Рікер, представник феноменологічної герменевтики, визначає такий його структурний компонент: прямі, буквальні, первинні значення; інший компонент пов'язаний із формуванням смислів у наявній алегоричній формі. Тобто мова людини розглядається як другий світ. Але останнє неможливо зрозуміти поза декодуванням символів [472, с. 264-265].

Для нашого дослідження має значення те, що П. Рікер розглядає можливість використання герменевтичних методів навчання, які є інструментарієм застосування принципу суб'єктивності в технологіях навчання. Водночас дослідник наголошує на доцільності методу тлумачення, який взаємодіє з методом розуміння і є способом включення вчителя в цілісний контекст культури на основі принципу діяльності. Тому організація особистісно орієнтованої ситуації в процесі контекстного засвоєння текстів культури вчителем музики повинна здійснюватись у взаємозв'язку з урахуванням функцій герменевтичних методів навчання, що передбачають розвиток особистості як суб'єкта культурно-історичної творчості. Створюються умови реалізації зв'язку часів на основі активної діяльності індивіда.

У зв'язку з викладеним можна зробити такі висновки.

1. Метод розуміння є способом забезпечення особистісно орієнтованої ситуації в контекстному усвідомленні тексту культури, що пов'язане з особливостями духовного розвитку вчителя й формуванням його інтелектуальних здібностей, регуляцією відчуттів. Учитель музики повинен усвідомлювати значення інтегративних процесів, характерних для сучасних наукових і художніх форм мислення. Останнє вимагає визначення й класифікації таких орієнтаційних механізмів професійної культури: рефлексивний, інтенціональний, темпоральний, екзистенційний, символічний. Усі перераховані компоненти повинні стимулюватись на основі принципів взаємовпливу, взаємопереходу та взаємовідображення. Це потребує подальшої розробки методичних блоків забезпечення особистісно орієнтованих ситуацій.

2. Метод розуміння як умова організації особистісно орієнтованих ситуацій спрямований на формування вмінь учителя до самопізнання на основі переносу іншої художньої реальності у власну концепцію "Я-образ". Але предметність художньої реальності взаємодіє з мотивацією особистості. Тому сформовані судження індивіда дозволяють констатувати можливість розглядати рефлексію як метод розуміння над розумінням.

У той же час метод розуміння базується на принципі діяльності та є способом забезпечення синтетичної діяльності в процесі реалізації особистісно орієнтованої ситуації. Розуміння як метод є актом виходу за межі

чуттєвої сфери на основі сформованості імажитивних образів, що впливає на формування нових оригінальних продуктів творчої діяльності у формі суджень на основі фантазії.

4.2. Педагогічна ситуація як засіб оволодіння вчителем технологією професійної діяльності

Оволодіння вчителем педагогічною технологією художньо-музичної діяльності на основі взаємодії мистецтв пов'язане з теорією навчання й управлінням пізнавальною діяльністю особистості.

Зауважимо, ще видатний педагог Ян Амос Коменський прагнув знайти таку загальну послідовність, у якій би ця діяльність здійснювалася за єдиними законами людської природи. Тоді й навчання не потребувало б нічого, окрім "умілого розподілу часу, предметів і методу" [177, с. 238].

З часів Коменського в педагогіці здійснювалось немало спроб зробити навчання схожим на добре відлагоджений механізм. Але й зараз ми не наблизились до ідеалу врівноваженого педагогічного процесу, оскільки досягненню єдиного методу перешкоджають багатоваріантність, неоднозначність методів, різноманітність елементів змісту освіти й видів навчального матеріалу, наявність авторських педагогічних концепцій, неоднозначність прояву закономірностей сприйняття й засвоєння суб'єкта у зв'язку з його індивідуальними особливостями.

У цьому разі в практиці навчального процесу відсутній ідеальний підхід, але існує безліч різноманітних форм і методів навчального процесу, які демонструють ефективність – кожен у своїх умовах. Таким чином, ідея багатоваріантності моделей життя й розвитку школи отримує все більшого визнання.

Протягом ХХ століття в педагогіці здійснювалось чимало спроб "технологізації" навчального процесу. В основному вони були зосереджені на використанні різноманітних технічних засобів навчання. І сьогодні значне місце у світовій педагогіці відводиться розвитку ТЗН, максимальному використанню їхніх можливостей, збільшенню інформаційного обсягу й пропускнує спроможності технічних засобів, індивідуалізації каналів навчальної інформації. У сфері художньої педагогіки в зазначеному аспекті слід згадати вчених Р. Панкевича, Л. Пресмана, В. Яковлева й ін.

Прихильники технізації вбачають шлях підвищення ефективності навчання в широкому використанні технічних засобів. Відповідні розробки спрямовані на створення своєрідного технічного середовища або на використання технології в навчанні. Разом з тим формується "технологічний підхід" до побудови навчання в цілому. З'являється так звана технологія педагогічних методів, тобто технологія самої побудови навчального процесу, або технологія навчання.

Першим зразком цього напрямку й водночас фундаментом, на якому надбудовувались поверхи педагогічної технології, є програмоване навчання. Його характерні риси: уточнення навчальних цілей і послідовна, поелементна процедура їх досягнення. Під програмованим навчанням розумівся автоматичний репетитор, який веде учнів шляхом корогких ло-

гічно-пов'язаних кроків, у результаті яких індивід не робить помилок, дає правильні відповіді, які негайно підкріплюються повідомленням результатів. Зрештою, індивід рухається послідовними наближеннями до відповіді, яка є метою навчання [167].

Поступово була висунута вимога не фрагментарного, а послідовного уведення програмованого підходу до навчання.

Поширеним є погляд, згідно з яким програмованим підходом можна вважати будь-який упорядкований набір дидактичних матеріалів, відхилений як свідомо спрощений. На противагу йому було висунуто послідовне "технологічне" поняття розробленої програми навчання. Воно включало складання повного набору навчальних цілей, критеріїв і оцінок їх виміру.

Дослідження системного підходу поступово призвели до загальної установки педагогічної технології: розв'язувати дидактичні проблеми на шляху управління навчальним процесом з конкретно заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати чіткому опису й визначенню.

Згідно з викладеним, педагогічна технологія – це не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання або комп'ютерів. Це дослідження з метою знайти принципи й розробити прийоми оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують навчальну ефективність, конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також шляхом оцінки використаних методів [167, с. 258].

У нашому дослідженні технологія навчання складає сутність конструювання підготовки кадрів поліхудожнього профілю до художньої діяльності на основі теорії поняття й рефлексії над текстами культури з урахуванням специфіки взаємодії мистецтв і перевірки ефективності розробки нових систем за допомогою міжсистемного підходу до проблем оволодіння методами інтерпретації художніх текстів.

Йдеться про специфіку педагогічної технології в підготовці спеціалістів до художньо-педагогічної діяльності з урахуванням визначення цілей через твір, що вивчається, діяльність педагога; постановку цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистого розвитку вчителя музики; постановку мети безпосередньо через навчальну діяльність.

Конструювання технологій визначається змістом педагогічних ситуацій. У них постановка надзавдання виступає як вихідна позиція в підготовці педагогічних кадрів для художньо-педагогічної діяльності. Вона сприяє розумінню закономірностей драматургічного розвитку як сценарію театрального спектаклю, фільму, літературного твору, так і безпосередньо партитури музичного твору.

У даному разі мається на увазі доцільність прогнозування педагогом руху драматургічної логіки сценарію спектаклю, імпровізації таким чином, що надзавдання починає виступати в ролі художнього утвердження педагогічної мети. Іншими словами, реалізація надзавдання і є педагогічною метою, спрямованою на формування підготовки вчителя до професійної діяльності. Надзавдання в даному разі виступає як позиція, ракурс, точка зору, для якої важливі первинні координати відліку духовних та естетичних цінностей.

Зміст педагогічної ситуації визначається акцентами на повторях,

аналогіях, символах, нелінійних способах мислення. Це дозволяє визначити сутність зони орієнтування студентів у творчій пошуковій діяльності. Останнє здійснює певний вплив на поліхудожній розвиток особистості. В основі методологічного підходу до цього розвитку лежить механізм порівняння.

Завдяки йому кожна наступна фактична зміна ситуації (введення твору зі складною символікою, зашифрованим текстом) звіряється з раніше сформованими смислами (використовується принцип герменевтичної дидактики інтерпретації тексту через текст). При збігові смислів активність мислення скорочується, при незбігові – сильно розгалужується, у дію вступають механізми відчуження, які відокремлюють певні елементи смислу від відображення в первинній ідеї. Включення в дію механізмів порівняння зумовлює діяльність мислення механізмів прогнозування, які підготовлюються програванням певних ситуацій, складених у зв'язку з інтерпретацією художнього твору.

Під час дослідження на предмет виявлення ефективності взаємодії мистецтв удалося встановити, що зона орієнтування студентів змінюється при сприйнятті однієї конкретної ситуації в умовах даної діяльності мислення. При цьому варіюється баланс співвідношення між інтелектуальними, емоційними й асоціативними компонентами, пов'язаними зі специфікою кожного виду мистецтва, що сприяє формуванню нового синтетичного образу. Це виражається в передбаченнях, які або відкидаються в конкретних ситуаціях, або переносяться в простір інших ситуацій.

Йдеться про можливість накопичення емоційного, інтелектуального досвіду, про значущість позамузичних вражень, що впливає на підготовку студентів до професійної діяльності, оволодіння вміннями інтерпретації художній твір, імпровізувати (мається на увазі навчання студентів у музичних класах).

Слід відзначити, що від результатів порівняння зміни ситуацій з системою передбачення залежить активність пошуку нових смислів і значень у процесі оволодіння вміннями інтерпретувати художній твір, конструювати педагогічні ситуації на уроках музики. Сама ж структура передбачень являє собою динамічне новоутворення.

У той же час інтерпретація художнього твору значною мірою передбачає прогнозування кінцевого результату, міркувань. Прогнозування взаємопов'язане не тільки з наявністю певної, сформованої ситуації, але і з педагогічним впливом засобів мистецтв, коли відбувається перевтілення первинної інтерпретації студента відносно замислу художника в конкретному творі, що вивчається. Наприклад, студент ознайомлюється з оперою Д. Шостаковича "Ніс". Паралельно з осмисленням специфіки музичної мови він оволодіває вмінням інтерпретувати внутрішній підтекст повісті М. Гоголя "Ніс". Це сприяє поглибленню інтерпретації опери, підвищує якість виконання окремих фрагментів, дає змогу прогнозувати педагогічні ситуації на уроках музики в школі при засвоєнні емоційно-образного змісту згаданої опери.

Інтерпретація фільмів О. Довженка, А. Тарковського також сприяє осмисленню творів Й. Баха, Р. Вагнера, А. Шнітке, дозволяє творчо про-

гнозувати й реалізовувати педагогічні ситуації на уроках музики в школі. Це відбувається тому, що має місце перенесення результатів орієнтовано-дослідницької діяльності з однієї ситуації в іншу. У кінцевому результаті конкретна дія може виявитись переорієнтованою, творчо-пошукова діяльність розгортається відповідно до цілої групи ситуацій, які для суб'єкта виступають єдиним цілим.

Ті зміни ситуацій, які робить учитель, здійснюючи конкретні дії, породжують суб'єктивні смисли, співвідносні з конкретним суб'єктом. Такі перевтілення називаються операціональними смислами. Вони характеризуються певними параметрами: обсягом, динамікою [460].

Вербалізовані операціональні смисли впливають на загальне спрямування дослідницького експерсу в процесі конструювання педагогічних ситуацій щодо засвоєння тексту художнього твору. Невербалізовані смисли (мова йде про безсвідоме) виконують регулюючу функцію, скорочують або розширюють пошук, сприяють встановленню контактів між взаємодіючими компонентами, перетворюють результати пошуку в конкретні смисли й значення.

Невипадково М. Бахтін, говорячи про свідомість, наполягає на його поліфонізмі, на діалогічній природі свідомості [32]. Л. Виготський зауважував, що всі психологічні функції проявляються в спільних діях особистості [82-84]. Свідомість як властивість індивіда є характеристикою між- і надіндивідуальних відносин [91]. Пробудження свідомості в індивіді завжди супроводжується виникненням і розвитком опозиції "Я" з боку іншого "Я", тобто відбувається поділ "Я", внаслідок чого розвивається поліфонічне мислення. Є. Басін виділяє образ нададресата, який є регулятивним фактором творчого акту [30]. Розглядаючи механізми емпатії (поєднання з внутрішнім світом іншої особистості), Є. Басін виділяє проекцію й інтроєкцію. Проекція пов'язана з виходом "Я" назовні з метою взаємодії з іншими об'єктами, вона є уявним перенесенням себе в ситуацію того об'єкта, у який вживається; це створення для свого "Я" реально уявленої ситуації. Інтроєкція – процес самопоглиблення, пошук індивідуальних ознак власного "Я".

С. Ейнзенштейн у праці "Вертикальний монтаж" показав, що проекція в уявлювану ситуацію – лише один з багатьох способів у творчому процесі [509]. Але тільки одне перенесення свого "Я" в думки чужого не сприятиме творчому процесу, оскільки при перевтіленні художнього образу зникнуть елементи новизни й оригінальності. Поза діалектичним законом єдності та боротьби протилежностей не може існувати творчість. Виникає необхідність деякої опозиції в образі рефлексивного "Я". Цей процес також можна назвати інтроєкцією.

В. Біблер теж виділяє цю опозицію: засумніватися в собі – найвище мистецтво й сила. Істина полягає лише в поєднанні "Я" з "Ти". Можна констатувати, що діалог і творчість мають зони перетину, в основі яких лежить закон "роздвоєння" [44].

У парадигмі згаданих вище концепцій зростає важливість методу, який виступає як вибраний учителем шлях конструювання педагогічних ситуацій, що ведуть до підвищення напруження мотиваційного поля. На

цьому шляху вчитель передбачає емоційні процеси й процеси мислення, зовнішню матеріалізовану діяльність з переробки у власні знання інформації, яка надходить ззовні та започаткована в результаті діяльності мислення.

Таким чином, виникає не тільки взаємозалежна рефлексивність різних форм свідомості, а й значимість унікальності та специфічності набору діяльностей, що відбуваються за своїми законами народження й трансляції вербального та невербального досвіду. Сюди слід віднести рольові статуси, професійні й вікові, групові й особисті, інваріантні та варіантні, культурологічні й аксіологічні правила, які повинні складати змістовну сутність педагогічних ситуацій [382].

У своєму дослідженні ми виходили з доцільності розгляду важливості асоціацій як фактора оволодіння вчителем технологіями художньо-професійної діяльності. Для нас асоціація становила інтерес, який дає змогу відтворити художній ефект у процесі сприйняття й мислення. Відзначимо, що на здібності асоціативно впливає мова метафор, символів.

О. Марков виділяє асоціації, які відображають зовнішні зв'язки, мають значення в пізнавальному процесі [237]. Взаємодія мистецтв передбачає взаємозв'язки предметних асоціацій, емоційних і предметно-емоційних асоціацій знакового типу. Асоціативний хід у творчому мисленні прихований від контролю мислення. У ньому відсутні проміжні ланки, які не тільки спираються на інтуїцію, а й відображаються в знаннях, здобутих людиною.

Студент, який автоматично оволодів асоціативним методом, не думає про характеристику музичних образів у тексті, а робить це мимовільно. Його мислення шукає підтримку в аналогіях, які виконують роль образу, що заступає (зображення звукового образу). Більш наочно це проявилось в озвученні шляхом імпровізації відеоряду спектаклю в театрі пантоміми.

Розвиток уміння сприймати тут визначається завданнями й цілями сценічного спектаклю, драматургією фільму, музичного твору. "Вмикачем" асоціативного мислення є цілісне сприйняття факту або символу, накопичення емоційних смислів. Асоціація ж виступає як зв'язок між елементами різних видів діяльності мислення, у результаті якої виникає нове мислення, синтетичний образ.

Виходячи з особливостей діяльності мислення студентів у процесі створення театрального спектаклю, музичної імпровізації, озвучення фільму, виконання творчих завдань на уроках музики в школі, нам вдалося встановити, що асоціація як невід'ємний компонент в оволодінні педагогічними технологіями відіграє допоміжну, інструментальну роль для формування понять, образів, виражальних засобів. При цьому режисер, студенти, учні будують цілі ряди асоціацій.

Таким чином, у процесі створення тексту сценарію, емоційно-образної програми музичного твору використовується одна-дві асоціації. Так чи інакше, функції асоціативного ряду полягають у тому, що вони є каталізатором, за допомогою якого здійснюються інші вирішення творчих завдань, а саме: у дію вступають закономірності діалогічного мислення, ігрова діяльність, пов'язана з сугестивним впливом, перевтіленням, на-

слідуванням на основі емпатії.

Оскільки професійна діяльність учителя музики пов'язана з пізнанням суті художнього задуму, в організації цієї діяльності може відіграти роль сценарно-режисерський хід, який ми розглядали у взаємодії мистецтва як образне прямування авторської концепції, націленої на досягнення мети педагогічного впливу у сфері оволодіння педагогічними технологіями.

Сценарно-режисерський хід як педагогічна ситуація осмислювався передусім як смисловий хід, в основі якого лежить ідейне начало, що вказує напрямок монтажу, підказує композиційні прийоми й образно-пластичне вирішення театрального спектаклю, що, у свою чергу, впливало на осмислення драматургічної лінії в музичному творі, на музичну імпровізацію. Слід відзначити, що першоджерелом режисерського ходу є задум. В основі його лежить рефлексія, логічно-чуттєве ставлення до порушеної проблеми, уявлення [238].

Освоєння технологій поліхудожньої діяльності припускає конструювання педагогічних ситуацій з використанням метафори. Метафора як зачіп, що активізує процес оволодіння педагогічними технологіями, дає змогу перевести в наочну форму приховані відношення й поєднати, здавалося б, несумісні явища, що відкриває нові можливості в сугестивному впливі на індивіда, який навчається. Виводячи вчителя музики за рамки звичайного сприйняття, розширюючи межі фізичної реальності, метафора впливає на наші уяви й асоціації. Інакше кажучи, метафора в зображенні виконує виражальну функцію.

У той же час метафора ніби є стислим образом, закладеним у символі. Вона фіксує факт перевтілення свідомості й уяви. Символ же являє собою значне формування, за яким стоять усі основні ознаки, властивості, сутність явищ. Можливість активно користуватись образами-символами пов'язана зі структурою мислення, одним зі складових компонентів якого є наявність образів загальноприйнятих, що сприяє розумінню певних, хоча й не всіх, видів і галузей мистецтва. Також існують індивідуальні символи, які створює сам індивід. У такому разі символ сприяє не тільки розумінню мистецтва, а й індивідуальній творчості.

Під образом-символом розуміємо уявлення, значення якого не вичерпується його конкретним змістом, але з яким пов'язана ціла система значень. Так, прикладом конформних образів-символів можна вважати залізо (як символ стійкості, витривалості, твердості, але в той же час схильності до корозії) [382].

Розвиток здібності студентів мислити образно-символічно супроводжується і диференційованим, і синтетичним емоціональним реагуванням, відкриває шлях до співчуття в процесі оволодіння педагогічними технологіями, що сприяє розвитку спрямованої рефлексії під час інтерпретації тексту, імпровізації, створення оригінальних педагогічних ситуацій на уроках музики.

У той же час метафора є невід'ємним компонентом символу, показуючи його смислове значення та створюючи передумови для перевтілення конкретних компонентів у завуальованій формі, яка вимагає доми-

слів і включення в дію уяви.

З метою асоціативних досліджень, спрямованих на оволодіння педагогічними технологіями, ми приділяємо увагу слову, яке розширює у взаємодії мистецтв не тільки свій обсяг, а й видозмінює смислове значення, володіє здатністю перевтілюватись у словологоці. Слово, знайдене в ланці асоціативного дослідження, становило сутність узагальнень, сприяло об'єднанню явищ і предметів за їх загальними ознаками і властивостями, осмисленню закономірностей становлення й розвитку звуко-зорового образу. Слово також виступало як інтегруючий механізм при осмисленні філософських концепцій художника, розкритті його внутрішнього світу.

Розглядаючи можливості оволодіння студентами педагогічними технологіями на основі взаємодії мистецтв, ми робили акцент на здібності студента інтегрувати неоднорідні множини в цілісну партитуру. Прикладом таких дій є фільм. Завдяки фільму факт цілеспрямованого конструювання образу відображається в конкретній формі. Побудова його має назву монтаж. Існують різні форми монтажу. Однією з них є внутрішньокадровий монтаж, який являє собою систему взаємозв'язків виражальних засобів кадру, музичної фрази, речення.

Перелічені якості монтажу взаємодіють на основі принципу поєднання, протиставлення, логіко-конструктивних закономірностей мислення. При цьому в музичному творі використовується однорідний будівельний матеріал – звук. У кінофільмі взаємодії різняться за технікою (ракурс, план, світло).

Але ж при цьому неможливо відрізнити, де закінчується виразність ракурсу, світла, метражу й починається виразність актора. У цьому разі елементи переходять один в інший і поєднуються з цілісністю кадру. Принцип такої взаємодії художніх засобів, що породжують нову якість, складає зміст монтажного мислення. Якщо художнє мислення представляє діяльність узагальнену, опосередковану, перевтілену за допомогою звука, пластики, то монтажне мислення ототожнює образ руху, що перевтілюється, на основі синтезу порівняння та взаємодії.

Зауважимо, що фільм як вид мистецтва акцентує увагу на образі руху, коли музика, жест, слово інтегруються в деталь за умови її співвідношення з різними точками зору. Зазначені якості фільму впливають на зміст конструювання педагогічних ситуацій, скерованих на оволодіння педагогічною технологією, до художньо-професійної діяльності. Зміст таких ситуацій передбачає збільшення інформаційного обсягу, що сприяє активізації свідомості, зокрема рефлексії.

Рефлексія передбачає наявність значення та смислу. Охарактеризуємо властивості кожного з компонентів. Значення застосовується в одних випадках як значення слова, в інших – термін визначає зміст свідомості особистості. Значення характеризується операціональними, предметними й вербальними показниками. Операціональні показники пов'язують значення з біодинамічною тканиною, предметні – з почуттями, вербальні – зі смислом [38-39].

Смисл вказує на те, що індивідуальна свідомість пов'язана не тільки зі знанням. Як такий, що належить особистості, він має суб'єктивне заба-

рвлення. Смысл пов'язує індивідуальну свідомість і буття, а значення відображає підключеність цієї свідомості до культури. Процес трансформації смислу і значення є складовою діалогу, творчого мислення. Останнє потрібно враховувати в ході конструювання педагогічних ситуацій для оволодіння технологіями художньо-музичної діяльності. У той же час у процесі оволодіння педагогічною технологією виникає потреба самовираження. Вона вимагає конструювання нових просторових форм з урахуванням взаємодії логічних зв'язків, пошуку матеріалу для перевтілень.

Фільм стимулює становлення протилежних думок, почуттів, створення асоціативності, сприяє формуванню готовності педагогічних кадрів до засвоєння текстів культури.

Отже, оволодіння технологією художньо-професійної діяльності забезпечується певними педагогічними ситуаціями. Останні передбачають відмову від стандартних методів навчання й підключення до академічної логіки прийомів і заходів, які стимулюють сфери безсвідомого та свідомого. Педагогічні ситуації підвищують ефективність оволодіння технологією, якщо вони передбачають наявність надзавдань як засобу художньо-творчої діяльності, інтеграцію механізмів взаємодії мистецтв. Педагогічні ситуації повинні передбачати наявність стимулів, в основі яких лежать елементи повтору, аналогій, порівнювальні механізми, що сприяє встановленню балансу в співвідношенні інтелектуального, емоційного й асоціативного компонентів.

Конструювання педагогічних ситуацій базується на визначеності цінностей текстів культури, пізнання яких залежить від накопичення вербального й невербального досвіду. У цьому контексті особливого значення набувають асоціації. Вони є складовою педагогічної технології та виконують додаткову, інструментальну роль у творенні образів і понять на основі символів і метафор.

Оволодіння педагогічною технологією художньо-професійної діяльності реалізується в умовах взаємодії почуттів і рефлексії особистості. Останні сприяють новоутворенню смислів і значень. Це забезпечує формування вміння орієнтуватись у навколишньому світі, мати до нього власне ставлення.

Доцільно зупинитись на дидактичних можливостях створення педагогічних ситуацій за допомогою взаємодії вербальних та авербальних засобів навчання. У цьому контексті наголосимо на тому, що позитивним фактором у розробці вітчизняних освітніх технологій є тенденція до особистісної орієнтації індивіда, вивчення можливостей створення такого освітньо-розвивального середовища, яке зумовлене доцільністю забезпечення умов саморозвитку й самореалізації людини, підготовки її до професійної роботи на основі впровадження сучасних педагогічних технологій.

У цьому контексті для нашого дослідження має значення відображення проблеми, пов'язаної з описом і аналізом "найпоширеніших особистісно орієнтованих технологій – розвивального навчання, навчального проектування, навчання як дослідження, технології формування творчого потенціалу учня, сугестивної технології, створення ситуації успіху" [282, с. 5]. Ми пов'язуємо професійну підготовку вчителя з необхідністю

вирішення проблеми технологічної грамотності й формування професійної культури.

У психолого-педагогічних дослідженнях сугестивна технологія розглядається як засіб підвищення ефективності навчального процесу. Л. Тарасова, послуговуючись ідеями Г. Лозанова, В. М'ясищева, Б. Парігіна, Д. Узнадзе, зазначає, що сугестивні технології пов'язані з галуззю науки, яка має назву сугестологія. Для нашого дослідження важливим є той факт, що навіювання, притаманне сугестології, є формою сучасного спілкування.

На думку Л. Тарасової, сугестивна технологія – “навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзাপам'ятовування. Вона передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання)” [282, с. 216].

На нашу думку, сугестивна технологія навчання є формою культури спілкування на основі перевтілення. Джерела такого перевтілення закладені в надрах культури видовищного театрального спілкування. Для вчителя музики це означає широку обізнаність з різними формами спілкування, зокрема з розумінням сенсу процесу взаємодії та взаємовпливу осіб, які виникають одночасно внаслідок певної публічної дії, де особливу роль відіграє аудіовізуальність компонентів.

Учитель при цьому повинен враховувати можливості організації колективного сприйняття таким чином, щоб забезпечити емоційні переживання, вплинути на формування загострених відчуттів колективної спільності, причетності до діяльності. Тому реалізація сугестивних технологій потребує формування поліхудожніх здібностей учителя музики, чому сприяє впровадження таких особистісно орієнтованих ситуацій.

I. Театрально-ігрова ситуація, яка передбачає включення студентів у національні ритуальні й обрядові дії, вивчення народної творчості інших народів. Особистісно орієнтована ситуація в цьому випадку створює умови для первинного синкретичного висловлювання на основі поєднання слова, пластичної та музичної інтонації. При цьому задовольняється потреба особистості в колективному спілкуванні, складаються умови для розмаїття просторово-часової ситуації на основі взаємодії образних і понятійних категорій тезаурусів; водночас поліхудожність діяльності впливає на звільнення свідомості від практичної та функціональної фрагментарності.

У якості механізмів навіювання в даному випадку виступає різноманітність колективних відношень, свобода, святковість, установка на відпочинок і розвагу.

II. Як сугестивно орієнтована педагогічна ситуація стосовно формування поліхудожніх здібностей учителя музики виступає театральна ігрова ситуація – різновид сучасної культури видовища на основі взаємодії мистецтв. Механізмом посиленого впливу виступають можливості сучасних художніх текстів культури, націлених на формування у свідомості студентів цілісних уявлень про картини світу. До них можна віднести синтез мистецтв на основі усвідомлення комплексів різноманітних жанрових моделей, наприклад, жанр елегії розглядається як спосіб художнього пізнання

світу. Останнє забезпечується знайомством студентів із коментарем-установкою щодо особливостей жанру елегії в музиці та літературі; визначенням особливостей емоційно-образної драматургії з точки зору природи поетичної семантики жанру в контексті взаємодії понять “життя – смерть – любов – втрата – страждання – співчуття – спустошеність – журливість – надія – минуле – сучасне” [456, с. 71]; розумінням різноманітних концепцій жанру; усвідомленням можливості інтеграції філософської концепції плюралізму за допомогою принципу дзеркального відображення, який може розглядатись як метафора руху в образній формі, що здійснюється за допомогою стрибка з інтелектуально-художніх висот до архетипів, прообразів душі, в глибини безсвідомого.

Це сприяє в процесі навчання забезпеченню синтезу суб'єктивного й об'єктивного, взаємодії темпоральності (часу) та спатіалізації (перетворення) форм.

При цьому дози навіювання можуть збільшуватися завдяки усвідомленню студентами ролі використання методу асоціювання в межах національної та світової символіки. У даному випадку до таких символів можна віднести символ хреста, жертвості, символ символу, що здатен нести самотнє значення навантаження. Таким чином, можна зробити висновок, що наголошення на забезпеченні умов сугестивних технологій, орієнтованих на формування поліхудожніх здібностей майбутнього вчителя, потребує різноманітних уточнень щодо об'єкта, який ми вивчаємо [386].

У якості інтегративного механізму включення сугестивних технологій у формуванні поліхудожніх здібностей учителя може виступати метод зараження, що передбачає неусвідомленість певних станів. Усвідомлення таких дій учителем музики дозволить йому на основі забезпечення взаємодії мистецтв досягти ефекту багаторазового взаємного посилення емоційного впливу партнерів по спілкуванню за моделлю ланцюгової реакції [57, с. 77].

Цього можна досягти в умовах сприйняття фільму як синтетичного виду мистецтва, театрального спектаклю, музики в концертному залі, у ході колективної імпровізації, націленої на створення оригінального продукту творчої діяльності.

Особливості зараження залежать від загального розвитку особистості, самосвідомості людей, що складають аудиторію, від здатності вчителя в навчальній діяльності коригувати дії учнів.

Умовою забезпечення методу зараження в процесі вирішення творчого завдання з учнями є реалізація вчителем функції режисера, коли він стає суб'єктом повноцінної творчої діяльності. У даному випадку можна навести приклад такої схеми комунікативного спілкування: учитель – учень – режисер. Основу схеми складає суб'єктно-суб'єктна взаємодія. Форма сугестії в даному випадку перебуває в умовах дефіциту уявлень про можливості механізмів інтуїції як компоненту творчої діяльності, синкретичного висловлювання, здивування артистизмом, емоційністю, ерудицією викладача. Тому ефективність упровадження методу зараження залежить від його взаємодії з методом наслідування.

Під методом наслідування ми розуміємо такий спосіб діяльності, при

якому навіювання здійснюється на основі відтворення дій, художніх учинків партнерів по спілкуванню, відмови від ремісницького копіювання й послаблення функції усвідомлення [386]. Умовою забезпечення навіювання є формування атракції вчителя музики, в основу якої покладена здатність привертати до себе увагу [57]. Цьому може сприяти активізація механізмів спонтанної діяльності, що виключає стадію первинного висловлювання суджень на основі фантазії, парадоксальних дій. Це забезпечує поєднання суб'єктивних та об'єктивних компонентів водночас.

У зв'язку з викладеним у сугестивну технологію навчання закладена концепція установки особистості на усвідомлення ролі підготовки психіки до сприймання на основі почуттів. При цьому під сугестивною технологією слід розуміти комплекс засобів і прийомів цілеспрямованого впливу на мислення, свідомість, сферу безсвідомого, спілкування на основі єдності вербальних (слово, текст) і авербальних (міміка, жести) дій іншої особистості. Синхронне використання породжує недиференційовані форми сприйняття, що впливає на розвиток креативних здібностей індивіда, його самоактуалізацію. Особистість, яка здійснює навіювання, можна називати "сугестатором", а об'єкт впливу – "сугестантом" [491, с. 156].

Ефективність застосування сугестивних технологій підвищується в умовах урахування характеру взаємодії між сугестатором і сугестантом. Найбільш ефективною умовою є взаємодія, коли в сугестанта сформована потреба відмовлятися від власної пасивності й скерованості на навіювання сугестатора. Встановлення ритму чергування взаємообміну на синтетично-образній основі між сугестатором і сугестантом у процесі виконання завдань – творчих імпровізацій – сприяє створенню нових продуктів творчої діяльності.

Наприклад, у формуванні поліхудожніх здібностей за допомогою поєднання музично-творчої діяльності з театральньо-ігровою можна використовувати прийом варіювання маскою. Він притаманний древнім карнавалам і сприяє створенню різноманітних колективних музичних імпровізацій. Таким чином можна забезпечити потребу в реалізації суб'єктивного фактору як компоненту культури спілкування в рамках видовища, що передбачає поєднання суб'єктно-об'єктних відносин.

Виходячи з викладеного, можна встановити, що сугестивні технології формування поліхудожніх здібностей є способом навчання на основі орієнтації на різноманітність культури видовища, зокрема, навіювання. Остання передбачає специфіку мови, компоненти якої потенційно сугестивні та здатні до взаємодії.

Отже, можна зауважити, що взаємодія мистецтв як вищий рівень інтеграції є однією з провідних умов формування поліхудожніх здібностей учителя, що забезпечує принцип варіювання на основі показників синтетичної мовної сугестивності.

Це потребує діяльності, що включає показники системної взаємодії у формуванні поліхудожніх здібностей. До таких можна віднести: а) ефективність дій, реальність досягнення поставленої мети; б) створення й підтримку атмосфери співпраці; в) забезпечення довіри до намірів і дій відносно один одного; г) зміни типу ставлення, орієнтації на забезпечення

ситуації конфлікту, протидії, взаємної зацікавленості; д) забезпечення акцентування на контролі за діями партнера й реалізації стратегічної мети.

Найбільш повно показники системної взаємодії знаходять відображення в музично-театральній діяльності, зумовленій розумінням себе через пізнання іншого. Така діяльність створює умови для організації спеціального середовища й форм спілкування, коли компоненти сугестивної технології поєднуються з умовами розвитку цілеспрямованої рефлексії. При цьому усвідомлення почуттів здійснюється синхронно зі створенням образу чи застосуванням внутрішнього підтексту сценарію. Це сприяє формуванню комплексних поліхудожніх смислів-відчуттів.

У контексті викладеного зазначимо, що навіювання як форма культури впливає на стан інфантилізації – процес розкутості, повернення дитячої безпосередності сприйняття [455, с. 225]. На нашу думку, поняття “інфантилізація” має спільні риси з поняттям “егоцентризм”. Ця форма спілкування є компонентом культури дитини. У той же час дорослій людині, зокрема вчителю, потрібно час від часу згадувати цей стан з метою включення в спонтанну діяльність сугестивного компонента навчання, що також є невід’ємним елементом егоцентричної мови. Тобто в психіку дитини на інтуїтивному рівні покладені задатки до реалізації функцій самонавіювання: спонтанна діяльність, зміст якої має відображення у вільній мові та пластиці, є складовою егоцентричної мови.

Зазначимо, що однією з умов організації сугестивних технологій є забезпечення блоків завдань за допомогою використання у формуванні поліхудожніх здібностей учителя музики окремих компонентів кінопедагогіки. Метою такого навчання є життєдіяльність особистості в умовах взаємодії різних культур. Нові варіанти впровадження кінопедагогіки становлять зміст особистісно орієнтованої ситуації з урахуванням сугестивного впливу, який забезпечується за допомогою сугестивно-кібернетичних методів навчання (спосіб сприйняття моментного впливу багатьох видів мистецтв у формуванні поліхудожньої здібності вчителя створювати синтетичні образи на основі бачення, слухання, розуміння), методів сфокусованої символіки (спосіб діяльності, що дозволяє відчувати сугестію мовних кодів). Створенню такої ситуації сприяють сугестивні можливості екрану комп’ютера як засобу, що базується на положеннях кінопедагогіки, здатного надати навчання неформалізованого характеру.

У зв’язку з викладеним наведемо такий приклад використання комп’ютерної ситуації: програма “Нір-Нор Еј”, яка дозволяє, використовуючи функції оператора як режисера, моделювати як різні музичні уривки, так і цілісні музичні твори сучасного стилю. У її основу покладена концепція пізнання мистецтва на основі застосування комп’ютерних технологій. Це не суперечить закономірностям художнього мислення, оскільки складовою творчих здібностей особистості є відтворення художнього образу в новому варіанті шляхом монтажу дискретних, не пов’язаних між собою фрагментів. Примноження, розмаїття нового простору передбачає наявність сугестивних компонентів у неявній формі, що складає зміст самонавіювання.

Так, у програмі подаються фрагменти виконання на різних ударних

інструментах. Студент, виконуючи функцію режисера, оперує цими фрагментами, створює власний продукт творчої діяльності. Водночас студент оволодіває такими вміннями користувача комп'ютера: елементарними навичками роботи з клавіатурою, манипулятором; найголовнішими принципами роботи з програмним забезпеченням – інсталяцією, відкриттям файлів, закриттям файлів, збереженням інформації; у студента також формується уявлення про блочно-модульний принцип роботи програмного забезпечення й т. ін.

Поєднання художніх і технічних функцій сприяє розвитку такої поліхудожньої здібності, як образно-інтелектуальне моделювання. Разом з тим доцільно використовувати блок завдань, в основу яких покладена концепція послаблення раціо за допомогою ефекту монтажу, що імітує прийом атракціонів. Останнє супроводжується включенням в кадри електронного посібника руху міфологічних символів, націлених на сферу безсвідомого, що впливають на творчу діяльність. Паралельно з установкою на послаблення раціональної сфери використовуються лаконічні філософські висловлювання. Схематично вони можуть мати такий вигляд (рис. 4.1.):

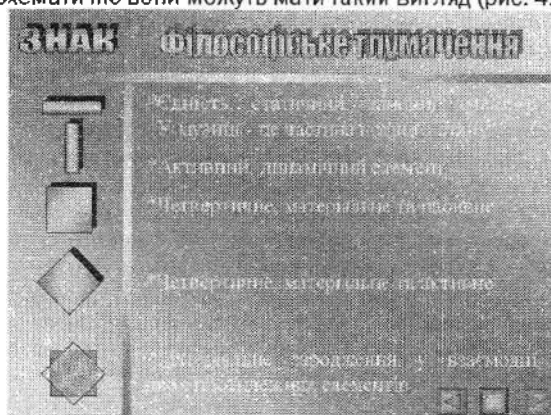


Рис. 4.2. Приклад мультимедійного підручника.

Усе це складає структуру мультимедійного комп'ютерного уроку, який включає елементи мультиплікації та імітує фрагменти професійної діяльності вчителя музики. При цьому використовується метод асоціації як спосіб упровадження особистісно орієнтованої ситуації декодування змісту символів. Вона передбачає усвідомлення вчителем поліхудожнього профілю інформативного простору семантичної моделі взаємодії мистецтв через модуль узагальненої моделі. Мета цього завдання передбачає активізацію механізмів інтенціональної свідомості, зумовленої потребою примноження смислів стосовно художніх міфоструктур. У цьому випадку поетичний сугестивний текст виступає як система трансляції за допомогою символів. Паралельно дається назва символа, його зміст і структура, модуль-конфігурація у свідомості. Ефективність упровадження таких структур у формуванні поліхудожніх здібностей перевіряється за допомогою імпровізації поетичних образів, коли малюється картина безпо-

середньо під впливом стимулу й виконується музична імпровізація.

Для подальшого розвитку поліхудожніх здібностей учителя поєднують різноманітні види творчої діяльності використовується образна сугестивна модель-лабіринт як засіб пізнання самого себе. Зазначимо, що поняття "лабіринт" використовувалось у середньовічній архітектурі. Розуміння цього образу пов'язувалося з отождошенням самого себе з божественним началом, обов'язковою єдністю цих зв'язків. Ця ідея була основною у створенні образу на основі інтуїтивного бачення за допомогою графічних символів у їх синтезі. Йдеться про нанизання багатьох смислів на єдиний первинний рівень, що має місце в теорії формування образу кольору, руху, звуку. У психолого-педагогічній літературі образ лабіринту отождонюється з математичною моделлю, у якій вирішення задач порівнюється з аналогією уявлень про шахові ходи.

В основу нашого блоку завдань покладена концепція формування художнього образу на базі врахування особливостей поєднання часів (темпоральність) і визначення механізмів інтеграції за допомогою геометричних символів, коли проводиться паралель між впливом графічних символів і схемами в навчальному процесі. У якості інтегративних механізмів розглядаються:

- структурна, лаконічна оформленість, що долає лінійну розтягнутість текстової інформації [91].

- модель, знак, що є основою художнього образу; лаконізм і згорнутість є засобом підвищення інформативності як наукового, так і художнього тексту, що посилює сугестивний вплив на індивіда;

- динаміка графічних символів і моделей, яка забезпечується взаємодією ієрархічних зв'язків компонентів художнього образу, поданих у неявній формі; вона посилює сугестивний вплив;

- модель лабіринту, яка є засобом поєднання сучасних наукових і художніх методів на основі синергетики, що має відображення й у сучасних типах мислення; наприклад, даються завдання на пошук символів у моделі лабіринту чи в тексті музичної партитури (рис. 4.2.):

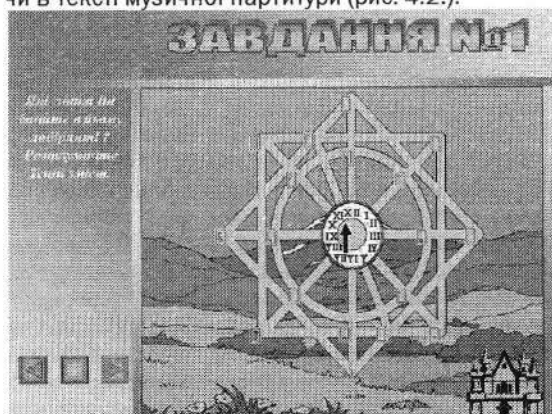


Рис. 4.3. Приклад мультимедійного підручника

Виходячи з викладеного, зазначимо, що образна модель формування поліхудожніх здібностей учителя передбачає таку орієнтацію студентів:

- усвідомлення власної концепції “Я-образ” у напрямку визначення ролі впливу методу аналогії на основі принципу інтеграції філософських і художніх ідей;

- діагностування власних здібностей обирати методи пізнання;

- усвідомлення комп’ютерних технологій як сугестивного засобу впливу на формування художнього образу, ролі пізнання на основі інтуїції та сприйняття сугестивних можливостей текстів культури, інтегративних сугестивних технологій на основі поєднання усвідомлених і неусвідомлених компонентів.

4.3. Оволодіння технологіями оцінювання сформованості знань, умінь і навичок як дидактична вимога професійної підготовки вчителя музики

Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя оволодіння сучасними педагогічними технологіями. Результативність її моделювання й упровадження в процес навчання передбачає наявність чітких критеріїв. У процесі оволодіння технологіями студенти повинні усвідомлювати зміст цих критеріїв.

Останнє пов’язане з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, необхідним компонентом якого є підвищення мобільності студентства в межах зони вищої освіти Європи з метою підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Цьому повинні сприяти створення й упровадження педагогічних технологій, зумовлених вдосконаленням, застосуванням та оцінюванням систем, способів і засобів поліпшення процесу засвоєння знань.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу як сучасна освітня технологія в педагогічному навчальному закладі має відображення в Болонській декларації, прийнятій 19 квітня 2001 року [245]. У зв’язку з цим особливого значення набувають розробка й обґрунтування змісту критеріїв при підготовці вчителя мистецьких дисциплін, якому притаманний інтегративний характер діяльності на основі поєднання функцій педагога, режисера, просвітянина, виконавця.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій, присвячених вирішенню проблеми розробки й обґрунтування критеріїв оцінювання професійної діяльності вчителя мистецьких дисциплін, дозволив констатувати постійну увагу вчених-педагогів до проблеми розробки системи критеріїв як показника організації різноманітних форм контролю й самоконтролю.

Матеріали, надані в даній роботі, знаходяться в парадигмі досліджень С. Вітвицької, Н. Волкової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, Л. Кондрашової, В. Орлова, О. Рудницької, О. Щолокової. Вивчення джерел з обраної нами проблеми дозволило констатувати: розроблений зміст критеріїв формує установки з позицій загальнодидактичних, але він не забезпечує оволодіння педагогічними технологіями щодо встановлення взаємодії між теоретичними знаннями, їх інтеграцією в конкретно-

предметну діяльність з урахуванням можливостей сучасного мислення та підготовкою вчителя мистецьких дисциплін до життя.

Аналіз нинішньої системи підготовки фахівців мистецького профілю дозволив констатувати значні недоліки, сутність яких полягає у відсутності вмінь і навичок самостійної систематичної роботи, здатності позбавлятися перевантаження за рахунок експлуатації раціональної сфери й неусвідомлення вагомості образного мислення, неусвідомлення ролі формування національної самосвідомості, готовності до мобільних дій, самооцінки, самоконтролю в процесі самостійної роботи, оволодіння вмінням співпрацювати з викладачем, що виконує режисерську функцію, а не передає студенту знання в готовому вигляді. Викладене вище дозволило вирізнити власний контекст змісту розробки й обґрунтування класифікації критеріїв на основі дидактичних можливостей модульної системи й інтегральних закономірностей сучасного художнього мислення.

Під поняттям "критерій" (в перекладі з грецької мови засіб переконання, мірило) слід розуміти показники, які застосовуються для швидкої оцінки достовірності в контрольній та експериментальній групах [105, с. 181].

В. Загвязинський розуміє під поняттям "критерій" загальні показники. В. Загвязинський і Р. Атаханов наголошують на доцільності цілеспрямованих спостережень за процесом формування складних, інтегральних психічних новоутворень особистості, отримання необхідної інформації про результати дослідження [138].

Дослідники вважають, що саме збирання, обробка й аналіз інформації дають можливість аналізувати, оцінювати й коригувати результати дослідження. Це і складає сутність моніторингу. Базовою для моніторингу є система діагностики. Для її реалізації необхідний вибір критеріїв. Дослідниками акцентується увага на доцільності класифікації критеріїв. Наведемо зразки класифікацій, які є важливим для нашої роботи:

1) *освітній критерій*, що передбачає якість підготовки з кожного предмета: а) кількість учнів, що включені у творчу й дослідницьку діяльність; б) глибина, систематичність і дієвість знань, рівень оволодіння діяльністю (впізнання, відтворення, алгоритмічна діяльність, творчий пошук і переутворення); рівень складності задачі, що розв'язується;

2) *соціологічний критерій*, який дозволяє вирізнити реальні можливості вільного вибору учнів, усвідомити можливості адаптації школярів і студентів до життя;

3) *критерій індивідуально-особистісного розвитку*, що передбачає широту й стабільність інтересів учнів, їх компетенцію, що має відображення в оцінках, відношеннях, судженнях; визначення характеристик рівня мислення, волі, емоційної сфери; адекватність самооцінки, емпатія, володіння вміннями сучасного спілкування; ступінь самореалізації; здатність до утворення індивідуального стилю діяльності; розвиток умінь пізнавальної діяльності (сприйняття, мислення, уявлення, образна пам'ять); сформованість естетичних смаків, художньої інтуїції, творчих здібностей (креативність, творчість, потяг до гармонії);

4) *критерій вихованості*: сформованість національної самосвідомості,

патріотизму, планетарного мислення, ступінь сформованості моральних ідеалів і моральної поведінки [138, с. 77-79].

Водночас Н. Волкова розробляє зміст критерію оцінювання ефективності виховного процесу. Під критерієм вихованості авторка дослідження розуміє "ознаки, за допомогою яких роблять висновок про рівень вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу" [80, с. 213]. При цьому рівень вихованості авторка дослідження характеризує як ступінь сформованості в учня відповідно до вікових особливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості [80, с. 213].

Н. Волкова критерії визначення виховного процесу об'єднує в групи за ознаками оцінювання організаційної структури та складових шкільного колективу, оцінювання змісту виховної діяльності учнів, колективу, рівня його впливу на особистість учня, незалежного оцінювання особистості членами колективу.

С. Вітвицька вирізняє характеристики знань, що підлягають аналізу. До таких авторка відносить усвідомленість, вербалізацію, застосування знань (адекватність, самостійність в умовах новизни) [77, с. 188].

Підкреслюється значення операційно-організаційного компонента, що передбачає забезпечення дій, способів дій (вміння, навички); предметно-орієнтаційного компонента (співвідноситься з програмами навчальних дисциплін); розумового компонента, що передбачає сформованість здатності порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати; організаційно-діагностичного й емоційно-мотиваційного компонента.

Саме ці показники покладені в основу визначення рівнів компетентності студентів:

- I – низький, фрагментарний;
- II – елементарний (репродуктивний);
- III – достатній, частково-пошуковий;
- IV – високий, дослідницький.

Компетенція при цьому розглядається як здатність до раціональної продуктивної, творчої діяльності [77, с. 188-193].

Критерії оцінювання художньої компетенції розглядають О. Рудницька та В. Орлов.

О. Рудницька вирізняє наступні групи критеріїв. Першу групу становлять критерії ціннісних орієнтацій учнів, які характеризують художньо-естетичний світогляд, знання й досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів. При цьому використовують методи масового збирання інформації. Друга група критеріїв, на думку авторки, об'єднує критерії естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного переживання твору, емпатичного проникнення в задум автора, оволодіння вмінням аналізувати й інтерпретувати художній твір. О. Рудницька пропонує отримувати відомості в узгодженні з цим критерієм за допомогою методів вивчення індивідуальних особливостей художнього твору. До третьої групи критеріїв дослідниця відносить критерії самооцінки учнями свого ставлення до мистецтва, визначення себе як суб'єкта діяльності, спілкування. Збір інформації за цим критерієм забезпечується методами інтроспекції [417, с. 251-253].

Знаходячись у руслі концепцій О. Рудницької, В. Орлов класифікує критерії за такими ознаками: афективно-мотиваційний компонент, що передбачає наявність здатності до емоційно-емпатичних реакцій у художньо-педагогічних ситуаціях; нормативно-регулятивний компонент, що впливає на становлення професійної компетентності, рефлексії, усвідомлення смислів, вирішення завдань навчання й виховання; поведінковий компонент, який впливає на особливості міжособистісного спілкування, формування потреби до самовдосконалення; алгоритмічний компонент, що забезпечує вирішення особистісних стратегій на вирішення нестандартних професійних проблем, цілеспрямованість як уміння визначити мету на основі засвоєння комплексу професійних знань, умінь і навичок, творчу самореалізацію, самопізнання, самовдосконалення художньо-педагогічної діяльності [278, с. 104-111].

Викладений вище аналіз змісту критеріїв дозволяє визначити наявність теоретичних і практичних розробок змісту критеріїв, зумовлених цілісним діяльнісним підходом до формування сучасної особистості.

У ході розробки власної класифікації критеріїв ми знаходились у руслі можливостей модульної дистанційної дидактичної системи, коли враховується, на відміну від еталонної моделі, адаптація до індивідуального пізнавального процесу. В основу технології покладена концепція штучного інтелекту й основа дидактичної моделі, що забезпечує взаємодію систем, зумовлених особливостями пізнання.

Така дидактична система здатна до кодування у свідомості сенсорної інформації. Сенсорні канали, через які надходить інформація, носять назву модальностей. П. Стефаненко визначає такі модальності: візуальну, аудіальну й кінетичну [452, с. 283-286]. Сприйняття знакової інформації базується на аудіальній чи візуальній модальності. Враховуються особливості сприйняття емоційної інформації, текстової інформації, інформації, що викладається за допомогою графіків, діаграм, табличних уявлень. Усе це, на думку П. Стефаненка, дозволяє організувати адаптацію до модальності, найбільш близької до індивідуальності особистості. При цьому схема спілкування базується на таких показниках стимулювання рівнів засвоєння: розуміння – пізнання – відтворення – застосування – творчість [452, с. 286].

У цьому контексті нами розроблена класифікація за ознакою: а) взаємозв'язку критеріїв з оволодінням технологією розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв; б) змісту навчального процесу, внутрішніх процесів інтелектуального й емоційного розвитку студентів. У зв'язку з цим нами виокремлювався когнітивний компонент професійної діяльності студентів, афективно-емоційний компонент пізнання у визначенні особистісного відношення до явищ довкілля, починаючи від сприйняття й мислення та закінчуючи формуванням готовності засвоювати ціннісні орієнтації, співпереживання, його усвідомлення й прояв у діяльності.

Також нами вирізнявся в якості інтегрального показника орієнтаційно-культурологічний компонент, що співвідносився з такими когнітивними деформаціями [378]:

- орієнтація на моделювання дійсності як абсурду, установка особи-

стості на моделювання ситуацій, які сприймаються багатозначно;

- використання ремінісценцій і алюзій; установка на елітарність, мовну гру й рефлексію, що забезпечує організацію діалогу культур;

- вирізнення нормативно-оцінного компоненту, що дозволяє з'ясовувати метафору метафорою, коли усвідомлення та з'ясування можливі лише як стрибок у невідоме. Це зумовлює доцільність існування дослідно-евристичного компонента структури критеріїв.

Нами здійснювалась класифікація критеріїв за ознакою наявності не дискретного компонента, що дозволяє в ході викладання мистецьких дисциплін встановлювати логічні зв'язки між окремими елементами музичної та пластичної партитури, і дискретно-орієнтаційного компонента, який зумовлений особливостями ритму і є логіко-конструктивним елементом, що з'ясовує розподіл цілого на частки.

Визначені вище структурні компоненти критеріїв вирізняються за допомогою герменевтичних методів пізнання, методів розуміння, з'ясування, усвідомлення, методів сфокусованої символіки.

У цьому зв'язку нами визначена класифікація критеріїв за ознакою стимулювання різних видів рефлексії: а) екстенсивної, що передбачає концентрацію уваги на об'єкті пізнання, коли визначаються певні способи дій, діагностуються у свідомості показники, які стосуються усвідомлення текстів культури, й аналізуються результати росту знань; б) інтенсивної рефлексії, що передбачає усвідомлення власного "Я", виокремлення нових зв'язків, нових знань і смислів. Останнє пов'язується з достатньо високим рівнем рефлексії.

Показником критерію рефлексивності є сформованість уміння здійснювати аналіз на основі конструктивно-перспективної рефлексії, під якою слід розуміти здатність до реалізації продуктивного синтезу різноманітних типів рефлексії. Це виявляється у сформованості складних динамічних умінь на основі вирізнення множин ракурсів власного досвіду, що сприяє виникненню нових рефлексій.

Дослідницьким шляхом вдалося встановити, що процес становлення форми припускає наявність розвинених елементів – матеріалу для варіювання. Кожний елемент колись являв собою цілісність, що характеризувалась визначеною формою. Умовою існування цієї форми був безупинний розвиток, котрий регламентувався тривалістю. Зазнаючи перетворень, ця безперервність переходила в інший стан – переривчастості, або дольності. І тривалість, і дольність є складовими компонентами не тільки ритму, але й ладового ритму. Останній визначає взаємодію та співвідношення конкретно-предметних розміщень, виражених у відповідних дискретних знаках, і одиниць широго переживання, емоцій, що будують свою форму за закономірностями просторово-часових мистецтв, де можливі інверсії з однієї знакової системи в іншу.

Враховувалось, що варіювання, гра зі смислами, їхнє нагромадження й подальший розвиток залежать від нестереотипного мислення, від інтуїції, що може бути пов'язана не тільки з грою уяви, але й з відповідною установкою. Це означає, що тривалість і дольність не є елементами нейтральними стосовно інтуїції, уяви, оскільки являють собою не просто носії

визначених закономірностей у передачі інформації в професійній діяльності, але й створюють умови для передачі відповідного емоційного стану.

У цьому зв'язку виявляється важливим уміння осмислити, відчувати, зрозуміти сутність дольності як частини, що представляється великим планом у взаємодії її з тривалістю. Тривалість – дольність є компонентом логіко-конструктивного принципу, покладеного в основу розробки змісту I критерію: "Тривалість і дольність як одиниця взаємозв'язку текстів культури на основі взаємодії мистецтв". Для цього критерію пропонувались показники, що характеризують сформованість готовності до розуміння тексту.

1. Тривалість: а) осмислення значимості ритму як одного з засобів художньої виразності; б) осмислення значимості "маятникових" коливань (оспівування ідей).

2. Дольність: а) фіксування свідомістю й уявою окремих змістів: фраз, мотивів, періодів; б) осмислення значимості темповості (перехід ритму в метр); в) осмислення зв'язку тривалості з агогікою.

Далі ми виходимо з особливостей співвіднесення частини з цілим і характеру взаємодії множин, що виражають сутність художніх засобів виразності, виявляємо якісні характеристики, котрі знаходять відображення в закономірностях функціонування форм, що лягло в основу II критерію: "Диференційованість та інтегрованість на функціональному рівні" [340].

Робиться акцент на ладах, що характеризуються опорністю й неопорністю. Узагальненим поняттям ладу є поняття висотної структури, що ріднить поняття "лад" з поняттям "тональність". Усе сказане вище стосується і пластики текстів інших культур (образотворче мистецтво, література, фільм, театр).

Для нашого дослідження важлива дефініція "ладовий ритм", що означає розгортання ладу в часі. Ритм є хронотопом між простором і часом у музичному доробку, кінофільмі, пантомімі, літературному творі, що інтегрують тривалість і безперервність, логіку й процеси перетворення (становлення форми).

Йдеться про функцію як про якісну характеристику художньої форми, що приховує ієрархічні взаємозалежності та супідрядності, координацію й субординацію елементів системи, їхнє відношення до цілого. Це виявляється в сполученнях стійких і хитких, що може характеризуватись такими параметрами, як оспірність, стійкість, тонікальність.

Наявність загальних закономірностей сприйняття й мислення в названих вище видах мистецтва дозволяє представити їх у наочній формі, що характерно для творчого прийому "уособлення". У даному випадку образ руху асоціюється з образом коливного маятника (Р. Дом'є, Р. Арнхейм, Л. Радзяховський й ін.) [16, с. 339].

Виходячи з викладеного, ми зробили спробу диференціювати мотиви, фрази, структурні компоненти при використанні логічних методів аналізу, заснованих на названих вище різновидах ладової організації: опорність, стійкість, тонікальність. Ці параметри і лягли в основу характеристики показників II критерію: "Диференційованість й інтегрованість на функціональному рівні". Вони описуються за допомогою тривалості, інтен-

сивності, концентрації елементів множин.

Але в ході становлення форми статус значеннєвої одиниці в залежності від монтажу може видозмінюватись, допускаючи співіснування двох протилежних позицій. Нагромадження однотипної енергії у формі повтору, стійкості, що інтегрує прогресії, призводить до руйнування стійкості, тонікальності. Так стає можливою метаморфоза опори, яка перетворюється на неопору.

Згідно з І. Пляковським, ритмічна процесуальність досягає своєї кульмінації в тонікальності, тобто в точці дотику з ідеєю, з першопоштовхом. Рівень же передбачення забезпечується опозиціями: стійкість – нестійкість, тонікальність – нетонікальність. Цим опозиціям сприяють повторюваність, репризність, контрастність, що зумовлюють процес розшарування, розчленовування на безлічі елементів. Останні є абстракцією, матеріалом для схематизації й аналогій.

Варто звернути увагу на те, що процес становлення ідеї пов'язаний з фактурою. Так, у музиці, фільмі, театрі пантомімі, поезії, образотворчому мистецтві ми стикаємося з лейтгармонією, мозаїчною розпорошеністю в мікроелементах фактури (фонізм). Тут можна провести паралель з музикою імпресіоністів, з інтонаційною концентрованістю в ладово-гармонійних утвореннях у музиці та пластичних видах мистецтва. Можлива паралель з концепцією С. Ейзенштейна, що визнала фонізм компонентом монтажу.

Отже, у ході розробки змісту II критерію була обрана наступна вихідна установка: структура форми визначається кількісною характеристикою, функціонування форми – якісними характеристиками, що знайшли вираження в наступних параметрах: опорність, стійкість, тонікальність. Ці показники інтегрують закономірності просторово-часових співвідношень у музиці, кіно, пантомімі, образотворчому мистецтві. Їм можуть бути притаманні наступні якості: тривалість, інтенсивність, концентрованість. Ці якості конкретизують розуміння окремих етапів становлення звукозорового образу з погляду дискретних знаків художнього твору. Вони відбивають закономірності монтажу, що знаходять відображення в плинності, перетворенні художньої форми.

Стойкість має свої ознаки: інтенсивність, централізація, політональність. Централізація є засобом кореляції повторюваних і контрастних елементів. Імовірність передбачення (антиципації) пов'язана зі стійкістю й нестійкістю, тонікальністю й нетонікальністю. Фонізм як якість розкриває характер взаємодії елементів безлічі. Він створює передумови для децентралізації та формування нового образу.

Логіко-конструктивні показники II критерію в ході оволодіння технологіями при інтерпретації текстів культури можуть сприйматись як відчуття чіткого уявлення первісного імпульсу, поштовху, осмислення ідеї, відчуття її розвитку, розгалуження в просторі.

Якісні параметри за I і II критеріями знайшли відображення в кількісних результатах через показники середнього балу за оцінюванням компетентних осіб (використовувався метод рейтингу). Середній бал обчислювався за формулою:

$$KO = \frac{A - \text{сума балів}}{B(3-1)}$$

де А – сума реально набраних балів;

З – приклад числа показників, що виражають якісні характеристики рівнів сформованості оволодіння технологіями освоєння текстів;

В – число компетентних осіб.

При цьому були виділені чотири рівні сформованості оволодіння педагогічними технологіями.

Оцінки виставлялися за 25-бальною системою:

- високий рівень – оцінка 20-25 балів;
- середній рівень – оцінка 15-19 балів;
- слабкий рівень – оцінка 9-14 балів;
- низький рівень – оцінка 3-8 балів;

а) високий рівень – оцінка 20-25 балів – вимагає від студента осмислення всіх елементів, що характеризують показники оволодіння готовністю до розробки технологій з освоєння текстів культури;

б) середній рівень – оцінка 15-19 балів – припускає осмислення всіх елементів при часткових недоліках, що характеризує показники готовності до оволодіння й розробки технологій;

в) слабкий рівень – оцінка 9-14 балів – припускає часткове осмислення всіх елементів, що характеризують показники готовності до оволодіння технологіями;

г) низький рівень – оцінка 3-8 бала – відсутня сформованість готовності до оволодіння технологіями розуміння текстів культури.

У ході дослідження ми оперували термінами, що виражають закономірності структури музичного мислення; до таких належать: тотожність – повтор – варіювання – контраст. Зміст названої вище схеми ліг в основу змісту III критерію: "Тотожність і контраст як загально-логічний принцип оволодіння технологіями розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв".

Можна встановити загальний алгоритм, що виходить із точки початкового руху; первинний задум, що припускає схему взаємодії повтору й контрасту, і вихід завдяки перетворенню на узагальнення. При аналізі цих показників увага зверталась на ступінь ймовірного очікування наступного контрастного або повторюваного матеріалу залежно від попереднього розвитку. Тривале домінування повторюваності збільшує ймовірність контрасту; при домінуючій контрастності зростає ймовірність репризності.

Взаємоперехід контрастних і повторюваних моментів утворить закономірні взаємозв'язки структурних типів у прогресуючій послідовності їхніх компонентів.

Такий спосіб мислення притаманний III критерію: "Тотожність – контраст як загальнологічний принцип оволодіння технологіями розуміння текстів". Зміст цього критерію запропонований у наступних алгоритмах дій. Це відбито в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Тотожність і контраст як загальнологічний принцип оволодіння технологіями розуміння тексту на основі взаємодії мистецтв

Етапи становлення образу, мети	Показники
I етап: осмислення значущості повтору	Утворення інтоном музичних і пластичних, переклад в інваріанти й константи. При повній тотожності й повторі кількість інформації зводиться до нуля. Інформація стає передбачуваною. Створюються умови для ентропії (руйнування тотожності)
II етап: осмислення значущості варіантності розвитку	Змінюються ідеї, теми, засоби виразності їхнього сполучення, але зберігаються певні загальні ознаки. Використовується варіювання (орнаментальне), ускладнюється фактура як у музичному творі, так і у фільмі, пантомімі; розвиток дії досягається шляхом уведення різноманітних тематичних шарів, використовуються комбінаторика, трансформації. Інформаційна ємність збільшується, інформація стає непередбачуваною, фактор антиципації втрачає визначеність, підготовляються оборотність і перетворюваність
III етап: осмислення значущості контрасту	Характеризується акцентами, гіперболізацією, комбінаторикою в процесі перетворення на основі зіставлень елементів множин. Саморух переходить у функціонування. Народжуються гіпотези, оновлюється образ, у дію вступає монтаж

До перерахованих вище показників III критерію були запропоновані наступні рівні оцінок:

а) високий рівень – оцінка 20-25 балів – вимагає від студента оволодіння технологіями тексту відповідно до вказаних показників становлення форми, розуміння значимості варіювання наявних імовірних значень в залежності від змісту художнього твору;

б) середній рівень – оцінка 15-19 балів – припускає неповне оволодіння технологіями осягнення сутності становлення форми відповідно до розроблених показників, неповне розуміння значимості варіювання наявних імовірних значень в залежності від змісту художнього твору;

в) слабкий рівень – оцінка 9-14 балів – припускає часткову готовність студента до осягнення сутності становлення форми відповідно до запропонованих показників, часткове розуміння значимості варіювання наявних імовірних значень в залежності від змісту тексту культури;

г) низький рівень – оцінка 3-8 балів – припускає повну відсутність готовності студента до осягнення технології становлення форми відповідно до запропонованих показників, відсутність розуміння значимості варіювання наявних імовірних значень.

Вище нами були розглянуті рівні підготовки студентів до оволодіння технологіями розуміння текстів культури для професійної діяльності з огляду на специфіку мови художнього твору. Враховувалося, що інтерпре-

тація є рефлексією над розумінням, а розуміння являє собою один з різновидів рефлексії.

Якщо в I, II, III критеріях ішлося про техніку інтерпретації в умовах перекладу авербального музичного тексту у сферу логіко-конструктивних закономірностей, то в IV критерії акцент робився на важливості міркування при оволодінні технологіями розуміння тексту, перекладу вербального компонента в авербальний.

У зв'язку з викладеним нами була здійснена спроба визначити зміст IV критерію в такий спосіб: "Взаємонакладання як здатність до сполучення в різних видах мистецтв загальної технології інтерпретації тексту з урахуванням впливу інтермодальних синестезій".

В основу розробки змісту IV-го критерію покладені характеристики, що інтегрують різні види мистецтв у ході інтерпретації художнього тексту. Нами були виділені наступні показники змісту IV критерію: оволодіння техніками аналізу змісту тексту, техніками "розклеювання" конструктивів, що змішуються, техніками інтерпретаційного характеру.

Під технікою обмірковування змістів художнього тексту, що інтерпретується, студент має на увазі значимість факту власного відношення до твору мистецтва, він не повторює зразки вже сформованих інтерпретацій, а враховує співвідношення авторського задуму з філософською концепцією, що впливає на внутрішній підтекст наявної художньої картини світу, усвідомленої через специфіку мови того чи іншого виду мистецтва.

Студент осмислює значимість бачення художньої реальності в переломленні через призму суб'єктивності. Він під технікою міркування змістів має на увазі придбання уміння інтендувати як прояву рефлексії, спрямованої на виявлення інтенції авторського задуму. При цьому студент виходить за рамки змісту тексту, що інтерпретується, він враховує значимість змістів, які зумовлюють виникнення зв'язків і відносин у ситуації комунікативної діяльності, котра організовується взаємодією мистецтв.

Під інтендуванням розуміється оволодіння умінням рефлексувати за допомогою пізнання себе через середовище, коли складається дихотомія взаємодії "студент – середовище", "студент – текст". Студент розглядає можливість інтендування шляхом багаторазових уособлень від себе до середовища і навпаки. Під середовищем мається на увазі простір художнього твору, а також спілкування з учнями, студентами, викладачами. У наявній схемі взаємодій "студент – учень – текст – викладач" студент виявляє власне відношення, позицію стосовно авторського задуму художнього твору, задуму викладача, іншого студента, режисера.

Під техніками "розклеювання" конструктивів, що змішуються, маються на увазі уміння студентів убачати наочні схематизації образотворчого мистецтва, уміння виділяти константні характеристики, цілісні об'єднання, взаємопереходи понятійних і образних категоріальних тезаурусів; оволодіння умінням осмислювати в доробку структурні характеристики з погляду музичної образності; осмислення значимості нагромадження досвіду почуттєвого, інтелектуального, духовного, бачення інтегруючих механізмів у переломленні через образність музичного мислення.

Під техніками розклеювання мається на увазі також осмислення

значимості метафори через образність літературно-поетичного тексту, осмислення й відчуття в метафорі інтуїтивного змісту поняття, осмислення можливості умінь перефомулювати, зіставляти, порівнювати на основі метафоризації слова, інтерпретації музичного тексту.

Студент також повинен бачити в метафорі спосіб наукового мислення, спрямованого на перерозподіл логічних та інтуїтивних компонентів у розумовій діяльності. Він осмислює метафору як компонент символу-інваріанта, обраного первинною точкою відліку. Студент враховує значимість модальності сприйняття, у якому програмується доцільність перетворення елементів розчленованих у продукт синтетичної діяльності, що виявляє рівень сформованості інтелектуальної активності.

З огляду на важливість підготовки вчителя до поліхудожнього виховання учнів на уроках музики необхідне осмислення значимості розумової діяльності не тільки у сфері понятійного конкретно-предметного мислення, але й розумової діяльності в комунікативному поясі, що взаємозалежне з баченням нових форм образних конструкцій і значною мірою обумовлене взаємодією мистецтв.

Студент опановує вмінням варіювати динаміку взаємодії між учителем і учнями, студентами й акторами, режисером у ході постановки театрального спектаклю. У свою чергу динаміка взаємодії визначається характером ігрової діяльності, обумовленої театральнo-сценічною. Учителю, що готується до виховання учнів на основі поліхудожніх підходів, накопичує досвід взаємодоповнюючих дій, що стосується сфери музичного виховання. Він виходить із зорово-зовнішніх спостережень, що сприяють пізнанню себе через простір твору образотворчого мистецтва, опановує вмінням домислювати образ за допомогою асоціацій, що виникають під впливом музичних і рухових відчуттів, які мають місце у взаємодії кіно, музики, театрального спектаклю, опановує вмінням імпровізувати, культуру видовищного спілкування на основі розрізнення видів емоційного переживання за допомогою оптико-акустичних уявлень, осмислює вагомість значеннєвих і структурних закономірностей, формованих у текстах різних видів мистецтв за законами різних міфологічних систем, виявляє нормативи оптимального чергування, що кодують і контактнo встановлюють фрагменти тексту, наявність прихованих команд, що організують у тексті дію, засновану на повторах, внутрішній парадоксальності, значимості числа, гармонії, наявності тези й антитези, паузи, з урахуванням виявлення фоносемантичних та оптичних параметрів структури тексту, що сприяє взаємоперевтіленню переживання, почуття в зміст, пускає в хід інтелектуальну активність; студент у результаті нагромадження досвіду відчування через факти розвиває здатність до яскравого переживання, вміння сприймати об'єкт у формі емоційних відношень. Він відчуває потребу змінити власну пасивність і спрямованість на діяння сугестатора й починає сам виконувати його функцію, активно включаючи в комунікативний процес мислення.

Студент осмислює значимість "простору – часу – місця" у становленні звуко-зорового образу, він опановує вмінням імпровізувати, сприймати фоносемантичні параметри як узагальнюючий образ, вибудовувати різ-

номанітні ряди асоціацій на основі звуко-кольорової синестезії, виявляти відповідні збіги кульмінацій, універсальність звуко-ритмічного впливу художніх засобів виразності; осмислює значимість взаємодії між значеннями-смыслами та значеннями-знаннями, коли в організацію розуміння тексту включаються ключові слова (смыслотворчі), фрази, кадри, що несуть певний зміст, і взаємодія яких сприяє нарощуванню смислів і зумовлює перехід від змісту до метасенсу відповідно до змісту надзадачі.

При розробці змісту IV критерію нами також враховувалась доцільність оволодіння умінням конструювати алгоритми технік інтерпретаційного характеру. Названому вище показнику були запропоновані наступні якості.

Студент опановує уміння самовизначатись у світі змістів, в альтернативному значеннєвому світі, виявляти грані, що розуміються, інтегрувати грані, що мають відбиток у взаємодії мистецтв; опановує уміння оцінювати власний світ онтологічних картин, що забезпечують акт розуміння художнього твору, здобуває уміння рухатись по колу за наступною схемою: "розуміння – інтерпретація, розуміння – інтерпретація-2" і т. д., тобто дії скеровуються на поглиблення розуміння.

Студент осмислює змістовність художніх музичних здобутків і здобутків інших видів мистецтва за допомогою опредмечування художніх засобів виразності; визначає змісти й засоби тексту, піддані автором категоризації, що приводить до появи метасенсів; визначає змісти й засоби тексту в ході власних імпровізацій і використання їх у практичній діяльності; вдається до розтягування змістів із вкраплення актуалізації визначених педагогічних ситуацій, використовує планомірне обривання ланок, що ґрунтуються на актуалізаціях, елементах свідомої психотехніки, заснованої на діяльнісному підході; досліджує в ході самопізнання на основі споглядання наявність в уяві індивідуальних символів; опановує уміння перетворювати наочні образи через поняття, уміння накопичувати емоційний досвід за допомогою пізнання власного "Я" через світ звуку, кольору, пластики руху, пластики слова, пластики фільму.

Студент осмислює конфлікти переформулювання, перевираження змістів, оцінне відношення, виділяє категоризовані метазв'язки (єдність змістів і художніх засобів: тональність, ритмоторчі фактори, символізм, метафоричність). Він виділяє переважну специфіку мови, специфіку руху мов, глибину партитурної організації, особливості місця й переміщення автора по відношенню до представленого в тексті персонажа; осмислює можливість концентрації одного знака в іншому, домислює ключові сигнали, відбиті в слові, кадри, символах театрального спектаклю.

Відповідно до розробленого змісту й показників IV критерію були запропоновані наступні рівні оцінок сформованості підготовки студентів до художньо-професійної діяльності: а) високий рівень – оцінка 5 балів – потребує від студента виконання вимог за всіма елементами, що характеризує показники оволодіння техніками розуміння тексту; б) середній рівень – оцінка 4 – припускає виконання пропонованих вимог при часткових недоліках; в) низький рівень – оцінка 3 – слабке володіння перерахованими вище уміннями.

При виявленні рівнів сформованості оволодіння педагогічними тех-

нологіями ми виходили з того, що існує форма перекладу образної інтерпретації в наукову. Тут важливо відзначити взаємозв'язок категоріальних та образних тезаурусів. На цій основі розроблявся зміст V критерію, що виражає результати оволодіння науковим стилем мислення.

V критерій нами формулювався в такий спосіб: "Науковий стиль мислення як показник сформованості оволодіння студентами педагогічними технологіями художньо-професійної діяльності". Йому відповідають наступні показники: усвідомлення необхідності наукового підходу до поліхудожнього виховання учнів на уроках музики; осмислення елементів наукового стилю мислення та його проявів у навчальному матеріалі, використання вимог наукового стилю мислення в розробці педагогічних ситуацій із залученням комплексу місцевств, відповідність нормам і вимогам наукового стилю мислення, перенесення стратегій сформованих підходів у рішення різних педагогічних ситуацій.

Нами в якості показника наукового стилю мислення використовувались наступні методи дослідження: генетичний і функціональний. Якщо студент спирається на генетичний метод дослідження, то осмислює, що саморух відбувається через призму попередніх фактів розвитку психіки, йдучи від простого до складного. Акцент робиться на системі логічних зв'язків. Форма розглядається як принцип, враховується вплив явищ світу на суб'єкт.

Якщо студент користується функціональними методами дослідження, то він робить спробу сформулювати власні гіпотези. Вони в його діяльності відіграють першорядну роль. Передбачаються їхні транспозиції в нові інформаційні простори. Ідея може реалізовуватись мовою образних вражень і мовою конкретних дискретних знаків. Так чи інакше форма набуває обрисів конкретної даності. При генетичному методі дослідження використовується наступна схема дій: діяльність – відображення – збагачена діяльність. При функціональних методах дослідження виникає альтернативна схема: образ – дія – уточнений образ.

Природно, що в повній ізоляції як генетичний метод, так і функціональний існувати не можуть. Між ними встановлюється баланс у співвідношенні. Важливо, щоб студент осмислював і використовував у своїй діяльності обидва методи на різних етапах.

Відповідно до розроблених показників V критерію були запропоновані наступні рівні оцінок: а) високий рівень – оцінка "відмінно" – передбачає повне отримання зазначених вище параметрів наукового стилю мислення, що забезпечують підготовку до конструювання нових технологій художньо-професійної діяльності; б) середній рівень – оцінка "добре" – припускає часткове оволодіння показниками наукового стилю мислення в підготовці студентів до оволодіння технологіями; в) слабкий рівень – оцінка "задовільно" – припускає, що студенти недостатньо опановують стиль наукового мислення відповідно до зазначених вище показників.

Розробляючи зміст критеріїв, спрямованих на виявлення рівнів підготовки до оволодіння й розробки педагогічних технологій художньо-професійної діяльності, ми виходили з доцільності оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, сутність якого визначається модулем рефлексив-

ної інтерпретації художніх текстів культури.

При цьому ми спирались на художньо-психологічний метод, котрий передбачає орієнтацію на те, що текст містить прояв особистості художника. Разом з тим він спрямований на діяльність індивіда. Художність може трактуватись через образність, здатну породжувати ряд живих образів, що викликають відповідні емоції. У такий спосіб художність тексту визначається як здатність індивіда актуалізувати в особистому досвіді предметні уявлення після сприйняття тексту культури.

У той же час методологічною основою інтерпретації текстів культури у світлі їхньої рефлексивної спрямованості є базова схема розумової діяльності за Г. Щедровіцьким. У ній малі раціональні герменевтичні кола реалізуються при сприйнятті текстів культури тоді, коли текстова реальність на основі взаємодії мистецтв проковує рефлексивні звертання й фіксації або в дійсності мислення, або в розумовій діяльності. Великі раціональні герменевтичні кола являють собою повну продуктивну форму розумової діяльності індивіда й виражають прояв нової якості рефлексії, коли студент у ході професійної діяльності змінює, трансформує самого себе як суб'єкта, що мислить і спілкується.

Результати подібного роду рефлексії виявляються в показниках синтетичності: системі цілісних поглядів на основі взаємодії мистецтв, відображенні поглядів не самих по собі, а з визначеної точки зору. У даному випадку рефлексивний аналіз – це особлива методика дослідження оптимальності взаємодії текстів культур у ході оволодіння вчителем технологіями розуміння тексту.

Виходячи з викладеного, нами був сформульований зміст VI критерію: "Оволодіння прийомами рефлексивного аналізу текстів культури в їхній варіативності й взаємозв'язку". Пропонувались наступні рівні оцінок: а) високий рівень: студенти достатньо опанували прийоми рефлексивного аналізу текстів культури на основі взаємодії мистецтв; б) середній рівень: студенти частково опанували прийоми рефлексивного аналізу текстів культури; в) низький рівень: студенти слабо володіють прийомами рефлексивного аналізу текстів культури; г) нульовий рівень: студенти не володіють прийомами рефлексивного аналізу текстів культури.

Вище нами розглядалась перша група критеріїв, пов'язана з оволодінням студентами технологіями професійної діяльності. Разом з тим нам необхідно було також розробити групу критеріїв, яка б дозволила встановити кореляцію між художньо-просвітницькою діяльністю в підготовці педагогічних кадрів і професійною діяльністю вчителя. У цьому зв'язку в другу групу критеріїв вводились показники, пов'язані з навчальними цілями, реалізовані через внутрішні процеси індивіда. Особливої значимості тут набуває наявність вольової спрямованості, уміння оцінювати своє виконання, володіння інформацією об'єктивно й аргументовано.

Під аргументованою ситуацією ми маємо на увазі ситуацію взаємодії суб'єктів спілкування, у якій відбувається обмін думками з відстоюванням певної позиції. Така аргументована ситуація може виникати в умовах як реального, так і відстороненого діалогу між людьми. Під відстороненим діалогом мається на увазі робота суб'єкта з текстом – його створення та

сприйняття. В аргументативній ситуації відображений спосіб міркування, у процесі якого висувається деяке положення як теза, висловлюються доводи на користь її істинності й можливі протилежні докази, дається оцінка підставам тези, спростовується антитеза, а теза доводиться. Основна мета при цьому – зробити співрозмовника своїм однодумцем, а також сформулювати в суб'єкта переконання [295].

Аргументативна ситуація виникає в умовах когнітивного дисонансу при наявності в співрозмовників потреби про що-небудь довідатися зі спілкування з партнером. Когнітивний дисонанс не повинний бути великим, зокрема в науковій аргументації загальні точки відліку відомі. У таких випадках дискусія буде тим успішнішою, чим більше розрізняються фонди знань. Аргументативна ситуація виникає тоді, коли адресат розуміє, але не приймає передану інформацію. Це твердження перегукується з базовими уявленнями про аргументацію представників.

Мова йде про те, що між художнім текстом і його адресатом розгортаються два "діалоги", у яких адресат виступає або як фактор, що не міститься в тексті, або як сутність, що іманентна до тексту і втілюється в такій його властивості, як адресованість.

У наш час зростає значимість людського фактора в мові. Частіше увага концентрується на дослідженні антропоцентристського підходу до художньої комунікації, що інтегрує параметр діалогічності. Звичайне поняття "діалог" у рамках художньої комунікації асоціюється з концепцією М. Бахтіна про характер гуманітарного пізнання як складної діалогічної взаємодії між досліджуваним текстом і створюваним у процесі сприйняття контекстом, у якому реалізується те, що пізнає й оцінює думка індивіда [32].

Однак поняття "діалог", розглянуте як показник аргументованості, з'являється як більш об'ємне, неоднорідне явище, що включає два основних виміри – позатекстовий і внутрітекстовий. Це розмежування впливає з властивого художньому тексту "розщеплення" як прояву асиметрії між "світом поза текстом" і "світом усередині тексту". Розщеплення адресатії є наслідком того, що адресат художнього тексту належить одночасно й зовнішньому і внутрішньому простору тексту [32]. Таким чином, у рамках художньої комунікації незалежно від того, до якого виду мистецтва належить текст, між ним і адресатом розгортаються два діалоги, у яких адресат виступає або як фактор, вільний стосовно тексту, або як сутність, притаманна тексту і втілена в такій його властивості, як адресованість. Слід зазначити, що для сприйняття характерна діалогічність. Сприйняття індивідуальне, у ньому значну роль відіграє концепція власного "Я".

У культурології ця дефініція припускає роздвоєння самості й у той же час цілісне її бачення. У результаті взаємодії двох "Я" народжується новий образ розумової діяльності.

Ми розглядали діалог як невід'ємний показник аргументованості, за допомогою якої можна судити про рівень сформованості сприйняття як чинника, що зумовлює можливість оволодіння педагогічними технологіями. У цьому зв'язку в основу VII критерію був покладений наступний зміст: "Діалог як невід'ємний компонент оволодіння педагогічними технологіями".

Критерію відповідають наступні показники аргументованості: з по-

гляду музичного мислення, відчуття й осмислення студентами одночасного звучання всіх множин партитури, як музичної, так і пластичної, приховані в підтексті й знаходяться у взаємодії; організація ситуації взаємодії суб'єктів спілкування, у якій відбувається обмін думками з відстоюванням деякої позиції; реалізація діяльності на основі спілкування з урахуванням обміну думками, коли умови успіху визначені для всіх комунікантів; зберігається принцип ненанесення шкоди жодному з комунікантів; децентричної спрямованості (ненанесення шкоди справі).

Також важливе оволодіння умінням характеризувати й виявляти естетичні концепції художника, осмислювати поетичний образ твору та співвідносити його з музичним; оволодіння уміннями проведення паралелей між асоціаціями музичними, художніми й немусичними, орієнтуючись не тільки на зовнішні ознаки, але й на інтуїцію, уяву.

З урахуванням викладеного нами використовувались такі критерії оцінок, які склались у музичній педагогіці та виражали рівні сформованості підготовки до оволодіння музичним текстом.

Таблиця 4.2.

Критерії, що виявляють рівні підготовки студентів до професійної діяльності

№	Критерії оцінки	РІВНІ		
		Високий	Середній	Низький
VIII	Глибина проникнення в образ; визначається характером фразування й динаміки, особливостями темпоритму, тембро-динамічною барвистістю, усвідомленням особливостей гармонії, поліфонії, педалізації, рівнем технічної майстерності	Виразальні засоби досить активно й широко усвідомлюються, співвідносяться між собою, зв'язуються з образним змістом твору	Не завжди виразальні засоби використовуються активно. Зв'язок форми зі змістом виявляється недостатньо	Студенту складно аналізувати виразальні засоби й співвідносити їх з ідейно-художнім змістом добутку
IX	Уміння робити самостійні, об'єктивні, аргументовані висновки на основі знань і вмінь, вести діалог, поглиблювати комунікативність діяльності.	Висновки достатньо об'єктивні, аргументовані, самостійні, оригінальні	Висновки цілком об'єктивні, але недостатньо самостійні, недостатньо аргументовані, оригінальні	Студенту складно робити узагальнення і висновки. Аргументація поверхова, не оригінальна
X	Виразність виконання	Виконання достатньо артистичне, яскраве, творче	Виконання достатньо виразне, артистичне	Виконання малохудожнє
XI	Відношення до процесу діяльності	Відношення зацікавлене. Спостерігається прагнення глибше пізнати й відчутти художній образ	Відношення до занять недостатньо активне. Прагнення більш глибоко вникнути в образ виражене не яскраво	Відношення до занять байдуже. Потреба глибше усвідомити й відчутти образ не виявляється

За критеріями VIII, IX, X, XI були розроблені наступні рівні оцінок відповідно до 25-бальної системи: а) високий рівень – 20-25 балів – вима-

гає від студентів виконання вимог за всіма елементами, що характеризують показники якості професійної підготовки вчителя музики; б) середній рівень – 15-19 балів – виконання пропонувананих вимог за наявності часткових недоліків; в) низький рівень – 8-14 балів – часткове володіння перерахованими в критеріях показниками.

Перераховані вище критерії спираються на важливість заглибленого прочитання тексту, що пов'язано з інтерпретацією, з нагромадженням емоційного досвіду стосовно художніх засобів виразності, активізацією уяви й асоціативних зв'язків, розвитком творчого начала на основі оригінальності, нетрадиційності в трактуванні музичного доробку.

Ці критерії мають місце при фіксуванні рівнів сформованості тієї чи іншої якості в умовах монохудожнього підходу до професійної підготовки вчителя музики. Вони є основою здійснення порівняльного аналізу, що виявляє рівні сформованості розглянутих якостей при порівнянні їх з результатами, отриманими за допомогою розширення комунікативного простору вчителя музики засобами комплексу мистецтв в умовах його поліхудожнього виховання.

При розробці змісту XII критерію ми виходили з того, що ефективність оволодіння педагогічними технологіями залежить від розвитку здатності комплексно відчувати на основі переживання, порівняння, протиставлення логічних закономірностей з погляду музичної образності, коли зберігаються загальноспецифічні для всіх видів мистецтва особливості становлення форми. До таких можна віднести осмислення значимості первинного художнього задуму, первинної ідеї; оволодіння умінням конструювати окремі значеннєві блоки в ході розробки сценарію театрального спектаклю, педагогічної ситуації, в основі змісту яких лежить необхідність відтворення в словесній формі музичних характеристик, емоційно-образної суб'єктивної програми доробку; виявлення взаємозв'язків між компонентами форми; оволодіння умінням їх інтегрувати, аналізувати проблему, прогнозувати, представляти цілісний художній образ в уяві (бачення "надзадачі").

В основі такого підходу до педагогічних технологій лежить орієнтація на культурні знання й добір доробків, призначених для створення нової форми на основі критерію адекватності тим цілям, яких суб'єкт прагне досягти в ході інтерпретації доробку. По суті, це нові образи світу, виражені в новому осмисленні на основі гами почуттів, що збагачують його оригінальним асоціативним ланцюгом образів.

У художньо-професійній діяльності інтерпретатор як музичного тексту, так і партитури театрального спектаклю виходить за рамки рефлексії, знаходячись в умовах протиставлення розуміння нерозумінню. Мова йде про включення у творчість інтуїції.

На суб'єкта, що інтерпретує музичний добуток, впливає динаміка співвідношень форми та змісту розвитку літератури й театру, що можуть розглядатись у контексті практичної психології, яка аналізує й фіксує постійно поповнювані знання людини про природу й суспільство, при цьому знання відтворюють нові форми міжсуб'єктного існування, картини образів світу. Мова йде про втілення їх у нові форми. Наприклад, на характер

оволодіння техніками розуміння музичного тексту впливає усвідомлення реформістської діяльності Б. Брехта, що привів театральне мистецтво до створення нової поетики театру на базі відчуження й відсторонення.

Виходячи з викладеного, наведемо приклад оволодіння готовністю студентів до професійної діяльності на основі залучення елементів театральньо-сценічної діяльності, коли хід режисера розглядається з позиції педагогічного ходу.

Таблиця 4.3.

Етапи оволодіння технологіями

Оволодіння умінням вибрати тему спектаклю, визначитися в перинному художньому задумі	Оволодіння умінням формулювати проблему з урахуванням взаємодії культурологічних кодів, характерних для музики й театру	Оволодіння умінням усвідомлювати зміст художніх задач	Оволодіння умінням орієнтуватися в естетичних концепціях автора спектаклю з урахуванням власної точки зору
Оволодіння умінням аналізувати проблему, включати в дію інтелектуальну активність	Оволодіння уміннями визначати надзадачу	Усвідомлення змісту сутності проблеми.	Оволодіння умінням розглядати художню задачу
Оволодіння умінням розробляти сценічні завдання блоків, включати завдання на імпровізацію	Перебудування сценічних задач і блоків	Осмислення реальних фактів і факторів мистецтва.	Визначення сутності надзадачі сценарію

Однією з найважливіших проблем, розв'язуваних на основі взаємодії мистецтв, є розвиток сугестивних здібностей. Передумовою такого підходу виступає цілісний полімодальний образ світу, що впливає на ейдетичну пам'ять. Саме в синестезійних образах відбувається нарощення емоційних змістів.

Синестезії дають більш інтенсивний сплав різних планів буття, оскільки в них вступають у контакт не предметні образи, а миттєві, безпосередні відчуття людини, що стосуються найбільш глибинних шарів почуттєвого мислення. Вони відкривають шлях до синкретичної повноти відчуття життя.

У цьому зв'язку в основу XIII критерію був покладений "Ступінь сформованості сугестивних здібностей як невід'ємного компонента в оволодінні педагогічними технологіями до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв".

У якості показників критерію виступають:

- бачення поетичного простору текстів культури;
- уміння вільно розгортати й згортати робочий простір (згортання звукового образу в ключове слово-метафору, розгортання слова в музичну партитуру, оволодіння уміннями синестезійного переносу);
- наявність уваги до оптико-акустичних структур: фонетики слова, інтонації музичної пластики, театрального жесту, фільму;
- оволодіння динамікою та яскравістю словесної мови в комплексі з музичним виконанням;
- оволодіння умінням виявляти зв'язок мистецтва з загальнолюдськими цінностями;

– розвиток відчуття себе в просторі на основі специфіки динаміки фільму.

У якості показників XIII критерію можна виділити наступні параметри:

– зрушення, тобто вибір засобів вираження, що дозволяють обійти внутрішньої цензури, сформованої в результаті виховання, яка стала перешкодою для вираження думки й почуття;

– натяк, непряме зображення того, що стоїть за об'єктивним фактором;

– перевернені причинно-наслідкові зв'язки, що вносять безлад у чинену чи описувану дію;

– зворотний поворот від абстракції до наочно-почуттєвих образів;

– здатність генерувати ідеї, розвивати спонтанну гнучкість на основі переходу об'єкта з класу в клас;

– асоціативна швидкість, швидкість вираження;

– адаптивна гнучкість;

– оригінальність, несподіванка відтвореного образу;

– символічна продукція.

При розробці змісту критеріїв другої групи ми також враховували значимість для суб'єкта афективної (емоційно-ціннісної) сфери. У цьому зв'язку зміст XIV критерію формулюється так: "Розвиток внутрішньої потреби до активної професійної діяльності". Критерію відповідають наступні показники: а) потреба в частому спілкуванні з різними видами мистецтв; б) потреба в спілкуванні з набутками, що містять глибокий асоціативний і поліфонічний підтекст; в) потреба в постійному поглибленні інтерпретації текстів у професійній діяльності.

Критерій оцінюється таким чином:

– I рівень: повна відповідність наведеним вище якостям;

– II рівень: часткова відповідність наведеним якостям;

– III рівень: невідповідність якостям.

У той же час, розробляючи зміст критеріїв, спрямованих на виявлення сформованості умінь оволодівати педагогічними технологіями професійної діяльності, ми виходили з доцільності розвитку смаку студентів. У цьому зв'язку зміст XV критерію формулювався в такий спосіб: "Сформованість естетичного смаку студентів в оволодінні педагогічними технологіями професійної діяльності".

Критерію були запропоновані наступні показники: а) здатність вибрати набуток глибокий за емоційно-образним змістом; б) сформованість оцінних суджень, що виникли під впливом фоносемантичних параметрів оптико-акустичних структур; в) відображення переживань в емоційно-образній партитурі за допомогою слова.

Критерій оцінюється так:

I. Високий рівень – повне виконання запропонованих вимог;

II. Середній рівень – часткове виконання запропонованих вимог;

III. Низький рівень – слабе виконання запропонованих вимог;

IV. Нульовий рівень – повне невиконання запропонованих вимог.

Вище ми неодноразово відзначали, що оволодіння педагогічними технологіями залежить від внутрішніх психічних процесів індивіда. У цьо-

му зв'язку "Продуктивність розуму як невід'ємний компонент в оволодінні педагогічними технологіями" покладена в основу XVI критерію. Цьому критерію запропоновані наступні якості:

1. Швидкість: незначний час протікання асоціативних процесів.
2. Широта: здатність до інтеграції різних знань та адаптації їх у безпосередній практичній діяльності.
3. Гнучкість: здатність аналітико-синтетичної діяльності до концентрації часу й простору, переведення логічних закономірностей з однієї знакової системи в іншу; бачення в логічних закономірностях елементів множин, здатність їх варіювати, комбінувати, узагальнювати.
4. Глибина: здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати на основі єдності логічного закону.
5. Критичність: уміння аналізувати продукти діяльності, співвідносити загальне й одиничне як частину та ціле.

Сюди можна віднести здатність людини продукувати образ, репродукувати чужі думки як елемент множин, уміння використовувати метафоричні порівняння, здатність варіювати розвинуті смисли, здатність використовувати елементи монтажного мислення в професійній діяльності.

Критерій оцінюється наступним чином:

- I. Високий рівень – повне виконання запропонованих вимог;
- II. Середній рівень – часткове виконання запропонованих вимог;
- III. Низький рівень – слабке виконання запропонованих вимог;
- IV. Нульовий рівень – повне невиконання запропонованих вимог.

У ході розробки змісту критеріїв оцінювання підготовки вчителя музики ми враховували доцільність залучення студентів до творчодослідницької діяльності. Це потребувало адаптації теоретичних основ змісту критеріїв до конкретно-предметної діяльності. Так, критерій ефективності виховання учнів співвідносився з критерієм оволодіння компетенцією при формуванні національної свідомості учнів на уроках музики. Це досягалося за допомогою розбудови динамічної моделі підготовки фахівця, яка передбачає впровадження методів мозкового штурму, генерації ідей, евристично-пошукових методів навчання.

Водночас використовувався принцип випереджувального навчання, обґрунтований Л. Виготським і Л. Занковим.

Дії студента оцінювались на основі суб'єктно-суб'єктних відносин. Студент разом з викладачем-дослідником опрацьовував зміст сучасних психолого-педагогічних досліджень, усвідомлював зміст тренінгових технологій на основі встановлення асоціативних зв'язків між віддаленими альтернативними концепціями за схемою "зміст критерію – його структурні компоненти", методи й умови навчання, самостійно оформлював результати в таблицях, які складали основу інформації для банку ідей.

Наведемо приклад таблиці, складеної в процесі дослідження теми "Формування національної самосвідомості учнів середніх класів на уроках музики".

Таблиця 4.4.

Оцінювання рівнів сформованості національної самосвідомості учнів

Групи	Критерії національної самосвідомості учнів	Рівень сформованості національної самосвідомості	Показники критерію сформованості національної самосвідомості учнів	Методи формування національної самосвідомості	Педагогічні умови	Оцінювання за 15-бальною системою
I	Ставлення учнів до національної культури, пісенного фольклору	Низький – адаптивний	Наявність мотивації виконання національних пісень і гри в ансамблі	Методи бесіди, діалогу, диспуту, роз'яснення (традиційні методи, що передбачають суб'єктно-об'єкту взаємодію)	За джерелом знань, що формуються на основі традиційних методів	7-9 балів
II	Наявність інтересу до занять в народно-інструментальному ансамблі	Середній – продуктивний	Музикування за зразком, художня імітація образів на інструменті, розвиток розуму, почуттів і синтетичних умінь	Метод прикладу, імітації, тренування, наслідування, метод музичного діалогу	За ознаками засвоєння національних традицій, звичаїв, обрядів	10-12 балів
III	Наявність здатності учня самостійно діяти й створювати оригінальні продукти творчої діяльності	Високий – творчоваріативний	Вільне, самостійне вирішення творчих завдань, у якому використовується співтворчість, здатна розвинути індивідуальні особливості учня	Метод проблемного навчання, авербального спілкування, метод декодування інформації, метод кодування, метод діалогу	За ознакою забезпечення задачного підходу, вільного вибору у вирішенні творчих завдань за допомогою методів впливу на свідомість, почуття, волю учнів з метою формування поглядів і переконань	13-15 балів

З таблиці можна констатувати, що студентка усвідомила змістовну сутність критеріїв, які свідчать про сформованість національної самосвідомості не формально, а в контексті цілісного процесу навчання, коли вирізняються методи й умови, що впливають на рівні сформованості показників та оцінювання за вимогами критеріїв.

Упровадження установки на інтеграцію різноманітних цілей навчання сприяло формуванню синтетичних знань учителя мистецьких дисциплін. Так, у процесі дослідницького екскурсу щодо поняття "компетентність" студентка дійшла до висновку про те, що під поняттям "компетентність" слід розуміти:

1. Сформованість знань про певну діяльність, накопичення необхідного емоційно-образного досвіду, усвідомлення змісту загальнолюдських цінностей, усвідомлення можливостей внутрішніх ресурсів особистості.

2. Художня компетентність у контексті особистісно орієнтованого на-

вчання передбачає сформованість уявлень образу Світу, образу Я й образу Я у Світі. Це означає здатність учня образно уявляти картини світу, сформованість умінь усвідомлювати власну точку зору у співвідношенні з загальнолюдськими цінностями.

3. Сформованість компетентності як динамічного показника особистості передбачає наявність синтетичних знань про художні цінності, культуру, знань, що допомагають вирішувати учням завдання в процесі навчання. Це сприяє інтеграції різноманітних знань, формуванню здатності швидко й ефективно розв'язувати творчі завдання. Художня компетентність дозволяє більш глибоко пізнавати зміст художнього твору, сприяє вирізненню індивідуальних особливостей особистості учня, композитора, митця, забезпечує формування вміння спілкуватись у художньому просторі, сприяє оволодінню вміння аналізувати й систематизувати художню інформацію.

4. Художня компетентність як складний динамічний показник сформованості особистості зумовлює здатність особистості учня до спілкування в художньому просторі. У процесі спілкування художня компетентність може характеризуватись такими показниками:

- а) оволодіння синтетичними художніми знаннями;
- б) вміннями оперувати художніми формами мислення;
- в) оволодіння рівнями комунікативності у взаємодії з художніми творами, частотою вступу в міжособистісне спілкування.

У ході розробки змісту критеріїв ми знаходились у руслі дослідження критеріїв, зумовлених особливостями формування творчих здібностей учителів.

Тому велике значення надавалось формуванню образного мислення учнів, коли визначались такі його структурні компоненти:

- пізнавально-орієнтаційний компонент, що передбачає усвідомлення емоційно-образного змісту твору, формулювання власних суджень;
- асоціативно-орієнтаційний компонент, зумовлений створенням уявлень на основі стимулювання й вирізнення прихованих настроїв і почуттів;
- логічно-конструктивний компонент, що передбачає усвідомлення закономірностей і принципів розвитку мелодії, гармонійних оборотів, колориту, кольору, перспективи;
- пошуково-дослідницький компонент, зумовлений особливостями авербального, комунікативного спілкування;
- рефлексивно-орієнтаційний компонент, який передбачає сформованість умінь висловлювати власні думки у співвідношенні з іншими в діалозі з партнерами спілкування;
- психофізіологічний компонент, який передбачає здатність до інтеграції у свідомість учнів комплексу звуковисотних і пластичних інтонацій шляхом їх інтуїтивного комбінування, варіювання;
- мотиваційно-орієнтаційний компонент, зумовлений сформованістю волі в моделюванні та проектуванні художнього образу в процесі слухання та створення твору.

В узгодженні з активізацією Болонського процесу за допомогою кре-

дитно-модульного навчання для достовірного отримання результатів кількісного аналізу нами були використані методи статистичної обробки, в основу яких покладено критерій Стьюдента.

Наведемо приклад обробки кількісних результатів.

Сума скоригованих здобутків X і Y .

$$SP_{xy} = \sum_{xy} - \frac{\sum x \cdot \sum y}{n}$$

$$SP_{xy} = 9847 - \frac{634 \cdot 815}{60} = 1235,167$$

Знаходимо коефіцієнт кореляції.

$$r = \frac{SP}{\sqrt{SS_x \cdot SS_y}} = \frac{1235,167}{\sqrt{608,733 \cdot 3102,584}} = 0,899$$

Стандартну помилку різниці середніх арифметичних знайдемо за формулою:

$$S_{M_x - M_y} = \sqrt{S_{M_x}^2 + S_{M_y}^2 - 2rS_{M_x} \cdot S_{M_y}}$$

де

$$S_M = \sqrt{\frac{SS}{n(n-1)}}$$

Стандартні помилки.

$$S_{M_x} = \sqrt{\frac{608,733}{60 \cdot 59}} = 0,415$$

$$S_{M_y} = \sqrt{\frac{3102,584}{60 \cdot 59}} = 0,936$$

тоді $S_{M_x - M_y} = \sqrt{0,415^2 + 0,936^2 - 2 \cdot 0,899 \cdot 0,415 \cdot 0,93} = 0,592$

Критерій Стьюдента отримаємо з формули:

$$t = \frac{M_x - M_y}{S_{M_x - M_y}} = \frac{10,567 - 13,583}{0,592} = -5,095$$

Отриманий показник $t = 5,095$ значно перевищує табличне $t = 2,62$, отримане при рівні значущості $0,01$ з урахуванням числа ступенів свободи $60 + 60 - 2 = 118$.

Порівняльний аналіз у констатувальному й формувальному експериментах доцільно відображувати в таблицях. При цьому можна констатувати зростання показників ефективності за ознакою кількісного збільшення вивчених художніх творів, якості відтворення музично-пластичних інтонацій, розвитку самостійності й активності учнів.

Викладене вище дозволяє зробити такі висновки.

1. Критерії оцінювання зумовлені визначенням динамічних показників сучасної особистості (художня компетентність, комунікативність), національної самосвідомості.

2. Оцінювання сформованих показників повинне здійснюватись на основі впровадження принципу системності та вирізнення інтегральних структурних показників за допомогою взаємодії, варіювання окремих

елементів системи в контексті співвідношення множин компонентів з цілісною системою.

3. Розробка й обґрунтування критеріїв повинні бути пов'язані з формуванням модульних блоків, зумовлених специфікою різноманітних професійних знань. Ці блоки доцільно узагальнювати, збільшувати й поновлювати на основі гнучкості модульної системи, коли формується індивідуальна програма навчання за допомогою наукових досліджень. Це досягається шляхом співвідношення змісту критеріїв з етапами дослідження, структурними компонентами обраного поняття, методами, формами, педагогічними умовами, сучасними технологіями навчання.

Подальшу перспективу оцінювання знань, навичок, умінь студентів ми пов'язуємо з розробкою й обґрунтуванням таких інтегрованих тем, як "Формування культури мислення учнів на уроках мистецьких дисциплін", "Формування комунікативних здібностей учнів на уроках мистецтва", "Формування художньої компетентності на уроках мистецтва", "Формування національної самосвідомості учнів засобами мистецьких дисциплін", "Шляхи гуманізації навчання на уроках мистецьких дисциплін".

4.4. Формування досвіду вчителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями

Модернізація завдань сучасної освіти визначається необхідністю варіювати різні типи навчально-виховних закладів, переглянути зміст категорії "учіння" як провідного показника освітнього процесу в поєднанні двох суб'єктів – педагога й учня [144], здійснювати інноваційний пошук технологій навчання в умовах визначення можливостей творчого стилю вчителя-новатора, розробки й обґрунтування критеріїв оцінки результатів професійної діяльності: науковості, методологічної спрямованості, масштабності, перспективності, творчих знахідок, майстерності, навченості, власної методичної системи, ступеня наукового узагальнення [293].

Викладене вище передбачає орієнтацію на формування особистості вчителя нової формації, здатного до самоактуалізації, інтеграції та диференціації нових знань, оволодіння сукупністю дослідницьких процедур при вирішенні творчих завдань, при пошуку умов формування культури спілкування й мислення, розвитку інтелектуальних, спеціальних і поліхудожніх здібностей. Ці показники професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя музики та світової художньої культури, потребують розмаїття змісту, умов, методів, форм, засобів їх формування.

Однією з провідних умов формування творчої, універсальної особистості сучасного вчителя є оволодіння дослідницькими технологіями. При цьому наукове дослідження розглядається в контексті дидактичних категорій, які відрізняються процесуальною орієнтацією, засобами вирішення проблем, постановкою й перевіркою гіпотез, методами збору даних, перенесенням знань, умінь, навичок, моделюванням, аргументацією, прийняттям рішень, співвідношенням реальності, рефлексією, критичним і творчим мисленням, розігруванням ролей, релевантністю, пошуком особистісних смислів [309, с. 13].

Водночас О. Пехота наголошує на доцільності створення умов для того, щоб оволодіння знаннями передбачало вихід за межі навчальної дисципліни й здійснювалось у контексті наукових підходів [309, с. 22]. С. Сисоева акцентує увагу на протиріччі між потребами у впровадженні ефективних педагогічних технологій і недостатнім науково-методичним забезпеченням їх розробки [309, с. 27].

В Україні ці питання поки ще не розглядалися з точки зору змістово-процесуальної (забезпечення змісту умов, форм і методів), що орієнтує вчителя музики на усвідомлення змісту дослідницьких технологій.

У зв'язку з викладеним можна означити проблему даного розділу, сутність якої полягає в підготовці вчителя до навчання як дослідження, яке сприяє подоланню протиріччя між необхідністю навчання, орієнтованого на формування особистості дослідника, й відсутністю відповідних педагогічних технологій; потребою формування культури мислення на основі розуміння творів мистецтва та створення індивідуальних оригінальних смислів у поєднанні з культурою почуттів; між необхідністю оволодіння прийомами творчої діяльності та відсутністю механізмів реалізації цього процесу; між необхідністю варіативного моделювання факторів, що взаємодіють в інтегративному просторі мистецтв і зумовлені доцільністю розвитку художньої рефлексії, та відсутністю обґрунтування педагогічних умов і системи методів і прийомів їх упровадження, законами сучасного науково-художнього мислення; між потребою формування цілісного підходу до концепції "Я-образ", і низьким рівнем організації цього питання [388].

Обрана нами проблема започаткована в дослідженнях А. Алексюка [10], А. Кіткенко [282], О. Рудницької [416], М. Фалько [468, с. 41-47], М. Черниш [468, с. 48-54].

У роботах названих учених проблема оволодіння дослідницькими технологіями пов'язується зі встановленням взаємозв'язків між формуванням знань, умінь, навичок і наявністю сформованої позиції забезпечення освіченості, розвитку й вихованості учнів відповідно до вимог, запропонованих сучасним рівнем розвитку науково-технічного й соціального прогресу до особистості, здатної та підготовленої до активного, творчого осмислення й перетворення світу.

Організація ситуації оволодіння дослідницькими технологіями в професійній діяльності вчителя реалізується в процесі певних педагогічних взаємодій. Зміст методів подачі інформації базується на відпрацьованих алгоритмах дій, коли розмірковування майбутнього вчителя ведеться в контексті відомої інформації. Її засвоєння реалізується на рівні копіювання, часткового перетворення чи самостійного рішення. Але при цьому учень не робить власного відкриття. Він знаходиться в межах інформації, кінцевий результат якої запрограмований раніше. Це стосується не тільки частково-пошукових, але й проблемних методів. Останні, на нашу думку, передбачають формування самостійності особистості учнів, включення механізмів діяльності, які сприяють виникненню особливого стану підйому, активності в ході навчально-творчої діяльності. У той же час перераховані вище методи мають обмеження – стелю в інформаційному просторі, що не дозволяє особистості занурюватись у невідоме, повною мірою

залучати механізми фантазії при вирішенні творчих завдань.

Це пов'язано з тим, що сенс проблемної ситуації полягає в тому, що мислення, яке виходить з неї, має свій початок і кінець. Як тільки вимога виконана, стимуляція процесу вичерпана [268]. Таким чином, вирішення проблеми обмежується певними умовами, зокрема часовими. Викладене вище можна заперечити альтернативною концепцією С. Сисоевої, яка пропонує виконання завдань поза обмеженням кінцевої мети, що є однією з умов забезпечення творчої діяльності [268].

На нашу думку, обмеження завдань певною межею не забезпечує зміну самого предмета аналізу власним відкриттям. Останнє дозволяє констатувати, що інтелект є лише складовою творчості. У цьому зв'язку Д. Богоявленська доводить доцільність концепції Дж. Гілфорда про те, що існує дивергентність мислення. Показником дивергентності є оригінальність. Цей компонент можна розглядати в контексті змісту творчого процесу [50-53; 96].

Виходячи з викладеного, зазначимо, що однією з провідних умов формування дослідницьких технологій є забезпечення взаємодії між мисленням дивергентним, що порушує, децентралізує логічні ланцюжки, з конвергентним, яке, навпаки, є способом діяльності на основі лінійної подачі інформації, коли увага акцентується лише на розумовій діяльності. Взаємодія цих двох контекстів мислення передбачає організацію ситуативного стимулювання діяльності, зумовленої творчою активністю.

Обмеження впливу проблемної ситуації в рамках розв'язання поставленої задачі потребує розгляду феноменології творчості, одним з механізмів якої є креативність.

В основу поняття "креативність" покладено такі концепції: концепція редукції творчості до інтелекту, що передбачає уніфікацію креативності як складової розумових здібностей (Г. Айзенк, Д. Богоявленська, Д. Телмен); концепція креативності, запропонована Дж. Гілфордом і Е. Торренсом на основі принципу дивергентного мислення, який забезпечує впровадження кількох варіантів вирішення завдання, що реалізується в різноманітних напрямках. На нашу думку, цілісне пізнання художніх творів різних стилів і жанрів складає умови для інтеграції різноманітних типів мислення; концепція А. Медника, в основу якої покладено ідею тесту віддалених асоціацій (RAT) [335; 449]. При цьому схема розбудови змісту тестів обґрунтовується за допомогою асоціативної теорії творчого мислення на основі переформувань асоціативних компонентів у нові комбінації, що відповідають творчим завданням. Кожний елемент вибірки, що може включати поетичні метафори, набір функцій з гармонії, різноманітні музичні серії, складає набір множин, які розбудовані на основі елементів, заповнених із взаємно віддалених асоціативних фрагментів.

Існує концепція креативності, котра має назву "теорії інвестування". Вона запропонована американським ученим Р. Стернбергом і передбачає розвиток здатності особистості оцінювати існуючі непопулярні ідеї, не зважаючи на розуміння цих ідей середовищем [451].

Викладене вище дозволяє визначити грань нашого дослідження, сутність якої може бути розкрита в межах концепції креативного ідеалу

навчання та її процесуальної сторони реалізації в підготовці вчителя до усвідомлення дослідницьких технологій у поліхудожній діяльності.

Виходячи з цього, визначена мета даного розділу: обґрунтувати сутність дидактичних вимог до підготовки вчителя музики усвідомлювати й упроваджувати дослідницькі технології.

Відповідно до поставленої мети було сформульовано такі завдання:

1. Визначити в контексті сучасних парадигм, зокрема креативної, сутність і зміст принципів, методів, прийомів і форм навчання, спрямованих на підготовку вчителя поліхудожнього профілю до усвідомлення дослідницьких технологій.

2. Виявити показники готовності вчителя до усвідомлення сучасних педагогічних дослідницьких технологій у поліхудожній діяльності.

3. Надати зразки експериментальних робіт підготовки вчителя до оволодіння дослідницькими технологіями.

У ході дослідження поняття "наука" розглядається як динамічне утворення, що "включає в себе як діяльність по здобуванню нового знання, так і результат цієї діяльності" [105, с. 227-228]. Тому в основу спеціального конструювання навчальних текстів, рекомендацій, навчальних діалогів щодо оволодіння дослідницькими технологіями повинен бути покладений принцип системності та послідовності навчання, основною функцією якого є орієнтація на оволодіння систематизованими об'єктивними знаннями.

У культурологічному інформативному просторі ці принципи ототожуються з феноменом існування традиції, у якій художня культура розглядається як система історично стійких установок, у котрих фіксується досвід минулих "уявлень, поглядів, парадигм художнього мислення, моделей творчості у їх функціонуванні", що відображено в суб'єктивній діяльності в кожному епоху культурно-історичного процесу [73, с. 37].

Тому принципи системності та послідовності повинні взаємодіяти з принципами трансляції загальнолюдських цінностей, що забезпечується історичним підходом до пізнання, засвоєнням та аналізом художніх творів. Цьому сприяє акцентування на таких ознаках культурних традицій, як об'єктивність, стійкість, міцність, довголіття, повторюваність, регулярність, багатократність, неперервність, інерційність, протистояння новому, пристосування, наявність переходу від одного типу мислення до іншого [73, с. 37]. Розуміння поняття "традиції" потребує використання методів порівняльного аналізу оцінки функціональних можливостей. Традиції ефективно вивчати на основі пісенного фольклору як зразка синкретичної творчості. Наприклад, забезпечення особистісно орієнтованої ситуації можливе в умовах пізнання національного фольклору.

У даному випадку підготовка студентів до оволодіння дослідницькими технологіями пов'язана з упровадженням креативного процесу професійної підготовки вчителя музики та світової художньої культури, причому цей процес поєднується з контекстно-пізнавальним компонентом, що передбачає здатність до комунікації на основі усвідомлення закономірностей фольклорного спілкування за такими ознаками: 1) впроваджується засіб спілкування за схемою взаємодії "відправлення – передача – збе-

реження – отримання закодованої інформації – декодування інформації” [9]; 2) визначаються функції комунікативного акту й компоненти мовного спілкування (метафора, символ), фактори передачі інформації (передбачення дії, проскопія), можливості створення синкретичного висловлювання, що складає зміст образної інформації; 3) забезпечується сугестивний вплив на суб’єкт спілкування, що поєднує образне й понятійне мислення; 4) забезпечується орієнтація на інформативну функцію, яка має відображення в пізнавальній системі, референтній (повідомлюючій) системі, що ототожнює сутність відношення й пов’язує суб’єкта з іншою людиною чи групою особистостей, сприяє забезпеченню вибірковості в ході визначення власних орієнтацій [9].

Зазначимо, що останнє свідчить про наявність у структурі професійної діяльності вчителя такого компонента, як референтно-орієнтаційний. Показником цього компонента є наявність здатності співвідносити себе з групою осіб, роблячи це свідомо чи безсвідомо, орієнтуючи власну думку й поведінку на вже складені нормативи, еталони при виконанні синкретичних дій. Функцію референтного об’єкта може виконувати персонаж, дії чи образ художнього твору [388].

Потрібно також у систему установок включити положення про усвідомлення індивідуально-когнітивного багатоваріантного стилю спілкування. Індивідуально-когнітивний стиль спілкування включає такі показники: усвідомленість значущості інсайту (осяяння), який свідчить про провідну роль особистісного пізнання; усвідомлення ролі соціального компонента, поза яким особистісний компонент не може стати “ферментом” еволюції ноосфери [305, с. 55]; усвідомлення можливостей інтеграції історичного компонента, нейтрального до унікальності особистості, й індивідуального вибору способів вирішення проблем, творчого пошуку рішень і їх передачі науковій спільноті.

Доцільна орієнтація на те, що когнітивність пов’язується з високим рівнем чуттєвості до сприйняття комплексних сенсорних подразників, протягом до незвичайного, унікального, одиничного, здатністю сприймати явища; розвитком уявлень і фантазії, коли дивергентне мислення виступає як стратегія узагальнення великої кількості розв’язань однієї задачі [338, с. 121]; усвідомленням можливостей подолання когнітивного дисонансу за допомогою усунення протиріч на основі узгоджень.

Нами висловлена думка, що знаходиться в парадигмі філософського напрямку “конвенціоналізм”. Це поняття походить від латинського слова *conventio* – узгодження, у нашому випадку – між партнерами спілкування: студентами, вчителями й учнями. У цьому зв’язку в студентів повинна бути сформована установка на усвідомлення понять “культура” й “цивілізація”. В основу усвідомлення й розуміння цих понять покладена концепція обґрунтування й упровадження в якості методології педагогіки культурологічного підходу та стратегії формування педагогічної діяльності на перспективу в контексті розвитку культури [413, с. 34].

Ми погоджуємося з точкою зору В. Руденко та Н. Руденко про те, що паралельно з поняттям “культура”, яке включає індивідуальні, специфічні, неповторні показники своєї структури, котрі пов’язані зі свідомістю (духо-

вним світом, освітою, мораллю, ідеологією, релігією), існує поняття "цивілізація" (глобалізація, інформатизація).

Це, на нашу думку, може бути покладено в основу концепції про цивілізаційно-культурологічний підхід, невід'ємним компонентом якого є дослідницькі технології, орієнтовані на комп'ютерне навчання.

У цьому зв'язку наголошуємо на тому, що доцільно формувати дидактичні вимоги до усвідомлення дослідницьких технологій, в основу яких покладено принципи "об'єктивності і цілісності у пізнанні музики і взагалі художніх явищ" [73, с. 27]. В основу концепції цих принципів покладена ідея взаємодії й розвитку, які здійснюються в контексті взаємовпливів об'єктів. Це зумовлено просторово-часовою структурою світу, коли взаємодія розглядається як спосіб існування систем, що взаємодіють і пов'язані з утворенням якісно нових структур за рахунок розвиваючого ефекту взаємодії [338, с. 17].

Ідеться про те, що об'єктивістські тенденції мають місце в мистецтвознавстві, котре пов'язане зі змістом фундаментальних наукових дисциплін, де враховуються суттєві суб'єктивні дані; останні можуть впливати на вірогідність дослідження. Водночас теоретичний аналіз сприяє розподілу об'єкта, який пізнається, на частини, фрагменти.

Таким чином, об'єктивний аналіз не може сприяти цілісному створенню образів світу й художньої реальності та з'ясувати особливості суб'єктивного як внутрішнього джерела активності суб'єкта, як моделі структури індивідуальної свідомості. Подолання цього недоліку в підготовці вчителя до оволодіння дослідницькими технологіями передбачає глибоке вивчення партитур художнього твору завдяки послідовному дослідженню взаємодії особливостей об'єктивної символно-графічної фіксації нотного запису й упровадження апаратно-акустичних засобів, що пов'язане з накопиченням досвіду аналізу нотного тексту, емоційно-образного сприйняття й виконання художнього твору. Учитель музики поліхудожнього профілю повинен усвідомлювати роль прослуховування грамзапису й живого виконання, а також роль теоретичного аналізу.

Але, на нашу думку, однією з провідних умов підготовки вчителя до дослідницької діяльності, яка може забезпечуватись у лабораторії університету в співтворчості з педагогом-дослідником, інженерами, фахівцями з комп'ютерної музики, є оволодіння комп'ютерними технологіями, при цьому музика створюється самостійно на основі поєднання наукових і художніх методів пізнання за законами монтажу.

На основі інтеграції наукових і художніх методів навчання можливе конструювання особистісно орієнтованих ситуацій формування готовності до оволодіння дослідницькими технологіями. В основу цих ситуацій покладена ідея інтегрування цивілізаційного й культурологічного підходу. Наприклад, студенти повинні усвідомлювати, що музичний інструмент є засобом безпосереднього висловлення власних думок, власного "Я". Комп'ютерна музика, створена за допомогою синтезатора як різновиду комп'ютера, є продуктом цивілізації. Створення такої музики базується на інтеграції компонентів класичної музики з естрадною.

Ми вважаємо, що виконання творчих завдань, спрямованих на синтез компонентів класичної та сучасної естрадної музики, є одним із прийомів розвитку образного мислення студентів та учнів як передумови оволодіння дослідницькими технологіями.

До прийомів, що здатні стимулювати образне мислення, ми відносимо такі: використання елементів музичного “фовізму” – течії, для якої характерні дисонантність фарб, деформація дійсності, що відображається, тяжіння до двовірного простору (паралель в образотворчому мистецтві: кубісти, супрематисти, абстракціоністи); усвідомлення можливостей емансипації ритму, коли пізнаються фрагменти твору “Весна священна” І. Стравінського, а потім упроваджується метод імпровізації; використання дисонансів та елементів пародії, енергетики асоціативного, немuzичного образу, народженого музикою, встановлення зв’язків з музикою, живописом, поезією, фільмом; врахування особливостей тембру як показника музичних звуків на основі законів інструментування; використання сполучень тембрів на основі уявлення тонів фарб та інтонацій голосу [253, с. 7]; забезпечення усвідомлення змісту різноманітних комічних прийомів у музиці Й. Баха на прикладі світських кантат. До таких можна віднести класифікацію прийомів за ознаками, що мають відображення в стилі, формі, жанрі, окремих елементах музичної мови, у співвідношенні музики й тексту, у прийомах, що забезпечують інтеграцію за ознаками перебільшення. Це передбачає багаторазові повтори певної мелодичної та ритмічної фігури, тобто здійснюється загострення, збільшення ознак певного об’єкту; використання прийому порушення логіки, що впливає на засоби досягнення комічного ефекту; забезпечення усвідомлення особливостей гротескового світосприйняття (на прикладі вокального циклу І. Карабіца “Повісті” на вірші П. Куліша), коли наголошується на особливостях усвідомлення у визначенні паралелі з інтертекстуальністю, що, на думку О. Гармель, передбачає визначення видів і засобів розмаїття художнього мистецтва за законами модернізму й постмодернізму. Вони забезпечують оперування цитатами й ремінісценціями до інших текстів. При цьому кожний текст розглядається як “міні-текст” по відношенню до інших текстів. Увага акцентується на прийомі використання “чужого слова”, що є резонансом на провідні положення літературного постмодернізму, коли цитата виконує функцію інформації та сприяє розмаїттю тексту й конструюванню просторової моделі завдяки створенню історико-культурних паралелей за законами діалогу між творами різних епох і створенню узагальнених символів [253, с. 27]. Впроваджується естетична концепція, в основу якої покладена ідея Dreamtime (час сну) [253, с. 28], що характеризується симультанним існуванням у двох часових вимірах. У даному випадку взаємодіють закономірності Ньютонового часу, котрий характеризується рухом думки від минулого до майбутнього й часу “Dreamtime” [253, с. 28], що передбачає наявність синтезу свідомості на межі сну й реальності, коли свідомість стає спонтанною, вмикаються механізми волі. Сутність цього прийому полягає в досягненні стану протистояння хроносу, забезпечення умови для використання парадоксальних паралелей.

Останнє свідчить про можливість умов включення механізмів орієнтаційно-темпорального (часового) компонента структури професійної культури вчителя музики поліхудожнього профілю на основі забезпечення інтеграції наукових і художніх методів пізнання з урахуванням наявності сучасної соціокультурної ситуації розвитку джазової музики й цивілізаційних технологій за допомогою комп'ютерної метафори, що передбачає включення в процес навчання елементів когнітивного напрямку. Це з'ясовує доцільність включення в дослідницькі технології фактору комп'ютерної метафори. Сутність її полягає у визначенні когнітивної системи особистості на основі оперування дискретними елементами інформації – символами.

Зазначимо, що однією з головних сучасних педагогічних проблем є особистісна орієнтація процесу навчання й виховання, що передбачає доцільність розвитку самобутності суб'єкта. Це складає зміст надпредметного результату розкриття внутрішнього світу особистості й розглядається як формування концепції власного "Я".

Ми у своєму дослідженні наголошуємо на інформативності оволодіння знаннями, що повинно взаємодіяти з творенням власних суджень і смислів, у нашому випадку – у ході самостійного пізнання художнього твору.

Але й сьогодні виникають протиріччя між потребою у формуванні творчої особистості, здатної до самоактуалізації власних дій, відпрацьованими теоретичними концепціями щодо взаємодії діяльній і особистісно орієнтованій стратегії та методологічними засадами впровадження технологій навчання й виховання безпосередньо в художньо-творчій діяльності.

Викладене вище дозволило нам визначитися з проблемою дослідження інструментальної основи як фактору формування сучасної особистості.

Обраний нами аспект проблеми знаходиться в руслі досліджень Л. Кондрашової, В. Орлова, О. Пехоти, О. Рудницької. Вона започаткована працями В. Виготського, А. Петровського, С. Рубінштейна, М. Ярошевського, О. Леонтьєва.

Аналіз праць указаних вище авторів з проблеми забезпечення творчої діяльності дозволив визначитися у тому, що процес реалізації діяльності передбачає використання певних засобів, серед яких ми надаємо перевагу комп'ютеру. Можна провести паралель між певними діями людини й електронних пристроїв, що можуть виконувати інструментальну функцію, тому доречним можна вважати пошук умов організації впровадження інструментарію як особистісно орієнтованої ситуації в професійній підготовці вчителя музики [398].

Розвиток інструментальної основи діяльності пов'язаний із функціональним аспектом. Ці знання передбачають формування таких психічних новоутворень, які дозволяють вирішувати особистості не лише творчі завдання, а й реалізовувати дії за принципом зв'язку з життям. Тому метою нашого дослідження є пошук динамічних прийомів забезпечення особистісно орієнтованих технологій, розбудові яких сприяє комп'ютер.

Задачею дослідження є розробка спеціальних завдань з урахуванням специфіки електронного пристрою "Ямаха" як інструментарію створення особистісно орієнтованих ситуацій на уроках музики. Ми вважаємо, що останнє може виконувати інструментарну функцію в процесі навчання, якщо забезпечує задачний підхід до стимулювання творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

У даному випадку ми знаходимося у парадигмі досліджень Л. Кондрашової, яка наголошує на доцільності оволодіння вмінням самостійно працювати з інформацією, прийомами й засобами розумової діяльності, формування культури мислення, що потребує спеціальних педагогічних умов на основі вмінь рефлексії, усвідомленого варіювання прийомів та операцій мислення [180].

Для нашого дослідження важливим є той фактор, що задачний підхід забезпечує формування вміння комбінувати інформативні одиниці та варіювати їх, що сприяє створенню нового інформативного поля. Зазначимо, що мислення як процес переробки інформації та водночас як творчий процес розглядається в контексті моделювання за допомогою електронної техніки в працях таких учених: Ньюелл Аллен, Дж. С. Шоу, Г. А. Саймон [483, с. 305-313].

Указані вище автори наголошують на важливості вивчення процесів, засобів і способів розв'язання задач, розробки методів формального моделювання мислення, починаючи з розв'язання елементарних задач і закінчуючи створенням програм, що моделюють процеси рішення складних завдань.

У зв'язку з викладеним констатуємо фактор можливості імітувати процес оперування символами, тобто образами за законами мислення, які різними способами кодуються, фіксуються, наслідуються й перетворюються.

Останнє дозволяє програмувати зразки поведінки та дій у ході розв'язання задачі за допомогою моделі "лабіринт", що передбачає групу шляхів, які іноді перехрещуються, та чітку сформованість цілі. Пошук правильного шляху дозволяє розв'язати задачу проходження лабіринту. Доцільно враховувати такі вимоги до впровадження моделі лабіринту:

– реалізація розв'язання задач передбачає накопичення в умовах децентралізації зв'язків реального часу з просторовими співвідношеннями художніх творів, що вивчаються. Вони належать до різноманітних стилів та епох; йдеться про апаратні засоби забезпечення новітніх інформаційних технологій (ІТ), які передбачають використання персональних, локальних і глобальних мереж з метою введення й виведення необхідної інформації;

– забезпечення програмних вимог, пов'язаних з визначенням інтегративних зв'язків між інформаційними системами "стиль", "музичний редактор", системами штучного інтелекту (електронна музика), програмними засобами міжкомп'ютерного зв'язку;

– забезпечення методів функціонального аналізу в ході самостійного моделювання нових образів на основі художнього прийому монтажу й за законами режисури;

– метод альтернативних співвідношень за допомогою впровадження прийомів колективної творчості в умовах поширення різноманітних інформаційних ресурсів. Ми знаходимося у руслі парадигми Т. Тихонової, яка зумовлена доцільністю зміни предметного змісту всіх навчальних дисциплін на основі розбудови національного інформаційного суспільства [282]. Це впливає на розвиток таких динамічних показників майбутнього вчителя, як здатність акумулювати досвід різноманітних комунікацій, цілісне оволодіння різноманітними науковими образами картин світу, мобільність поліхудожніх функцій у праці, розвиток планетарної свідомості.

Зазначимо, що програмний матеріал синтезатора базується на моделі лабіринту. Вирішення завдань лабіринту залежить від знань характеристик і функцій синтезатора. Технічні показники й характеристики синтезатора, що виступають у якості особистісно орієнтованої ситуації в процесі навчання в професійній підготовці вчителя музики, забезпечують ефективний процес формування синтетичних знань студентів, стійкий інтерес до розв'язання задачі, формування нового художнього образу на основі новизни й несподіваності у виборі стимулів, чому сприяє включення механізмів інтуїції, формування рефлексії.

Упровадження в професійну підготовку вчителя музики електронного пристрою “Ямаха” дозволило нам зробити висновки про те, що складаються умови для розбудови таких завдань за законами художнього мислення:

– інтегрувати й синтезувати художню інформацію на основі розбудови її потоків за законами взаємодії образів у реальному просторі й у реальному часі, уявному просторі та часі, реальному просторі та уявному часі, уявному просторі та реальному часі (йдеться про інформативний простір на основі інтеграції кіно, образотворчого мистецтва, музики);

– включати у взаємодію різноманітні музичні фрагменти, що за своїм емоційно-образним змістом віддалені один від одного (завдання розраховане на пошук студентами нових взаємозв'язків, що впливає на розвиток кругозору студентів, становлення їх компетенції, оволодіння необхідним інструментарієм, це дозволяє поглибити сприйняття образів художньої реальності, оволодіти дослідницькими технологіями).

Зазначимо, що виконання творчих завдань як вирішення розбудованої особистісно орієнтованої ситуації потребує розробки студентом певного інструктажу.

Синтезатор – може виконувати функцію оркестру, який складається з акустичних та електронних музичних інструментів, а також з різноманітних звукових ефектів, які можуть програватись у діапазоні всіх нот звукоряду. Ці можливості дозволяють винаходити безліч варіантів музичного виконання й забезпечують комбінування творчих завдань. Тобто кожний учень, користуючись функціональними можливостями звуку й керуванням синтезатора, знаходить той стиль роботи по складанню музики, який притаманний його індивідуальності.

Вирішення завдань лабіринту “Ямаха” можливе за допомогою знайомства з такими термінами:

MIDI (musical instrument digital interface – інтерфейс мереж музичних

систем) – цифровий (комп'ютерний) канал зв'язку між електронно-музичними синтезаторами, через який передається не аналогова інформація (звук), а цифрова (номер кожної клавіші, номер тембру, номер банку, номер сонгу, номер команди: гучність педалі, ефекти й ін.).

АРАНЖУВАННЯ (від фр. *arranger* – впорядковувати) – переклад музичного твору для іншого порівняно з оригіналом складу виконавців або складу партій (приспосовування музичних тем до технічних можливостей запропонованої синтезатором програми).

БІТОВА ЗАКРУГЛЕНІСТЬ ЗВУКУ – виражає в собі красу, глибину, різноманітність звучання, його тембр, ритмічний малюнок, наближеність до реального звучання акустичних інструментів.

Для порівняння можна розглянути деякі формати, запропоновані фірмою "Yamaha", що розбудовані на основі штучного інтелекту.

1. PSS – цей формат найкраще підходить для початківців. Це зумовлено тим, що в певних нормах формат є найбільш спрощеним за функціональними можливостями звуку й керування, а також якість бітової закругленості звуку виражена не дуже яскраво. Ці характеристики дозволяють максимально полегшити задачі, мета яких – на перших етапах пізнати специфіку синтезаторів.

2. RSR – цей формат також може використовуватись для початківців, але в ньому передбачена більш складна система функціональних можливостей звуку й керування порівняно з форматом PSS. На початковому етапі вивчення можуть виникати певні труднощі, які можна вирішити при роботі з форматом RSR.

3. GMX, DX та ін. – найбільш складні формати, які широко використовуються в роботі професіоналів і не рекомендуються для використання на початку вивчення специфіки синтезаторів. Часто в синтезаторах зустрічаються три основні інформаційні блоки: SONG, STYLE, VOICE. Ці блоки мають велике значення на початковому етапі вивчення функціональних можливостей звуку й керування.

1) SONG – виконує дві функції:

- а) демонстраційну;
- б) композиційну (редакційну).

Демонстраційна функція посилює принцип наочності навчання. Тут є ряд епізодів або творів, мета яких у звучанні та складі аранжувань – дати можливість учням оцінити на слух якість бітової закругленості та зміст звукових ефектів у даному синтезаторі. У якості ряду окремих музичних тем використовуються відомі твори, а також твори, які пишуться під замовлення фірми-виробника й заносяться в частину програмного середовища, інформація якого не передається по MIDI.

Композиційна (редакційна) функція дозволяє створювати варіативні ситуації в процесі навчання: користувач самостійно створює музичні уривки, в яких використовуються програмні одиниці з інформаційних блоків STYLE і VOICE з наступним звуковим записом і внесенням у блок пам'яті синтезатора, що зумовлене можливістю передачі інформації по каналу MIDI.

2) STYLE – його функції містять декілька десятків аранжувань, які, виходячи з характеру замисленого автором твору, дозволяють підібрати

необхідне аранжування.

3) VOICE – цей блок має в собі велику кількість різноманітних звуків: акустичні інструменти, звукові ефекти, частина яких є авторською знахідкою фірми-виробника. Їх функції дозволяють при композиційній роботі доповнити звуковими ефектами й мелодичними фрагментами аранжування, наявні в стилях, завдяки чому сам учитель музики оволодіває необхідними уміннями здійснювати режисуру уроку.

Викладене вище дозволяє зробити такі висновки:

Використання електронних пристроїв як інструментарію створення особистісно зорієнтованої ситуації впливає на підвищення ефективності формування здатності вчителя до співпраці з викладачем-дослідником та учнями. Воно передбачає відкритість, альтернативність, заохочення, рефлексивність, критичність мислення, формування потреби до самоактуалізації, самооцінки на основі інтеграції чуттєвої та понятійної сфери, формування вмінь проєктувати нові творчі завдання, зумовлені специфікою самопізнання й особливостями пізнання учнів.

Подальша перспектива упровадження інструментарію за допомогою новітніх технологій полягає у використанні таких електронних пристроїв, що забезпечують введення й виведення сигналів, у зміст яких покладений принцип варіювання різноманітних образних моделей, науковості, принцип встановлення взаємозв'язків між цими моделями, які динамічно змінюються завдяки комбінуванню вхідних параметрів.

Таким чином, студент відмовляється від традиційної методики засвоєння готових знань про особливості гармонії, аналізу форм, стилю художнього твору; він включається в експериментально-дослідницьку діяльність, яка забезпечує самостійне відкриття окремих композиційних прийомів і формування образного мислення. Такий підхід доцільний у процесі вивчення інтегративних курсів світової художньої культури, музики, етики й естетики.

Розроблена сукупність прийомів і методів сучасного мислення базується на доцільності інтеграції студентами при оволодінні дослідницькими технологіями ідеографічного підходу, орієнтованого на збільшення досвіду ампліфікації щодо опису унікальних, одиничних образів на основі риторики й номотетичного підходу, скерованого на узагальнення фактів [338, с. 16].

На нашу думку, такий хід мислення має аналогію з прийомами, притаманними особливостям штучного інтелекту, пов'язаного з інформативними технологіями пізнання, та нейронауками, що проводять паралель між конструкцією мозку як пристрою, який працює за зразком комп'ютера, й комп'ютером.

Але ж підготовка студентів до оволодіння дослідницькими технологіями забезпечується умовою розуміння того, що когнітивна активність зростає за допомогою синтезу образів чуттєвого й розумового. Останнє впливає на інтеграцію у свідомість студентів об'єктивних знань. У нашому випадку в якості таких виступають знання про мову мистецтва (розумовий образ) і водночас авербальні чуттєві образи, сформовані під впливом механізмів інтуїції. Тому ми вважаємо доцільним, що в підготовку вчителя музики до оволодіння дослідницькими технологіями повинен бути покладений принцип житте-

діяльності (мається на увазі оволодіння комп'ютерними технологіями, за допомогою яких отримуються синтетичні знання). Це свідчить про те, що підготовка вчителя до усвідомлення дослідницьких технологій пов'язана зі складними формами навчання (парадигма дослідження Е. Торндайка, Е. Толмена). До них можна віднести латентні форми навчання, що передбачають впровадження моделі лабіринту. Ця модель є засобом демонстрації інтегральних якостей, в основу якої покладено принцип паралелізму й схожості щодо особливостей створення образу.

Зазначимо, що модель лабіринту використовувалася ще в міфологічній символіці. Нині вона застосовується в сучасних формах композиції, у творах, що належать до стилю авангарду, модернізму, постмодернізму. Модель лабіринту пов'язується з пізнанням самого себе, з моделлю внутрішнього світу суб'єкта і з процесом переносу думок із внутрішнього плану в зовнішній. Ця модель має розповсюдження як в інформатиці, так і в художніх творах. Латентні форми навчання передбачають пізнання різноманітних стилів за допомогою попереднього усвідомлення образного змісту геометричних символів, якими оперують митці й музиканти в партитурах художніх творів. У художньому мистецтві лабіринт є моделлю внутрішнього стану людини.

У даному випадку підготовка до усвідомлення дослідницьких технологій здійснюється за таким інструктажем:

1. Обирається необхідний дидактичний матеріал. У якості такого можна використовувати фільм американського режисера Джека Херсона "Лабіринт". Увага студента зосереджується на первинному емоційно-образному впливі цього твору на сприйняття.

2. Студентам пропонується завдання, яке стосується розмаїття просторової моделі висловлювань про емоційно-образний зміст фільму, коли наголошується на доцільності використання ключової педагогіки слова. Пропонується така вибірка еталонних відповідей: "лабіринт душі як те, що поринає в безмежність"; "бачення проходу в темряві"; "двері розчиняються з обох сторін"; "людина створює сама свою долю".

3. Використовуються когнітивні карти як засіб навчання на основі усвідомлення моделі лабіринту в оволодінні дослідницькими технологіями. Когнітивна карта вказує на шлях взаємозв'язків елементів інформативного середовища, в основу якого покладена концепція темпоральності, що передбачає цілісне сприйняття часу незалежно від історичної хронології явищ. В основу впровадження когнітивних карт покладена концепція біхевіористичного напрямку, коли навчання пов'язується зі встановленням взаємозв'язку між стимулом і діями суб'єкта (парадигма дослідження Б. Скіннера).

Зазначимо, що ефективність навчання за допомогою використання моделі лабіринту здійснюється за рахунок формування когнітивних карт. У нашому дослідженні з метою навчання використовуються ланцюжки геометричних символів, які сприяють визначенню етапів становлення художнього образу, що дозволяє експериментально підтвердити ефективність впровадження методу аналогій і порівнянь у створенні нового інтегративного образу.

Наприклад, ми пропонуємо студентам ланцюжки символів, що стимулюють процес формування нового образу; до таких ми відносимо трикутник, квадрат, прямокутник, коло. Далі подаються ланцюжки дидактичних зразків, які включають елементи цих символів у текстах музичних партитур, тобто надається зразок азбуки музичних крюкових знаків, небесного гептахорду, що нагадує уявлення древніх греків про те, що космос являє собою гармонію семи планетних сфер, кожна з яких налаштовує на певний звук; надаються приклади квадратної нотації за зразком Західної Європи на межі XII-XIII століть, коли фіксується кожний звук мелодії партитури; наводиться нотація авангардного стилю, озвучення якої здійснюється за допомогою звукових кластерів.

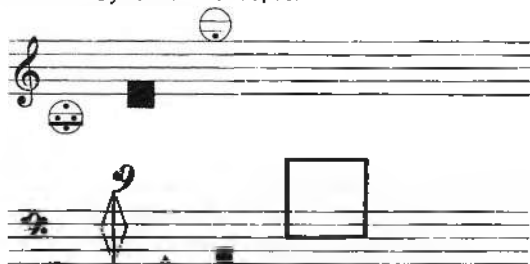


Рис. 4.3. Приклади квадратної нотації за зразком Західної Європи на межі XII-XIII століть

Кожна когнітивна карта націлена на впровадження елементів тренінгових технологій інтелекту за таким зразком:

- встановлення квоти ідей завдяки накопиченню різноманітних факторів впливу на розвиток здібностей генерувати альтернативні думки з метою оволодіння новими дослідницькими технологіями формування художнього образу;

- бачення мети як кінцевої сформованої ідеї;
- відмова діяти стандартно, традиційно;
- систематичне створення банку даних і фіксація нових думок та ідей на основі єдності культурологічного й цивілізаційного підходів;
- синтез різноманітних дискретно створених знань та інтеграція їх у свідомість студентів як цілісного уявлення про наукові дослідження.

Таким чином, ми погоджуємося з точкою зору І. Калашнікова про те, що креативний процес є невід'ємним компонентом у вирішенні багатьох проблем, у тому числі й пов'язаних з необхідністю забезпечення процесуальної сторони навчання як дослідження [158]. Включення креативного процесу в підготовку вчителя до оволодіння дослідницькими технологіями, на думку вченого, повинно включати зміну структури зовнішньої інформації та внутрішніх уявлень за допомогою використання аналогій та інтеграції концептуальних положень.

На наш погляд, в основу цього положення повинна бути покладена концепція про те, що логіка наукових міркувань сприяє застосуванню теоретичних положень щодо правил і категорій у вирішенні практичних завдань. Наприклад, пошуку методів і форм забезпечення навчального

процесу, обґрунтуванню змісту дидактичних матеріалів, особистісно орієнтованих ситуацій.

Але об'єктивні знання повинні взаємодіяти з творчим елементом, що передбачає взаємодію логічного з ірраціональним, притаманним науковому відкриттю й пов'язаним з індивідуальністю особистості. В основу концепції підготовки вчителя до усвідомлення дослідницьких технологій повинна бути покладена ідея про взаємозв'язок соціальних факторів, коли реалізуються творчі задуми особистості та враховується об'єктивність динаміки дослідження й факторів, покладених в основу концепції екстерналізму [305, с. 43]. Вона орієнтує не на власні дослідження, а на зв'язок суспільної ситуації творчості вченого з результатами його досліджень. Це свідчить про наявність комплексу координат усвідомлення знань про особливості дослідницьких технологій (термін "координати" запозичений у А. Петровського і М. Ярошевського).

Невипадково І. Калашніков визначає положення про те, що формування нових знань пов'язане з застосуванням існуючих знань, поглядів, образів. Нами експериментально доведено, що інтеграція знань у підсвідоме щодо особливостей образного мислення на основі символіки й визначення аналогій між міфологічними символами та сучасними забезпечує усвідомлення креативного процесу в якості нормативного компонента, притаманного дослідницьким технологіям.

Усвідомленню цього сприяє пізнання праць, пов'язаних з дослідженнями у сфері психоаналізу й мистецтва. Наприклад, К. Юнг і Е. Нойманн визначають особливості відношення особистості до мистецтва, культури, символіки, безсвідомого у творчому процесі. Аналізується вплив архетипів на творчість, зв'язок з хаосом сучасного світу.

Саме синтез такого компонента координат наукової діяльності, як "дисоціація" (порушення стереотипів і отримання нових продуктів творчої діяльності), ми використовували для складання когнітивних карт і впровадження латентних форм навчання. Останні сприяли виникненню інсайту й отриманню результатів у новій педагогічній ситуації.

У ході усвідомлення змісту дослідницьких технологій у процесі експерименту ми використовували фрагменти мультимедійних уроків, що проводилися за допомогою асоціативних методів навчання. Метою таких уроків була перевірка ефективності розробленого змісту когнітивних карт, які включали інформацію про тлумачення символів, включення тестів на креативність щодо можливостей інтеграції різноманітних образів в умовах спонтанної діяльності в різноманітних ситуаціях.

Виконання розроблених нами вимог до усвідомлення дослідницьких технологій дозволило встановити те, що студенти демонстрували зразки спонтанної творчості під впливом стимулів-символів: "мандала, вплив якої метафорично тлумачився як дисоціація системи; око, яке раптово перетворювалося в якір; чаша, що асоціювалася з питанням, а потім переходила в образ сходинок, клавіш, чи залізниці".

Наведемо приклад малюнку студентки музично-педагогічного факультету, яка передає свій внутрішній стан за допомогою візуального мислення.

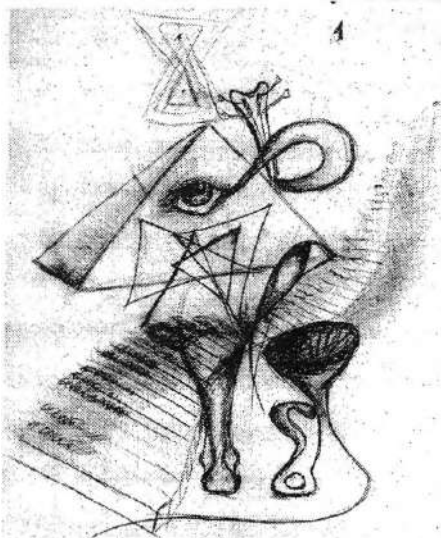


Рис. 4.4. Малюнок студентки музично-педагогічного факультету.

Проведений нами дослідницький екскурс та експеримент дозволили визначитись у таких критеріях підготовки вчителя до усвідомлення дослідницьких технологій, як:

1) підготовка студентів до усвідомлення дослідницьких технологій пов'язана з урахуванням специфіки підходу до сучасних форм мислення, доцільністю переформулювання проблем на основі акценту на особистісно орієнтованій ситуації;

2) орієнтація на моделювання дійсності як абсурду, установка на прозорість ситуацій, що моделюються й націлені на поліусвідомлення (акцент на креативності авербального типу);

3) вміння оперувати такими прийомами сучасного мислення, як ремінісценція, алюзії, установка на елітарність;

4) мовна гра на основі рефлексії (координата взаємодії інтелектуальної й художньо-образної рефлексії);

5) вміння оперувати нормативно-оцінними прийомами, що передбачають з'ясування метафори метафорою, коли розуміння й з'ясування забезпечують стрибок у невідоме (інтегруються об'єктивно-наукові параметри, інтелектуальна й образна креативність);

6) оволодіння генетичними методами, що базуються на історичному принципі пізнання;

7) оволодіння функціональними методами дослідження, які передбачають формулювання власних гіпотез та індивідуальне моделювання ситуацій на основі закономірностей сучасного мислення;

8) оволодіння вмінням рефлексії. Цьому критерію притаманні такі показники: екстенсивна рефлексія, що скерована на об'єкт пізнання й дозволяє вчителю реалізовуватись у формі результатів, кроків, дій щодо

змісту професійної діяльності; інтенсивна рефлексія, що дозволяє зробити акцент на гносеологічному підході, пов'язаному з усвідомленням суті суб'єктно-суб'єктних відносин;

9) оволодіння вміннями конструктивно-перспективної рефлексії, яка передбачає продуктивний синтез усіх типів рефлексії. Останнє дозволяє поєднувати велику кількість комбінацій, що забезпечує варіювання альтернативних точок зору й формування нового образу.

Викладене вище дозволило зробити такі висновки:

1. Підготовка вчителя музики поліхудожнього профілю до усвідомлення дослідницьких технологій передбачає доцільність інтеграції нових концепцій навчання, в основу яких покладена стратегія розвитку особистісного потенціалу учня, її самоактуалізація та проблема взаємозв'язку художніх і наукових принципів, методів, засобів, форм навчання.

2. Підготовка вчителя до оволодіння дослідницькими технологіями базується на концепції взаємодії принципів системності, послідовності, трансляції загальнолюдських цінностей. Але взаємодія цих принципів не забезпечує взаємозв'язок основних координат наукового дослідження, інтегруючим механізмом яких є об'єктивні знання, інтуїтивні та раціональні компоненти, притаманні науковому відкриттю, досвід спілкування й індивідуальність дослідника. Тому ефективність підготовки до оволодіння дослідницькими технологіями підвищується в умовах включення креативного компонента в процес навчання як дослідження.

3. Ефективність включення креативного процесу в підготовці до оволодіння дослідницькими технологіями підвищується в умовах забезпечення різноманітних семантичних просторів проблеми, що лізнається, і водночас в умовах збереження семантичного простору проблеми, що досліджується. Останнє стосується забезпечення новітньої, заснованої на наукових досягненнях взаємодії принципів, методів, прийомів, установок:

– забезпечення взаємодії принципів системності, послідовності, об'єктивності та трансляції загальнолюдських цінностей на основі впровадження методів порівняльного аналізу й аналогій;

– створення особистісно орієнтованих ситуацій в умовах пізнання національного фольклору, націлених на усвідомлення ролі креативного компонента у взаємодії з когнітивно-пізнавальним. Це сприяє цілісному усвідомленню дослідницьких технологій, коли інтегруються інформативні знання: враховується соціальний фактор, визнаються можливості поєднання образного й понятійного мислення; акцентується на провідній умові забезпечення принципу життєдіяльності за допомогою впровадження комп'ютерного навчання.

4. Підготовка вчителя до усвідомлення дослідницьких технологій реалізується в умовах визначення ідей, які ще недостатньо впроваджені в процес навчання як дослідження. До таких ми відносимо умови накопичення досвіду ампліфікації щодо особливостей сучасної мови мистецтва й поєднання художніх і наукових методів пізнання; впровадження латентних форм навчання на основі моделі лабіринту як уніфікованої моделі самопізнання. Включення прийому стимулювання на основі біхевіористського підходу до креативного процесу дослідного навчання, що впливає на по-

рушення стереотипів і моделювання дійсності як абсурду, сприяє формуванню установок на елітарність, мовну гру на основі рефлексії, моделювання власних оригінальних гіпотез.

Це свідчить про сформованість навичок експериментально-дослідницької діяльності, які потребують образної адаптивної гнучкості, здатності створювати нові образи в спонтанній діяльності під впливом стимулу на основі інтеграції мистецтв.

Подальша перспектива нашого дослідження полягає в пошуку інтегративних одиниць, що впливають на підготовку до усвідомлення дослідницьких технологій за допомогою поглибленого пізнання суті культури сучасного мислення, створення власних гіпотез і моделей розвитку художньої рефлексії, визначення подальших шляхів формування концепції "Я-образ", забезпечення системи методів і прийомів реалізації закономірностей сучасного художнього мислення з урахуванням ролі креативного процесу.

Висновки до IV розділу

Професія вчителя музики й мистецьких дисциплін передбачає підготовку до творчої діяльності. Навчити творчості не можна, але можна усвідомити алгоритми творчих дій.

Цьому сприяє застосування такої ієрархії педагогічних технологій:

- технології, які забезпечують алгоритми дій у процесі поєднання компонентів образного й понятійного мислення;
- технологій, зумовлені особливостями контекстного підходу до текстів культури, що впливає на формування рефлексії, умінь і навичок створювати педагогічні ситуації, формування мистецтвознавчих понять;
- технології, які ґрунтуються на інтеграції елементів контекстного підходу й елементів, котрі забезпечують сугестивний вплив на формування образного мислення.