378.147:78.01
Р 35

Т. Й. Рейзенкінд

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПЕДУНІВЕРСИТЕТІ

378.147:78.01
Р35

Міністерство освіти і науки України
Академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки і психології професійної освіти

Т. Й. Рейзенкінд

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПЕДУНІВЕРСИТЕТІ

в дар

Кривий Ріг
Видавничий дім
2006

УДК 378.147:78.01
ББК 74.58:85.31
Р35

Рейзенкінд Т. Й.

Р35 Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
ISBN 966-7997-86-3

Монографія присвячена аналізу сучасних підходів обґрунтування та впровадження дидактичних основ професійної підготовки вчителя музики у контексті євроінтеграційних процесів. Автор розглядає дидактичні основи з точки зору висвітлення провідних закономірностей принципів навчання та виховання, інтегративним показником яких є організація неперервної професійної освіти.

У роботі подана характеристика класифікації дидактичних принципів за ознакою стратегії формування когнітивних смислів і творчого розвитку особистості, аналізується семантична модель професійної підготовки учителя музики поліхудожнього профілю, проявом якої є забезпечення особистісно-орієнтованого навчання, застосування сучасних педагогічних технологій на основі організації інтегративного навчання.

Для викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників, аспірантів, студентів, учителів.

УДК 378.147:78.01
ББК 74.58:85.31

РЕЦЕНЗЕНТИ:

І. А. ЗЯЗЮН – *доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України;*
О. А. ДУБАСЕНЮК – *доктор педагогічних наук, професор;*
Л. О. ХОМИЧ – *доктор педагогічних наук, професор.*

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України (протокол №5 від 25.05.2006 р.)

ISBN 966-7997-86-3

© Рейзенкінд Т. Й., 2006.

ЗМІСТ

ВСТУП **5**

РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ **24**

1.1. Провідні закономірності навчання і виховання в професійній підготовці вчителя музики 24

1.2. Принципи навчання та виховання у професійній підготовці вчителя музики 42

1.3. Класифікація дидактичних принципів навчання за ознакою стратегії формування когнітивних смислів 79

1.4. Мистецтвознавчі поняття у змісті професійної підготовки майбутнього фахівця 102

1.5. Класифікація принципів навчання і виховання за ознакою стратегії творчого розвитку особистості 126

Висновки до І розділу 165

РОЗДІЛ ІІ. СЕМАНТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ **167**

2.1. Науково-методичні передумови застосування семантичної моделі формування професійних основ учителя музики в умовах організації взаємодії мистецтв 167

2.2. Еволюція педагогічної думки щодо поліхудожнього виховання учнівської молоді 174

2.3. Професійна підготовка вчителя музики в умовах упровадження семантичної моделі 196

2.4. Формування особистісних смислів як дидактична умова професійної підготовки вчителя музики 218

2.5. Досвід упровадження семантичної моделі в професійну діяльність учителя музики 236

Висновки до ІІ розділу 313

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ **320**

3.1. Професійно-педагогічна культура вчителя в умовах пізнання художніх творів мистецтва 320

3.2. Формування національної самосвідомості вчителя як складової професійно-педагогічної культури 326

3.3. Дидактичні можливості формування культури розумової праці майбутнього вчителя музики як складової професійно-педагогічної культури 347

Висновки до ІІІ розділу 355

РОЗДІЛ ІV. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ **357**

4.1. Вплив педагогічних технологій на формування професійних основ учителя музики 357

4.2. Педагогічна ситуація як засіб оволодіння вчителем технологією професійної діяльності 387

4.3. Оволодіння технологіями оцінювання сформованості знань, умінь і навичок як дидактична вимога професійної підготовки вчителя музики ... 401
4.4. Формування досвіду вчителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями ... 424
Висновки до IV розділу ... 441
РОЗДІЛ V. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ОВОЛОДІННЯ КОМП'ЮТЕРНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ... 442
5.1. Комп'ютерні технології як засіб організації інтегративного навчання ... 442
5.2. Комп'ютерне моделювання як фактор професійної підготовки вчителя музики ... 451
5.3. Дидактичні основи комп'ютерного навчання в професійній підготовці вчителя музики ... 458
5.4. Педагогічні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя ... 470
Висновки до V розділу ... 487
РОЗДІЛ VI. ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ... 488
6.1. Формування професійних основ учителя засобами музики ... 488
6.2. Формування культури мислення студентів на основі взаємодії мистецтв ... 500
6.3. Формування професійної культури майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва ... 512
6.4. Мистецтво кіно як фактор організації поліхудожнього виховання молоді ... 526
Висновки до VI розділу ... 539
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ ... 540
ЛІТЕРАТУРА ... 563
ДОДАТКИ ... 595
Додаток 1 ... 595
Додаток 2 ... 605
Додаток 3 ... 609
Додаток 4 ... 615
Додаток 5 ... 627
Додаток 6 ... 635

ВСТУП

Перетворення сучасного суспільства України, її інтегрування у світове товариство на засадах принципів неперервної професійної освіти, вивчення й аналіз особливостей суспільного прогресу, соціальні вимоги високого рівня освіченості, культури, професіоналізму фахівців потребують формування вчителя нової формації, зокрема вчителя музики.

Питання підготовки вчителів, формування їх здібностей, особистісних якостей знайшли відображення в дослідженнях А. Алексюка, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Грищенко, І. Зязюна, М. Козія, Т. Іванової, Л. Кондрашової, М. Лещенко, А. Ліненко, Н. Ничкало, В. Орлова, О. Пєхоти, В. Пилипчука, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Л. Хомич та інших [10-12, 17, 104-106, 109, 141-149, 171, 152, 180-182, 216-220, 223, 271, 270, 277-281, 308-310, 311, 424, 429-430, 481-482].

У цих роботах зазначається, що вчитель повинен бути готовим:

а) до принципово нового підходу формування загальних цінностей;

б) до демократичності та відкритості новим ідеям (досвіду, мобільності, готовності до постійних і неперервних соціальних змін), толерантності (розуміння різноманітності поглядів, думок, оцінок, поведінки й установок, терпимого ставлення до учнів);

в) до усвідомлення того, що "громадянськість людини – це духовно-психічна сутність розумової діяльності індивіда, його допоміжних точок поступу, пам'яті, волі, інтересу і мотиву буття на життєвому шляху... і далі громадянськість є історично-змінною суттєво змістовною проблемою народу, котрий творить власну самобутність і неповторність" [171, с. 5];

г) до формування потреби в оволодінні різними технологіями професійно-педагогічної підготовки як засобу інтеграції професійних і загальних знань;

д) до формування вмінь вирішувати проблеми сучасного процесу навчання, що орієнтує на розвиток особистості творчої, унікальної, яка відчуває потяг до самовдосконалення й підвищення духовної культури.

Аналіз праць, присвячених професійній підготовці вчителя, показав наявність розробки відповідних наукових засад: системно-історичного аналізу, визначення особливостей розвитку вітчизняних систем, узагальнення зарубіжного досвіду, визначення орієнтирів підготовки фахівців різних спеціальностей широкого та інтегративного профілів. При цьому розглядаються можливості реалізації сучасних принципів педагогічної освіти: демократизації, гуманізації, інтеграції, універсалізації, неперервної освіти, індивідуалізації та диференціації навчання, інноваційності, національного й регіонального підходів. Визначається зміст педагогічної освіти, фундаментом якої є соціально-педагогічний, культурологічний, науково-дослідний, практично-педагогічний блоки.

У той же час у контексті загально-педагогічної підготовки вчителя в Україні визначилися такі напрямки:

а) соціально-перетворюючий (орієнтація вчителя на формування соціалізованої особистості);

б) раціоналістичний (орієнтований на формування соціально-активної особистості вчителя, здатної до творчого мислення);

в) затвердження в загально-педагогічній підготовці вчителя ідей самоосвіти й самовиховання;

г) гуманістичний, що повинен забезпечувати гармонійний розвиток особистості дитини, акцентування в теоретичній загально-педагогічній підготовці на професійній майстерності майбутнього вчителя;

д) посилення впливу на загально-педагогічну підготовку ідей національного виховання на основі етнопедагогіки на засадах єдності національного й загальнолюдського, загально-педагогічної та спеціальної підготовки, зростання духовно-екологічного начала в предметах педагогічного циклу [68].

В останні роки активно формується концепція професійної підготовки спеціалістів вищої школи, що базується на основних положеннях філософії освіти, теорії педагогічних систем, структурно-функціональному й діяльнісному підходах, аналізі педагогічних систем з позиції управління, принципів цілісності та технологічності (О. Коваленко) [169].

У той же час чітко визначилась національна спрямованість освіти на формування культури особистості, яка орієнтована перш за все на інновації, звернення до її інтересів і цінностей. При цьому культурний розвиток особистості відбувається під знаком інтеграції. У такому контексті в психолого-педагогічних дослідженнях обгрунтовується принцип культуровідповідності мистецької освіти на основі визначення особистістю культурних цінностей, опанування й збереження кращих світових і національних досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчального процесу [415, с. 112].

Реалізація й засвоєння культурологічних знань можуть здійснюватись на засадах положень інформаційно-семіотичної концепції культури, що поєднує технологічний, діяльнісний та аксіологічний аспекти. В основу інформаційно-семіотичної концепції покладена знакова система, що несе свій власний смисл. Останнє складає підгрунтя для поєднання як почуттєвої, так і розумової сфер особистості. Це забезпечує розуміння й пізнання складної системи образно-символічної мови [415, с. 113].

Пріоритетом цієї системи є можливість здійснення інтегративної діяльності в процесі пізнання на основі взаємодії мистецтв, у якій найглибше поєднуються такі компоненти: ціннісно-орієнтаційний, перетворюючий, комунікативний та естетичної діяльності.

Як інтегруючий фактор слід виділити домінуюче значення досвіду творчості та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до життя. Тільки за таких пріоритетів можна побудувати найлюдяніше, сучасне демократичне суспільство. Все це повинно знайти своє відображення в педагогічному процесі, де в сьогоднішній практиці змінився у своїй змістовній суті потік інформації. Велика увага приділяється забутим психологічним концепціям. Накреслюється тенденція до інтеграції педагогічного процесу з філософськими знаннями. Виникають альтернативи, які вимагають дослідницького аналізу, узагальнення й перегляду моделі освіти майбутнього вчителя, зокрема вчителя музики.

Під моделлю освіти ми розуміємо зразок, прообраз (фр. modele), відтворення його характеристик. Це передбачає наявність сукупності методологічних, педагогічних і методичних підходів до вивчення об'єкта дослідження. В. Радкевич пропонує модель підготовки фахівця художнього профілю, яка дозволяє максимально вракувати запити художнього виробництва, кон'юнктуру ринку праці, інтереси й здібності особистості, рівень готовності вступити в самостійне життя, професійну діяльність. Тобто таку модель, яка б забезпечувала формування творчо-художнього мислення, фундаментальних знань [342, с. 177].

Модель можна інтерпретувати як зразковий екземпляр будь-якого виробу, а також зразок для вироблення чого-небудь [433]. В. Радкевич під поняттям "модель" розуміє "систему організаційних, змістовних і структурних засад професійного навчання учнівської молоді в професійних художніх навчальних закладах на основі існуючого досвіду та перспектив розвитку ступеневої професійно-художньої освіти в кількісних і якісних виявах" [342, с. 177]. Якісна ж характеристика професійно-художньої освіти грунтується на кваліфікаційних вимогах до спеціалізації рівня підготовки майбутніх фахівців художнього профілю.

У контексті неперервної освіти передбачено три рівня підготовки фахівця. Перший рівень полягає в оволодінні теоретичними знаннями, практичним досвідом, професійною майстерністю від низького до високого рівня кваліфікації з відповідної художньої спеціалізації. В. Радкевич класифікує моделі професійної підготовки за ознакою рівнів кваліфікації бакалавр, спеціаліст. Кваліфікаційний рівень бакалавра передбачає оволодіння знаннями, навичками й уміннями виконавської діяльності, певною кількістю мистецтвознавчих понять, уміннями реалізовувати теоретичні знання в конкретно-предметній діяльності, на уроках музики в загальноосвітній школі, уміннями до науково-дослідницької діяльності.

Професійна підготовка на кваліфікаційному рівні спеціаліста передбачає поглиблення професійних знань, навичок і вмінь оволодіння навичками переносу знань і вмінь, що знаходяться в позапрофесійній сфері, їх інтеграції в професійну царину з метою поширення науково-дослідницької діяльності на основі інтеграції філософських, культурологічних знань і знань з художньої культури.

Взаємодію різноманітних моделей І. Зязюн пов'язує з тим, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, які відбуваються з людиною. Цей поліфонізм зумовлює критику сучасної наукової картини світу [300, с. 23].

Нетрадиційні зміни, які здійснюються в освіті, зумовлені необхідністю виконувати завдання, метою яких є формування навичок самореалізації. Це грунтується на цілеспрямованих методичних моделях. І. Зязюн класифікує моделі за такими ознаками.

Вільна модель. Учень з допомогою вчителя самостійно визначає інтенсивність і тривалість часу виконання навчальних завдань. Авторитарність у виборі системи впливів відсутня. Домінує атмосфера довірливості, варіативності, використовуються методи імпровізації у виборі змісту й способів учіння. У даному випадку І. Зязюн послуговується ключовим

компонентом "свобода індивідуального вибору", розробленим Р. Штейнером, В. Біблером [300, с. 23-24].

Особистісна модель. Передбачає розвиток учнів у пізнавальній, емоційно-вольовій, моральній і естетичній царині. Учіння відбувається в умовах високого рівня складності з урахуванням атмосфери довірливості, варіативності індивідуальних особливостей учнівської молоді в контексті концепції "цілісне, особистісне зростання", що має відбиток у працях І. Беха, Л. Занкова, О. Савченко [300, с. 123-124].

Розвиваюча модель. Ґрунтується на закономірностях формування теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні навчальних задач. Учень пізнає нові засоби навчальної діяльності, знайомиться з різноманітними знаковими моделями, які дозволяють оволодіти дедуктивними методами дослідження, сприяють усвідомленню загальних принципів. Активність учнів стимулює діалог. Ключовим компонентом моделі є "способи діяльності" (зберігається русло досліджень В. Давидова, С. Максименко).

Активізуюча модель спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнівської молоді за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття. Стрижнем цієї моделі є формування пізнавального інтересу (русло досліджень М. Скаткіна, В. Бондаря, В. Моляка) [300, с. 123-124].

Формуюча модель. Передбачає вплив на розумовий розвиток учня шляхом цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь. Учителем використовується організована орієнтована основа дій, яка передбачає формування знань і вмінь за даними показниками. Упровадження цієї моделі реалізується за допомогою програмованого й алгоритмічного навчання. Ключовим компонентом цієї моделі є розумова дія.

Пошуки І. Зязюном нетрадиційних моделей, орієнтованих на формування індивідуального неповторного досвіду, привели дослідника до виокремлення "збагачувальної" моделі навчання, авторами якої є М. Холодна, Е. Гельфман. В основу цієї моделі покладена структура, у якій взаємодіють механізми когнітивних смислів, що є результатом переробки інформації, метакогнітивні механізми, які керують діями інтелектуальної сфери, інтенціональні механізми, які визначають вибірковість інтелектуальної діяльності [300, с. 23-24].

Класифікація моделей навчання О. Щолокової ґрунтується на полікультурній концепції освіти. Авторка дослідження знаходиться у парадигмі досліджень Д. Бенкса і виділяє чотири моделі культурологічної освіти:

– модель А орієнтує на англо-американську перспективу розвитку культури;

– модель В: етнічний компонент доповнює основний зміст, яким залишається англо-американська перспектива;

– модель С: у навчальних курсах школярі вивчають історію культури з точки зору різноманітних етнічних груп;

– модель Д створює можливість для поєднання поліетнічної культури [506, с. 16].

Наведені вище зразки розроблених моделей спрямовано на розви-

ток чутливості до різноманітних національних культур, до гуманізації суспільства.

Запропоновані вище зразки моделей навчання, які грунтуються на культурологічних концепціях, поглиблюють представники української національної школи, зокрема Л. Кондрацька. В основу її дослідження покладена концепція антропологічної культури майбутнього вчителя на основі епістомологічного мислення, яке передбачає формування у свідомості особистості цілісної картини культурного континуума, механізмом якого є самопізнання й самостановлення як особистості.

Сутність антропологічної моделі полягає в трансляції цілісності культурного процесу у взаємодії феноменологічного й ноологічного контексту. Стрижнем такого підходу є алгоритм людського посередництва у векторі "сакральне-профанне", "космос-хаос" [179, с. 43].

Антропологічна модель Л. Кондрацької грунтується на засадах філософського вчення про цілісність сущого та єдність духовного й матеріального, а саме єдність тіла, душі та духу. Особистість учителя формує знання, навички, уміння в контексті культурологічного підходу, коли в основу професійної підготовки вчителя мистецтва покладена концепція формування художніх смислів. При цьому Л. Кондрацька знаходиться в руслі досліджень Л. Бергера, Т. Булякаса, М. Мамардашвілі, Д. Хіллмона [179, с. 44].

О. Шевнюк також як представник національної школи наголошує на доцільності розвитку загальнокультурного й фахового в суб'єктній парадигмі педагогічної культури майбутнього фахівця. Модель навчання О. Шевнюк грунтується на взаємодії трьох аспектів професійної підготовки, які включають педагогічну культуру, формування професійних знань, умінь і навичок, загальнокультурну підготовку. Вирішення цієї проблеми авторка дослідження бачить у розв'язанні таких завдань:

– виокремлення основних історичних форм суб'єктної парадигми педагогічної культури;

– аналіз внутрішніх структур свідомості вчителя, що є складовою педагогічної культури і водночас засадою для моделювання його культурологічної освіти [497, с. 3-12].

Модель О. Шевнюк цінна тим, що вона включає у взаємодію історичної парадигми натуралістичну культуру, котра характеризується тотожністю загальнолюдських цінностей, природністю й синкретизмом, ірраціональну педагогічну культуру вчителя, яка спрямована на внутрішнє вдосконалення особистості, персоналістичність педагогічної культури вчителя, яка доповнюється загальнокультурним контекстом.

Нами зроблена спроба обгрунтувати семантичну модель професійної підготовки вчителя музики й художньої культури на основі інтеграції мистецтв [366].

В основу семантичної моделі покладена концепція подолання нормативності та ідеологізації, адаптації сучасних педагогічних моделей трансляції та формування знань, умінь, навичок відповідно до вимог наукових досліджень, на основі включення взаємодії раціональних та ірраціональних механізмів.

Семантична модель професійної підготовки вчителя мистецьких дис-

циплін базується на засадах особистісно орієнтованої стратегії, яка зумовлена направленістю на формування компетентності вчителя, умінь самосприйняття, самоспостереження, самоаналізу, самоусвідомлення [393].

Семантична модель багатошарова та поліфонічна. Стрижнем її багатошаровості є суб'єктно-об'єктна взаємодія на основі принципу гармонійності співвідношень партнерів спілкування. Ця взаємодія наповнюється змістом модернізації, обгрунтуванням і розробкою педагогічних технологій на основі організації нормативного змісту навчання, що не гарантує у повній мірі формування здатності вчителя до самореалізації, самоактуалізації в професійній діяльності.

Тому вище виокремлені ознаки семантичної моделі можна віднести до рівня першого шару. Другий шар семантичної моделі грунтується на включенні механізмів суб'єктно-суб'єктних дій, які впливають на формування комплексних почуттів на основі інтеграції мистецтв. Це визначає орієнтацію на формування поліхудожніх умінь.

В основі цього шару семантичної моделі лежить рангова ієрархія модулів за ознакою організації навчального процесу за принципом "дерево цілей" [236].

Ця модель зорієнтована на реалізацію задачного підходу на основі принципу інтеграції мистецтв і формування мистецтвознавчих понять як системи скоординованих знань, умінь, навичок пізнання [408, с. 84]. Модель грунтується на концепції "геологічної" метафори Ч. Райкрофт, що дає можливість усвідомити роль поліфонічності стадій становлення внутрішніх структур особистості [344]; концепції У. Джемса, яка з'ясовує сутність формування асоціативного мислення; ученні Л. Казанцевої про створення алгоритмів дій за законами діяльності митця [73, с. 45-51]. Це сприяє формуванню образного мислення студентів, уміння комбінувати методи емоційно-образної драматургії в різних педагогічних ситуаціях, методи узагальнення в процесі формування суджень про основи інтерпретації художнього тексту.

Третій шар семантичної моделі передбачає набуття досвіду смислоутворення на основі застосування культурологічного підходу. У даному випадку ми перебуваємо в руслі досліджень Т. Іванової, В. Кудіна, В. Руденка, Н. Руденко, О. Рудницької [152, 194, 414, 416]. Вони спрямовані на смислоутворення, формування комлетентності вчителя у сфері інформаційних і комунікативних технологій. Тому семантична модель також орієнтована на концепції антропоцентризму (Г. Богін, О. Романов, Ю. Сорокін, О. Холод [319, 320, 72]).

Із огляду на це семантична модель грунтується на принципі становлення емоційно-ціннісного ставлення до авербального сприйняття художніх текстів культури та на принципі їх інтеграції з особистісними смислами шляхом формування суджень і мистецтвознавчих понять. Це створює умови для формування когнітивної бази майбутнього вчителя мистецьких дисциплін (музики й художньої культури) на основі сучасних форм мислення.

Базою для семантичної моделі стала концепція українського окциденталізму, що взаємодіє з орієнталізмом як частиною європейської науки, у якій уявлення є водночас і перетвореним знанням. Тому поняття мо-

же мати довільний, суб'єктивний і пливкий зміст. Окциденталізм як культурологічний напрямок дає можливість визначити ідентичність українського менталітету та свідомості, що є чинником формування особистісного смислоутворення майбутнього вчителя [115].

Основою для семантичної моделі стала концепція взаємодії різноманітних теорій формування особистості: діяльнісна, психо-динамічна, репрезентативна. Ми зосереджуємо увагу на взаємодії особистісно-діяльнісної та психо-динамічної теорій формування особистості на основі використання положень психоаналізу (З. Фройд, К. Юнг, Н. Зборовська [478, 512, 140]).

Концепція психоаналізу переломлюється крізь призму мови з метою пошуку механізмів переходу від безсвідомого до свідомого й навпаки. Це сприяє визначенню педагогічних впливів на взаємодію компонентів образного й понятійного мислення, формування креативності та рефлексії майбутнього вчителя.

Розробка змісту семантичної моделі також здійснювалась у руслі досліджень О. Отич, яка наголошує на доцільності залучення сучасного фахівця до таких видів художньої діяльності, які впливають на оволодіння уміннями творчого вирішення виробничих проблем, формування навичок гармонізації та упорядкування професійних та особистісних відносин, вирішення задач за законами мистецтва [287].

О. Музальов звертає увагу на динамічну структуру людської особистості, яка включає інтегральні характеристики на основі цілісності всіх видів діяльності та діалектики взаємопереходу раціонального в почуттєве і навпаки, коли "втрата інтеграції раціонального й почуттєвого приводить до однобічності у розвитку особистості, неповноцінності духовного світу, несприйняття природних явищ, невміння насолоджуватися цінностями життя в цілому" [257]. С. Соломаха доводить ефективність формування суджень, здібностей і потреб до аналізу художньої культурної спадщини завдяки поліфункціональності та синтетичності театрального мистецтва [439, с. 518]. П. Харченко до структури професійної діяльності майбутнього вчителя включає формування ініціативного відношення до тлумачення кожного тексту, навичок самопізнання, умінь творчого самовираження [479]. І. Лисакова обґрунтовує теоретичні аспекти формування професіоналізму музиканта-педагога [221, с. 56-63].

В основу концепції І. Лисакової покладені такі положення:

– професіоналізм розглядається як індивідуально-особистісне утворення, котре сприяє самореалізації людини в професійній діяльності. Він передбачає досягнення найвищого ступеня досконалості в здійсненні діяльності за рахунок оптимального алгоритму розв'язання професійних завдань на основі використання суб'єктивних та об'єктивних чинників, що забезпечують цю діяльність;

– професіоналізм не завжди свідчить про розвинені творчі здібності, креативність майбутнього вчителя. [221, с. 60].

Тому формування основ професійної діяльності має грунтуватись на принципі інтеграції, яка поєднує формування професійних знань, умінь, навичок завдяки впровадженню методів проектування, прогнозування,

моделювання. Оволодіння цими методами сприяє збагаченню профе
ної діяльності, уможливлює стимулювання в навчальному процесі тво
стратегій розвитку сучасної особистості.

Методологічною засадою розробленої нами моделі є фактор п
творення навчальної інформації шляхом зміни моделі. Встановлено
цей засіб активізує мислення студентів. При цьому робиться акцен
основний ланцюг розумової дії – аналіз через синтез. "Ця форма, –
сав С. Рубінштейн, – головна форма аналізу, центральний нерв про
мислення міститься в наступному: об'єкт у процесі мислення включає
у все нові зв'язки і в силу цього виступає у вже оновленій якості, яка
сується в нових поняттях. Із об'єкта, таким чином, нібито вичерпує
старий зміст. Він наче повертається кожного разу іншим боком, у ни
проявляються все нові якості" [412, с. 98-99].

У процесі досліджень нами зроблена спроба втілити модель нав
ня вчителя музики, враховуючи поліхудожній інтегративний підхід до
ти, яка б сприяла організації художньо-професійної діяльності. Разо
тим, розробка змісту й теоретичне обгрунтування моделі вимагали до
дницького екскурсу. Відомо, що модель освіти вчителя музики черпає
з джерела, яким є музична педагогіка. Спочатку музично-педагогічні
культети існували при консерваторіях і копіювали методи навчання,
правлені на формування виконавчих навичок і вмінь без урахуван
майбутньої діяльності студента в школі.

У той же час музична педагогіка є явищем, яке варте наукового
слідження. Відмінною рисою її є артистизм, імпровізаційність, інтелек
льність. Мета її – пізнання емоційно-образного змісту музичного тв
оперування образом і подача його художньої цінності слухачу. При ць
робиться акцент на тому, що вчитель музики повинен бути роз'яснюва
та інтерпретатором [14, 18, 488].

Оскільки процес навчання при професійній орієнтації направле
на виконавчу діяльність чи роботу в спеціалізованих навчальних за
дах, то між діями викладача й студента встановлюється спадкоємн
вчитель же музики потрапляє в іншу навчальну ситуацію, відмінну від
з якою він стикався на заняттях у музичних класах. Виконавство для
го є складовим компонентом у системі взаємодії педагогічних, психол
чних і філософських знань.

В основі професійної підготовки вчителя музики лежить принцип
лісного підходу, що знаходить відображення у взаємодії трьох компон
тів: музично-естетичного, педагогічного й виконавчого розвитку спец
ста [333].

До дидактичної системи підготовки вчителя музики входить худ
ньо-виконавчий розвиток студентів, формування музично-педагогіч
майстерності майбутніх учителів, виховання їх творчих здібностей, на
пичення виконавчого досвіду для проведення всіх видів музич
виховної роботи.

Відповідно до кваліфікаційної характеристики за період навчанн
музичних класах студенти повинні опанувати вміння самостійно вивч
твори різних епох, художніх спрямувань, стилів і жанрів, виразно вико

вати музичні твори та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприйняття шкільної аудиторії.

Однією з умов ефективної підготовки вчителя музики є розкриття перед студентами перспективи використання наявних знань і вмінь безпосередньо в практичній роботі в школі, що передбачає сформованість позитивного ставлення до педагогічної діяльності.

В умовах відродження народних культур особливої уваги потребує вивчення національного мистецтва. Разом з класичним доробком у педагогічному процесі має значення репрезентативність сучасної музичної культури в індивідуальній програмі кожного студента. Музична підготовка вчителя також представлена неповно, якщо студент не буде вміти виконувати твори прикладного призначення, популярні в шкільній аудиторії. Цього можна досягти шляхом опанування вміннями імпровізувати, виконувати музику до кінофільмів, мультфільмів, радіоспектаклів.

В основі професійної підготовки вчителя музики лежить принцип обґрунтування твору, який вивчається, і це вводиться в навчальний план студента. Особливе значення для нашого дослідження відіграє принцип єдності художніх, виконавчих і педагогічних завдань розвитку студента, в якому взаємодіють такі види діяльності: а) оволодіння вміннями інтерпретувати художній твір; б) розвиток умінь словесної характеристики музичних образів; в) володіння методом варіантної інтерпретації художнього збільшення й рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на сприйняття дитячої аудиторії [333].

У зв'язку з цим викладач музично-теоретичних циклів повинен формувати естетичні погляди і профорієнтаційну майстерність студентів, направляти їх загально-музичний розвиток, поглиблювати історичні й теоретичні знання, розвивати почуття відповідальності, волю, цілеспрямованість.

До основних завдань музично-теоретичних дисциплін можна віднести: 1) вивчення спеціальних музичних програм, які передбачають опанування спеціальних навичок; 2) знайомство з різними стилями й формами нотного письма; 3) формування вмінь розкривати художній образ музичного твору на основі точного прочитування нотного тексту й особистого виконавчого досвіду; 4) формування навичок самостійної роботи над музичним твором, роботи над репертуаром, що має місце в шкільних програмах зі слухання музики.

Одним з основних завдань у засвоєнні дисциплін музично-теоретичного циклу є розвиток самостійності, свідомого відношення студента до музичного мистецтва, розширення його світогляду, розвитку художньої індивідуальності, удосконалення слухового контролю, самоконтролю, уваги, навчання студентів раціональним методам роботи над музичним твором.

Нині професійна підготовка майбутнього вчителя музики й мистецьких дисциплін грунтується на установці самостійної орієнтації в художньо-педагогічній і науковій діяльності. В основу цієї діяльності покладені концепції навчання на слухових відчуттях як фізіологічна основа теорії музики. Базою при цьому є праці таких дослідників, як М. Арановський, А. Велярк, Л. Виготський, Е. Курт, Л. Мазель, К. Мартінсен,

В. Медушевський, Е. Назайкинський, Г. Риман, Б. Теплов, О. Шульпяков.

Аналіз цих праць Е. Абдулліним, Н. Гімляровою, А. Деркачем, А. Мелик-Пашаєвим, Г. Ципіним в умовах розуміння психологічних механізмів сприяє формуванню уявлень про можливість регуляції та управління творчою діяльністю, а це впливає на підвищення ефективності цієї діяльності [336].

В основу художньо-педагогічної діяльності покладена концепція взаємодії таких понять, як "особистість" та "індивідуальність". Накладається "вето" на сприйняття індивідуальності лише крізь призму соціально-детермінованих компонентів, визначається роль "атрибутивних якостей та показників особистості" [336, с. 9], наголошується на доцільності виокремлення персонально-особистісних показників людей у науковій і художній творчості [336, с. 9].

Визначаються й обґрунтовуються професійні показники вчителя музики: духовна й музична культура; інтелігентність, музикальність як основа, що визначає інші професійні якості, такі як любов до дітей, емпатія, здатність формувати в учнів почуття Добра й Краси; професійне мислення й самосвідомість.

Базою професійної підготовки вчителя музики слугує концепція усвідомлення конструктивно-логічної організації звукового матеріалу в єдності з показниками здатності чуттєво сприймати емоційно-образний зміст музичної інтонації, концепція подвійного синкретичного механізму музичного мислення [336, с. 12].

Паралельно сутність педагогічного мислення полягає в проектуванні, реалізації й аналізі музично-освітнього процесу, коли дидактичні ситуації створюються на основі закономірностей музичної культури й музичної педагогіки і персональних особливостей музично-педагогічної інтуїції. При цьому до професіограми вчителя музики включаються такі показники, як артистизм (допомагає створювати педагогічні впливи на емоційно-інформативне поле учнів), особистісно-професійна позиція педагога (дозволяє йому самостійно сформулювати власне судження на основі формування методології культури, засад дослідницької діяльності) [275, 290, 501].

Перераховані показники професіоналізму вчителя дали можливість авторам дослідження виділити таку характеристику особистості, як "Я-концепція", котра передбачає розвиток самосвідомості, визначеної такими компонентами:

а) мотиваційно-смислові пріоритети;

б) аксіологічні пріоритети (проявляються в морально-ціннісному відношенні до оточення, світу, до самого себе) [305 с. 14-15].

Сформованість умінь педагогічного спілкування є елементом, який розглядається в контексті професійної підготовки вчителя як особлива діяльність, зорієнтована на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких зв'язків і відношень, які б відповідали природі музичного мистецтва, художньо-творчим прийомам спілкування.

Але водночас указані складові професіограми майбутнього вчителя музики не розглядаються в контексті обґрунтованих парадигм інтеграції педагогічних концепцій із сучасними філософськими, культурологічними,

психологічними підходами, а саме – не враховуються:

– роль філософії професійної освіти як освітньої парадигми культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти, яка з'ясовує загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві. Засади загальної освіти повинні бути призначеними для окреслення культурно-історичних типів педагогічного мислення й педагогічної дії [142, с. 15];

– концепції заміни технократичності мислення ноократією, владою людяності, моральності, Розуму, Відповідальності, що можна забезпечити шляхом упровадження таких принципів навчання й виховання:

1) вивчення й пізнання природи, метою якого є формування людської свідомості;

2) оволодіння знаннями у сфері дисциплін математичного циклу для розумного узгодження їх із розвитком даного людині від Природи;

3) засвоєння природно-біологічних знань;

– концепція розвитку потреби пізнання таємниць Всесвіту, його єдності та взаємозв'язку з усім земним [194, с. 35]. (На нашу думку, це дозволяє усвідомити внутрішні механізми творчої діяльності);

– оволодіння принципами пізнання, зумовленого "формуванням високої моральності, осмисленням і дотриманням у повсякденному житті глибоких принципів людяності, взаємоповаги, розумного вирішення суперечностей", і далі – "вивчення і сприяння розвиткові й удосконаленню культури духовного світу людини, уміння проникати в сутність складних проявів техніки, світ свідомого та підсвідомого" [194, с. 35];

– принцип пізнання багатошарової будови головного мозку: рептивний мозок (зона боротьби мотивів); лімбічний прошарок, у якому концентруються різноманітні емоції; гіпоталамус, де накопичуються факти, які до певного часу ще не досягли рівня їх усвідомлення [194, с. 36].

В основу професійної підготовки майбутнього вчителя музики має бути покладена концепція проектування й прогнозування профільної освіти, яка грунтується на взаємодії:

а) інтелектуальної сфери (дидактико-методичні знання, професійне мислення, творчі здібності, осягнення цінностей культури);

б) діяльнісного компонента (передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій і операцій профільної підготовки);

в) емоційно-вольового компонента як інтегральної характеристики особистості вчителя. Це стосується сформованості відповідної культури відношення до навчальної діяльності, формування знань, умінь і навичок. При цьому навчання повинно забезпечувати трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавальна) в інший (професійна), що потребує варіювання мотивів, потреб, умінь, вчинків. Одним із засобів такої трансформації є реалізація контекстного навчання.

Г. Балл невипадково наголошує на ролі цивілізації у формуванні професійних основ підготовки майбутнього вчителя, що відбивається у творах культури. Г. Балл знаходиться в руслі дослідження В. Біблера щодо діалогу культур. Узагальнюючи думки В. Біблера, Г. Балл погоджується з такими концепціями [26, с. 52-53]:

– концепція взаємозв'язку цивілізації та культури, що є методологічною засадою освіти в контексті культури;

– концепція інтеграції структурних компонентів культури на основі взаємодії цивілізаційних (нормативно-репродуктивних елементів, що забезпечують реалізацію принципу наступності) і діалогічно-творчих складових, які забезпечують перетворення загальнолюдських цінностей на методологічну базу для творення нових продуктів творчої діяльності на основі подолання протиріч;

– культурологічна концепція, що розглядається як динамічний цілісний підхід до поняття "культура", невід'ємним компонентом якої є цивілізація [26, с. 32];

– концепція культурологічно-орієнтованого підходу, який забезпечує модель культурологічної освіти, спрямованої на людину, включення особистості в процес культурної творчості;

– концепція необхідності розширення комунікативної теорії в контексті постмодерністського підходу до формування особистості як суб'єкта професійної культури [494].

Методологічною засадою концепції є чинник визначення доцільності комунікації, невід'ємним компонентом якої є діалог як спосіб подолання спрощеного сцієнтизму.

Але поки ще не завжди можна подолати недоліки у формуванні особистості як суб'єкта раціональності. Зазначимо, що впровадження засад екзистенціалізму як однієї з провідних умов виокремлення внутрішнього ірраціоналізму у вигляді переживання, відчуття істини, відчуження від соціокультурних стосунків теж не сприяє ефективному формуванню особистості у визначеному напрямку.

Невипадково Ю. Шабанова виокремлює важливий принцип мислення, що використовувався в класичній Європі, – за ознакою існування картезіанського суб'єкта. Він може розглядатися як "онтологічний принцип культуротворення" [494].

Але оскільки постмодернізм подолав класичну раціональність, то вивчення сучасного інформаційного поля, що є невід'ємним структурним компонентом дослідницької діяльності, потребує обґрунтування принципу дуалізму раціонального й ірраціонального як єдиної цілісної монади.

Якщо ми звернемося, на думку Ю. Шабанової, у ході співтворчості зі студентами, до концепції Юргена Габермаса, то побачимо, що його судження базується на теренах комунікативних дій, які розглядаються як проект нової раціональності. При цьому часовий вимір втрачає значення. Механізмом руху є принцип континуумності (неперервності) життєвого досвіду. Інформаційне поле філософії розглядається в контексті інтрасоціального діалогу. Вчитель повинен мати уявлення про сутність трансформації принципу раціоналізму, коли рефлексивна зупинка робиться на заміні суб'єктно-об'єктних відносин суб'єктно-суб'єктними.

Змістовне "наповнення" розуму здійснюється за допомогою реалізації нових контекстів у ході спілкування на основі інтуїтивного й теоретичного знання. Тому вчені знаходять протиріччя у своїй ідеї створення теорії комунікативної дії. Причинами цього є:

а) експлікаційне обґрунтування нормативних засад;

б) недоцільне розмежування дії та дискурсу;

в) невизначений зв'язок між комунікативними діями й завданнями духовно-історичного й феноменологічного розмаїття соціальної дійсності [494].

На нашу думку, концепція Габермаса є актуальною, тому що в основу комунікативної діяльності покладені обговорення, створення фасілітативних суджень, створення ситуацій впливу на особистість у контексті вільного інтуїтивного вибору. Це складає умови для створення моментів варіювання різних думок, коли внаслідок використання монтажу формуються нові смисли.

Водночас створення панорами думок у їх розвитку має власні закономірності: становлення ідеї, її розвиток на основі тотожності повтору, контрасту, деструкція, перехід на якісно новий рівень, що неможливо поза інтуїцією та включенням механізмів раціональної сфери.

Не втрачає актуальності висунута проблема, в основі якої лежить синтез виконавчої та науково-дослідницької діяльності, без чого неможливі самовдосконалення й самоосвіта вчителя. Одним із видів дослідницької роботи є пошуки неординарних методів проведення уроків, позакласних занять, дослідно-експериментального навчання, розробка практичних рекомендацій.

Особливу вагу має метод педагогічного моделювання, який формує й розвиває в студентів здібність до педагогічної імпровізації як необхідної складової багатьох компонентів діяльності вчителя. В основі її лежить прообраз театрально-сценічної діяльності. Педагогічна імпровізація, педагогічний експромт являють собою важливі складові професії вчителя, який часто знаходиться в нестандартних ситуаціях, що виникають безпосередньо в практичній діяльності.

На важливість моделювання педагогічних ситуацій як засобу стимуляції творчої самостійності вказує Г. Падалка [289-292].

Психологічним обґрунтуванням підбору ситуацій моделювання є досягнення єдності між відтворюючою і попереджуючою уявою, коли студенти, спираючись на минулий досвід, створюють моменти застосування й використання своєї художньої діяльності в наступній роботі зі школярами. Це спонукає до розвитку творчості, складовою якої є елемент оригінальності та новизни.

Доцільно виділити значимість проблемної ситуації в розвитку творчого мислення на основі організації в ході проведення лекцій взаємодії монологічних і показових методів викладання, де акцентуються логіко-психологічні особливості розкриття суті того чи іншого поняття в історії даної науки. Взаємодія цих методів доводить свою ефективність при організації умов для закріплення й контролю знань із забезпеченням зворотного зв'язку та включенням в нього передачі нових знань.

І. Немикіна пов'язує проблему виховання творчих якостей вчителя музики з пошуком форм, методів, прийомів, що активізують самостійність мислення й ініціативу студентів; найскладнішим аспектом професійної роботи є самостійне створення художньо-виразної інтерпретації, досяг-

Криворізький

нення образної виразності виконання й словесних коментарів до виконуваного твору. У зв'язку з цим дослідниця простежує розрив емоційного й раціонального компонентів музично-художнього мислення, відсутність цілісного бачення образного світу твору: студенти частіше спираються на готові або пропоновані педагогами інтерпретаторські зразки, що призводить до пасивності слуху й мислення і знаходиться в повному протиріччі з завданнями в подальшій практичній діяльності.

Інтеграція України у світове співтовариство потребує виокремлення тих механізмів професійної підготовки вчителя, які враховують тенденції розвитку теорії та практики педагогічної освіти й збереження національної системи професійної підготовки, що має вдосконалюватись відповідно до результатів новітніх педагогічних досліджень, з подальшим комплексним коригуванням інтегративної єдності теорії, структури, принципів, змісту, методів і організаційних форм психолого-педагогічної і практичної підготовки студентів у контексті глобалізації єдиного освітнього простору і стандартів [271, 420, 501].

Водночас перетворення сучасного суспільства неможливе поза його духовним оновленням, у котрому зростає роль фактора гуманістичної спрямованості на формування особистості, яка має право на розвиток своїх здібностей та їх реалізацію в суспільстві й утвердження свого місця в житті (М. Барна); відчуває потребу самостійного вибору профілю й програми навчання, самоактуалізації та самореалізації, самоконтролю й саморозвитку, творчого здобування знань і формування власної особистості, вільного партнерства учня й учителя, опори на внутрішні потенції особистості, на наступність і рефлексію на всіх етапах неперервної освіти [29].

З огляду на це зростає роль професійної діяльності щодо підготовки фахівця поліхудожнього профілю, який здійснює педагогічне керівництво в загальноосвітніх школах, позашкільних закладах, художніх студіях, у системі додаткової освіти. Модернізація освіти в Україні передбачає подолання в освітній системі запрограмованих репрезентативних способів мислення, зумовлених особливостями пізнання світу, але не його осягненням та осмисленням, гіпертрофованого навантаження на раціональну сферу індивіда, ігнорування шляхів пошуку педагогічних впливів на взаємодію таких внутрішніх структур особистості, як раціональне та ірраціональне, шляхів формування креативності за законами сучасного мислення, засобів реалізації модульного навчання, що дозволяє створювати творчі модулі на основі інтеграції мистецтв.

Зміни у сфері культури, у системі мистецької освіти, у професійно-практичній діяльності в загальноосвітніх і спеціальних закладах зумовлюють потребу в підготовці фахівця поліхудожнього профілю, орієнтованого не лише на набуття професійних якостей у рамках осягнення монохудожнього простору музики як виду мистецтва та культури, але й на концептуальне осягнення сутності інтеграції мистецтв, яка є одним із механізмів вирішення проблеми цілісного художнього становлення вчителя з урахуванням взаємодії різних видів художньої діяльності, їх взаємодоповнення; виділення методологічних засад інтегративних механізмів поліхудожньої діяльності на основі взаємодії: а) принципів гуманізації та діало-

гічності навчання завдяки взаємодії внутрішніх і зовнішніх структур особистості, що дає змогу аналізувати взаємозв'язок підсвідомого, надсвідомого, безсвідомого та сприяти обґрунтуванню педагогічних впливів на інтуїтивну сферу особистості (саме це забезпечує гуманно-діяльнісний підхід до розвитку особистості); б) засвоєння знань про принцип деструкції як первинний механізм творчого мислення, який впливає на організацію творчої діяльності особистості (гуманізація навчання досягається шляхом включення протилежних мотивів у професійну діяльність, при цьому вони не перекреслюють можливості взаємного існування); в) принципів стратегії творчої трансформації особистості, що передбачає опору на творчий метод митця (в основі цього методу лежить концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів). Дана концепція базується на визначенні особливостей художнього пізнання, принципів моделювання образних конструкцій, мовних особливостей художньої комунікації [377, 383, 392, 385].

Останнє визначається потребами в підготовці вчителя музики поліхудожнього профілю, для якого засвоєння основ взаємодії мистецтв є одним із засобів вирішення освітніх задач і оволодіння новими педагогічними технологіями в умовах з'ясування статусу професійної підготовки, який не ототожнюється лише з сукупністю знань, умінь і навичок у межах академічної освіти. Потреба в підготовці вчителя музики поліхудожнього профілю на основі педагогіки взаємодії мистецтв зумовлена специфікою культурно-освітньої діяльності, для якої важливою є взаємодія музики, літератури, кіно, театру, образотворчого мистецтва. У зв'язку з цим доцільно зупинитися на потребі в підготовці вчителя музики поліхудожнього профілю, орієнтованого на оволодіння педагогічними технологіями в художній професійній діяльності, прийомами рефлексивного аналізу, розвитком здатності до комплексного відчування на основі взаємодії мистецтв [393].

Проте аналіз сучасних досліджень дає підстави констатувати той факт, що нині ще недостатньо усвідомлюється сутність поліхудожнього виховання на основі взаємодії мистецтв; недостатньо сформована потреба оволодіння педагогічними технологіями в художньо-професійній діяльності з урахуванням закономірностей поліхудожнього виховання, що відображено в інтегративних програмах. Учителі мистецьких дисциплін недостатньо глибоко володіють методами рефлексивного аналізу й інтеграції художніх текстів культури у контексті сучасних форм мислення на основі закономірностей формування когнітивних смислів, особистісного смислоутворення, стратегій творчої трансформації особистості, яка взаємодіє з операційними стратегіями навчання; інтеграції у свідомість особистості філософських, психологічних, мистецтвознавчих знань і наукових і художніх концепцій.

Унаслідок цього художньо-професійна діяльність майбутнього вчителя недостатньо глибоко наповнюється змістом, що впливає на якість професійної підготовки.

З огляду на це аналіз теоретичних і методологічних аспектів професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю зумовлений вимогами сучасної освіти. Звідси можна констатувати **актуальність** дослі-

дження, яка визначається протиріччям між потребами у формуванні сучасного вчителя музики поліхудожнього профілю, підготовкою його до професійної діяльності, коли враховуються можливості педагогіки взаємодії мистецтв як уніфікованого засобу впливу на вдосконалення професійної підготовки вчителя музики, глобальними перебудовами суспільства перехідного періоду й традиційною системою підготовки фахівців; вимогами суспільства до особистості вчителя й недостатністю розробки загальної теорії педагогічної освіти; наявністю нових концепцій щодо доцільності використання нових методів, форм, засобів і прийомів навчання та відсутністю дидактичних матеріалів і моделей, зумовлених сучасними науковими вимогами; рівнем теоретичної підготовки вчителя та практичної діяльності; рівнем професійних умінь вчителя та потребою формування особистості нової формації.

Викладені суперечності зумовлюють необхідність ряду питань, а саме: що складає особливості та сутність педагогічного процесу, яким чином готувати вчителя до професійної діяльності, щоб він міг плідно працювати в умовах забезпечення навчального процесу на уроках музики в школі? З одного боку, в педагогічній освіті існує потреба вдосконалити якості професійної підготовки вчителів спеціальних дисциплін, з іншого боку – у педагогічній теорії та практиці ще недостатньо обґрунтована й розроблена система професійної підготовки, що й зумовило проблему даного дослідження – теоретичне обґрунтування, розробка, побудова та впровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів спеціальних дисциплін для педагогічних університетів в умовах національного відродження України.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка вчителів музики.

Предмет дослідження – дидактичні основи професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України на основі взаємодії мистецтв.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й розробка семантичної моделі професійної підготовки вчителя музики, в основу якої покладений інтегративний підхід до взаємодії таких структурних компонентів: формування особистісного смислоутворення як інструментарію компетентності вчителя; формування комплексних почуттів; формування професійних знань, умінь, навичок учителя музики на основі взаємодії мистецтв і впровадження комп'ютерних технологій.

Концепція професійної підготовки майбутнього вчителя музики базується на основних положеннях теорії освіти, теорії педагогічних систем, діяльнісному й особистісно орієнтованому підходах з позиції технології навчання як комплексної інтегративної системи єдності принципів загальнонаукового, художньо-культурного й професійного в умовах організації формування сучасної культури мислення контекстного й символічного підходів.

В основу розробленої концепції професійної діяльності покладено фундаментальні положення теорії пізнання, які дозволяють розглядати її як комплексну інтегративну систему навчання, що передбачає оволодіння узагальненими стратегіями в порівнянні з визначенням специфічних ас-

пектів вирішення творчих професійних завдань.

Уявлення про професійну діяльність як комплексну інтегративну систему, у зміст якої покладено поєднання різноманітних принципів, форм і методів навчання, послідовне цілевизначення, зумовлене формуванням нових навичок, знань, умінь, що дає можливість встановити сутність, особливості та комплексну структуру професійної діяльності.

При цьому основна ідея концепції будується на сучасних підходах до визначення структури технології навчання як комплексної інтегративної системи з позицій управління різноманітними засобами процесу навчання в контексті поєднання теоретичних і практичних аспектів через комунікативну діяльність і світоглядні установки. Це дозволило зробити висновок про те, що структура інтегративно-технологічної діяльності може бути подана у вигляді взаємопов'язаних блоків: теоретичний і практичний; аналіз і створення технологій навчання; реалізація цих технологій; контроль і коригування їх з метою подальшого вдосконалення.

Саме ці блоки навчання і є професійною діяльністю. Сутність її полягає в тому, що в ній відбувається інтеграція на засадах принципу глобалізації, останнє передбачає зв'язок нових наукових знань з технологією навчання й поєднує блоки філософських, психолого-педагогічних, загальноосвітніх і спеціальних професійних знань.

Основна концепція побудови професійної підготовки визначає її як процес навчання інтегративним професійно-педагогічним технологіям, спрямованим на формування вмінь реалізовувати сучасні наукові досягнення в змісті освіти завдяки синтезу принципів, методів наукового й художнього пізнання.

Система та структура професійної діяльності вчителя музики зумовлена головною метою в узгодженні формування вмінь розробляти сучасні професійні технології, принципом відкритості дидактичних систем на основі потреби до перетворень. Зміст програми професійної підготовки студентів вміщує процес і предмет професійної діяльності в контексті загальноосвітньої школи.

Під предметом у даному випадку розуміється наука, інтегровані фахові знання й уміння з урахуванням компетенції вчителя музики поліхудожнього профілю й реалізація їх у практичній діяльності на основі взаємодії мистецтв.

Продуктом професійної діяльності є комплекс інтегративних навичок і вмінь розбудовувати інтегративні технології навчання, що знаходить відображення у вирішенні завдань за фахом, які вимагають інтегративного підходу, вмінь самопроектування, інтелектуальної творчої діяльності.

Головна ідея й основні положення концепції відображені в загальній гіпотезі дослідження, яка базується на припущенні про те, що система підготовки вчителів до професійної діяльності буде ефективною, якщо розглядати її як процес навчання інтегративним технологіям освітньо-професійної діяльності. Навчання при цьому реалізується в процесі забезпечення сукупності дій з розробки дидактичних інтегрованих освітньо-професійних програм.

Основна гіпотеза конкретизована в таких часткових гіпотезах:

– професійна підготовка майбутніх учителів музики буде продуктивною, якщо будувати її на основі інтегративних технологічних підходів, коли зміст технології навчання як комплексної інтегративної системи буде складати єдність принципів: загальнонаукового, художньо-культурного, професійно-педагогічного, особистісно орієнтованого й діяльнісного;

– підвищення ефективності підготовки вчителів музики до професійної діяльності можна досягти, якщо ця підготовка у своєму змісті буде поєднувати різні форми, методи й засоби навчання;

– удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя може здійснюватись за допомогою розробки системи цілеспрямування дій, що забезпечують оволодіння вміннями й навичками вирішення творчих завдань, самопроектування студентами нових технологій, комунікативного спілкування;

– підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя музики буде здійснюватись за допомогою розробки педагогічних умов вибірковості дидактичних моделей, що складають відкриту до перетворень систему навчання;

– система професійної підготовки вчителів буде досконалою, якщо її будувати на основі взаємодії системи активних форм, методів, прийомів і засобів навчання;

– продуктивність професійної підготовки вчителя буде вдосконалена, якщо забезпечити зміст конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу й методичних рекомендацій на основі єдності принципів диференціації та інтеграції;

– високого рівня готовності вчителів музики до професійної діяльності можна досягти шляхом упровадження інтегративних технологій, що забезпечують умови формування вмінь особистості студента до рефлексії, пізнання сенсу буття, життя й творчості;

– реалізація підвищення ефективності засвоєння вчителем музики інтегративних технологій, формування вмінь, їх побудови та впровадження в практику на високому рівні можна досягти в умовах активізації навчальної діяльності за допомогою послідовних, цілеспрямованих і творчих завдань самопроектування студентами нових технологій, формування мотивів творчої діяльності, партнерській взаємодії учасників художньо-освітнього процесу, діалогу як засобу й форми розвитку комунікативної діяльності.

Відповідно до мети, предмета, об'єкта, концепції та гіпотези було визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати зміст понять "принципи", "закони", "закономірності", "інтеграція", "взаємодія мистецтв", "взаємозв'язок мистецтв", "поліхудожні вміння", "семантична модель", "педагогічні технології навчання".

2. Проаналізувати стан проблеми в педагогічній теорії та практиці.

3. Розробити концепцію професійної підготовки вчителя музики.

4. Розробити зміст критеріїв якісної підготовки вчителя музики до професійної діяльності.

5. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити семантичну модель підготовки вчителів музики до професійної діяльності.

6. Здійснити комплексний аналіз професійної діяльності студентів і виявити співвідношення результатів традиційної та експериментальної методик.

7. Обгрунтувати дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, зокрема:

– теоретичний пошук: вивчення джерел, матеріалів теоретичних досліджень, державних документів з питань розвитку професійної вищої освіти, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та систематизація теоретичних даних, дедукція, порівняльний аналіз, моделювання професійної діяльності, прогнозування можливих шляхів її розвитку;

– емпіричні методи: вивчення досвіду організації професійної підготовки у вищих закладах освіти на засадах забезпечення принципу неперервності освіти, анкетування, інтерв'ювання, тестування, спостереження, рейтинг, моделювання, вивчення результатів професійної діяльності студентів, педагогічний експеримент, статистична обробка результатів дослідження.

Методологічна основа дослідження грунтується на загальних положеннях теорії пізнання щодо єдності наукових знань, їх гуманізації та контекстного підходу; філософських положеннях про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів, необхідності їх вивчення в конкретних обставинах, основних положеннях системного підходу, теорії систем, положеннях про цілісність педагогічної діяльності та її аналізу з позицій управління, інтегративному підході до навчання вчителя музики, теорії формування інтелектуально-творчих якостей особистості вчителя.

РОЗДІЛ І.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Провідні закономірності навчання і виховання в професійній підготовці вчителя музики

Перетворення, що здійснюються в Україні, потребують перегляду теоретичних положень професійної освіти, в основу яких покладена концепція особистісно-орієнтованого навчання [43]. Тому одним із завдань педагогіки вищої школи є розкриття педагогічних закономірностей і принципів формування майбутнього вчителя музики [375].

У цьому зв'язку виникає необхідність розробки й обґрунтування наукових уявлень шляхом пізнання сучасних форм мислення, коли враховується сенс інтегративних понять, що націлює на визначення можливостей підходу до системи професійної освіти в контексті потреб і мотивів концепції "Я-образ". Це передбачає самоактуалізацію особистості на основі не лише усвідомлення дидактики перетворення соціального досвіду (сталої культури), а й створення образу світу й свого образу в цьому світі [305, с. 14-15]; впливає на перегляд цілей виховання й навчання в контексті розмаїття внутрішньої активності особистості [305, с. 14-15].

Означена проблема націлена на вдосконалення змісту професійної освіти, яке може реалізуватись за допомогою класифікації та обґрунтування системи принципів. У даному випадку ми знаходимось у парадигмі досліджень С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Пєхоти, Г. Пустовіта, які обґрунтовують групи принципів на основі діяльнісного підходу, але водночас знаходять шляхи інтеграції традиційних і нетрадиційних підходів, що базуються на взаємодії відкритих систем виховання й навчання [105, с. 70; 145, 308-310, 339].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив встановити, що вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з розуміння сутності виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах зв'язку навчання з національною культурою і традиціями, виховного характеру навчання, систематичності, наступності, свідомості й активності особистості, наочності, доступності, індивідуалізації, вивчення здібностей, нахилів кожного учня.

А. Петровський, В. Ярошевський роблять спробу інтерпретувати механізми співвідношення пізнавальних процесів (сприйняття, мислення) на рівні взаємодії безсвідомого й свідомого на основі використання з'ясувальних принципів, стрижнем яких є наукове мислення. Найважливішим є принцип детермінізму, тобто залежності будь-якого явища від факторів, що на нього впливають, цей принцип пов'язаний з вирішенням поставленої мети [305, с. 36-44]. Водночас лінійний (механістичний) детермінізм обґрунтовує фактор існування положення щодо феномену свідомості як наслідку впливу об'єктивного світу [305].

Для нашого дослідження важливою є думка про те, що феномен без-

посередності в контексті лінійної версії не з'ясовує змісту тих об'єктів, які знаходяться в русі та розвиткові усвідомлення стилю наукового мислення, пов'язаного, на нашу думку, з соціальним досвідом та оволодінням дослідницькими технологіями. У загальному вигляді він виступає як система інформативних вказівок до конкретно-предметної діяльності, оцінювання її результатів і верифікації збору даних. Це підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності, але не завжди активізує дослідницьку діяльність учня, не дає установки на включення механізмів спонтанної творчої діяльності, на наукове відкриття.

Принципи системності, детермінізму, розвитку, що розкривають зміст принципів упровадження дослідницьких технологій, складають нормативний зміст оволодіння навчанням як дослідженням. У цьому контексті Г. Пустовіт наголошує на науковості як провідному принципі реалізації навчальних завдань у позашкільному закладі. Забезпечення цього принципу в навчально-виховному процесі реалізується за допомогою ознайомлення учнів з об'єктивними науковими фактами, проблемами, законами й закономірностями з метою формування цілісного наукового світогляду, що, на думку автора дослідження, повинно впливати на розвиток в учнів умінь і навичок дослідницької діяльності [339].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виокремити такі групи принципів:

– принцип науковості, що передбачає відповідність усіх фактів, знань, положень, законів і способів їх реалізації в навчанні;

– принцип систематичності й послідовності, пов'язаний з логікою науки й особливостями пізнання;

– принцип доступності навчання, зумовлений відповідністю змісту форм, методів навчання з урахуванням вікових особливостей і розумових здібностей учнів;

– принцип зв'язку навчання з життям, теорією та практикою;

– принцип свідомості й активності особистості в навчанні, зумовлений спрямуванням пізнавальної діяльності і керуванням нею на основі використання методу з'ясування мети й завдань предмета, що вивчається, осмисленого і творчого підходу до опанування знань; він забезпечує таку організацію навчальної праці, при якій учні та студенти розуміють мету навчання, свідомо сприймають, засвоюють і застосовують знання. Цей принцип С. Гончаренко пов'язує з активністю, ініціативністю, самостійністю [105, с. 299], при цьому вчений розвиває ідеї, запропоновані педагогами XVII-XVIII ст. – Я. Коменським, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинським.

Також виокремлюються принципи за такими ознаками:

– принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень;

– принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом;

– принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану;

– принцип гуманістичної цілеспрямованості, який реалізується в процесі навчання й виховання; він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень "людина-світ";

– принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу;

– принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача.

Але комплексний підхід до поєднання принципів навчання в єдину систему не забезпечує схеми взаємодії вчителя й учня на основі суб'єктно-суб'єктних відносин; не сприяє оволодінню прийомами формування готовності особистості до творчої діяльності, оволодінню прийомами сучасного мислення.

На нашу думку, слід більш детально наголошувати на класифікаціях, в основу яких покладена концепція пізнання структури особистості на таких рівнях: а) внутрішньо-індивідуальному рівні, що передбачає наявність певних здібностей і орієнтує характер діяльності учня на особливості його спілкування; б) міжіндивідному рівні, який дозволяє визначитись особистості в системі її міжособистісних зв'язків; в) позаіндивідному рівні, що дозволяє визначитись у впливі на інших людей [375].

Усвідомлення особистістю самої себе складає систему уявлень "Я-образ", що потребує в навчальному процесі створення педагогічних ситуацій, орієнтованих на зустріч індивідуально-психічних набутків особистості з загальнолюдськими цінностями в царині соціально-професійної та культурної діяльності.

Л. Кондрашова, послуговуючись концепцією Л. Нечипоренко, акцентує увагу на тому, що майбутній учитель повинен співвідносити власні потреби й можливості з певними дидактичними системами, заснованими на світових відкриттях науки й практики з метою вдосконалення індивідуальності, власної особистості [182].

І далі авторка дослідження наголошує на тому, що майбутній вчитель повинен бути неординарною особистістю. Формування себе, пізнання власного внутрішнього світу й досягнення досконалості педагогічних здібностей – важливе завдання професійної підготовки майбутніх учителів. "Потрібно у вищій школі створювати такі умови, які допоможуть кожному студентові знайти шлях до самовдосконалення, формування професіоналізму, індивідуального інтелектуально-морального, духовно-емоційного розвитку" [182, с. 12].

У зв'язку з викладеним, метою дослідження є обґрунтування умов, що дозволяють реалізувати професійну підготовку вчителя музики на основі взаємодії загально-дидактичних принципів і частково методичних принципів, зумовлених особливостями професійної підготовки вчителя. Однією з таких умов є визначення змістової суті класифікації сучасних дидактичних принципів навчання й виховання на основі особистісно-

діяльнісного підходу й виокремлення узагальнених і універсальних ознак стратегій інтеграції та диференціації окремих груп принципів.

Відповідно до мети, визначені такі завдання дослідження:

– проаналізувати психолого-педагогічну літературу з питань забезпечення оптимальної системи принципів навчання й виховання в професійній підготовці вчителя;

– визначити методологічні засади класифікацій принципів навчання й виховання в професійній підготовці фахівця.

У ході дослідження ми виходили з того, що принципом навчання, на думку М. Фіцули, можна називати вимогу процесу навчання, що виходить із закономірностей його ефективної організації. Дидактичні принципи, які, з цієї точки зору, визначають діяльність учителя й учнів, базуються на закономірностях навчання і є системою основних положень, на які спирається теорія й практика навчання. Вони визначають цілеспрямованість навчального процесу й діяльність учителя, є основними положеннями, на які орієнтуються при викладанні навчальних предметів [475, с. 128].

А. Сманцер, Л. Кондрашова звертають увагу на те, що немає єдності точок зору в тлумаченні поняття "принцип". Останнє виходить із того, що принцип, з одного боку, розглядається як науковий закон. Він є стратегією керування педагогічними процесами. З іншого боку, принцип є результатом визначення закономірностей діяльності на основі розмаїття суттєвих і сталих причинно-наслідкових зв'язків.

Невипадково автори дослідження зупиняються на таких концепціях: принципи є узагальненням на основі пізнання закономірностей і законів навчання й виховання, пов'язані з закономірностями, які базуються на інваріантних характеристиках, суттєвих сталих зв'язках; є ознакою творчої основи формування особистості як стратегії педагогічної діяльності; є педагогічною концепцією, зміст якої полягає у висловлюванні інструментальних ознак, даних категоріях діяльності [434, с. 47].

Викладені вище положення, на думку А. Сманцера, базуються на таких джерелах: а) педагогічна концепція є теоретичним висловлюванням мети освіти; б) існують об'єктивні закони й закономірності педагогічного процесу; в) єдність і взаємозв'язок складають сутність педагогічної стратегії.

У зв'язку з викладеним, зробимо спробу розвести поняття "закон", "закономірності" та "принципи" [375].

Під поняттям "закон" слід розуміти філософську категорію, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для певної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності [474, с. 202]. Наприклад, існують закони розвитку природи, суспільства, мислення, формування логічного, понятійного, образного мислення, переходу кількісних змін у якісні, єдності й боротьби протилежностей. Вони відображають найзагальніші, суттєві тенденції унікального розвитку, його механізм, джерело й спрямованість. У діалектиці закон пов'язується зі встановленням відношень на основі об'єктивних знань.

Нині утверджується ідея категоріальної системи, в основу якої покладена концепція внутрішньої межі особистості як ідеального предмета й принцип відкритості категоріального змісту. При цьому структура кон-

цепції "Я-образ" включає такі компоненти:

– продуктивні уявлення, які в дії формують власні ідеї та образи на основі інтеграції суб'єктивних та об'єктивних факторів. Останнє пов'язується з базисною категорією "образ", яка створюється під впливом дій, мотиву, що розглядається як цінність, за допомогою якої суб'єкт пізнає самого себе;

– відчуття, які є ознакою внутрішнього, суб'єктивного світу особистості; вони зумовлені взаємодією образу, мотиву, дії, відношення;

– взаємовідношення, що включає інтеграцію, взаємодію (спілкування);

– "Я-особистість", що складає сутність індивіда в саморефлексії, включає складні рефлексивні утворення у взаємозв'язку з відчуттями; концепція "Я-образ" є носієм потреби, актів поведінки й афектів;

– ситуація-персоносфера, що передбачає взаємодію кластерів психосфери (вертикалі, матриці, поняття), які є виміром внутрішнього світу людини (А. Петровський, М. Ярошевський [305, с. 12]).

Якщо під поняттям "закон" слід розуміти істотне, стійке, повторне, загальне, то під поняттям "закономірності" ми розуміємо узагальнені стабільні ознаки предметів пізнання й упорядкованість певних явищ і зв'язків між предметами [474, с. 203].

Поняття "принцип" взаємодіє з поняттями "закон", "закономірності", "методи", "технології". Але під принципом слід розуміти початок, що покладений в основу сукупності фактів науки і включає вихідні, об'єктивні за змістом ідеї теоретичних положень і концепцій. Вони відображають найзагальніші закономірності предмета, що пізнається, і виконують методологічну функцію в побудові теоретичних обґрунтувань. Наприклад, діалектика базується на принципі діалектико-матеріалістичного монізму, що передбачає синтез знань про об'єктивну дійсність.

Сучасні вітчизняні вчені орієнтуються на інтеграцію ідей щодо технологій навчання й виховання. Це дозволяє використовувати в педагогічному процесі взаємодію таких принципів, як редукціонізм, що з'ясовує доцільність пізнання за допомогою простих процесів та ознак; холізм, що визначає цілісність первинного початку; принцип суб'єктності, націлений на фіксацію інформативних моделей в основі взаємодії множин. Така структура провідної ідеї, певних закономірностей формується на основі врахування індивідуальних можливостей особистості. Вона має потенціал до саморозвитку, характеризується активністю й може забезпечувати цілісність навчання й виховання [338, с. 10-22].

Викладене вище дозволяє констатувати, що обраний нами контекст розмірковувань знаходиться в руслі досліджень Н. Волкової, яка розглядає закономірності навчання як стійкі педагогічні явища, що базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання [80, с. 269].

Ми погоджуємося з положеннями Н. Волкової про те, що дидактичні закономірності відображають стійку залежність між елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учнів і змістом навчання [80, с. 269].

Н. Волкова виділяє такі закономірності навчання: а) обумовленість навчання суспільними потребами; б) залежність від умов, у яких воно від-

бувається; в) взаємозалежність процесів навчання, освіти, виховання, розвитку особистості; г) взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей учнів; д) єдність процесів викладання й навчання; є) взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання в навчальному процесі.

С. Вітвицька формулює поняття "педагогічна закономірність", яка розглядається як об'єктивно повторювана послідовність явищ. Авторка досліджень прирівнює педагогічну закономірність до значення універсальної категорії, що належить до всіх галузей педагогіки. Пропонується розподілення закономірностей на біологічні, психологічні, соціальні й загально-дидактичні [77].

Важливим для нашого дослідження є фактор класифікації за ознакою фундаментальних і конкретних показників. Рефлексія С. Вітвицької приводить нас до пізнання закономірностей, авторами яких є В. Галузинський та М. Євтух [88]. Запропонована цими авторами класифікація за ознаками фундаментальності та конкретності дозволила їм виділити такі закономірності: а) процес формування особистості студента є єдиним і взаємозумовленим; б) виховання, навчання й освіта студентів, їх перетворення на фахівців є історично зумовленим соціальним процесом; в) загальні та специфічні ознаки навчання й виховання студентів складають єдину цілісність, що забезпечує ефективність результатів; г) взаємодія вчителя й учня є процесом взаємозумовленим і взаємозалежним.

Інтенція С. Вітвицької щодо основних закономірностей навчання й виховання має відбиток у таких структурних компонентах: існує взаємозв'язок між глибиною педагогічного впливу й ефективністю навчання; ефективність навчально-виховного процесу залежить від глибини врахування мотивів і потреб студентів. На думку С. Вітвицької, саме ці закономірності, що допомагають усвідомити зв'язки взаємозалежних і взаємозумовлених елементів, слугують для виявлення й закріплення принципів. Це складає підґрунтя для висновку про те, що принципи є системою вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу.

Розглядаючи визначені закономірності як фундаментальні, С. Вітвицька виокремлює такі принципи навчання у вищій школі:

– гуманізація виховання – пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості й талантів;

– формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої;

– науковий, світський характер навчання, єдність національного й загальнолюдського;

– демократизація навчання;

– пріоритет розумової та моральної свідомості змісту навчання й виховання;

– поєднання активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача;

– урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчальному процесі [77, с. 14].

У цьому зв'язку зазначимо, що вирізняють закони динамічні та ста-

тичні. Динамічний закон, на думку С. Вітвицької, є таким, що передбачає ряд наступних його станів. Статичний закон передбачає наявність імовірності закладених перетворень у зміні об'єкта або системи [77, с. 132].

Але ж для нашого дослідження важливим є фактор визначення класифікаційних характеристик принципів. У ході аналізу вдалося встановити, що можливий розподіл закономірностей на дві групи. Цей розподіл зроблено І. Лернером [214, 215]. Сенс цього розподілу полягає в тому, що є закони постійні, сталі, стабільні. Вони існують поза часом. Наприклад, виховний характер навчання, залежність між метою навчання, змістом освіти й методами навчання.

Існують закономірності, що визначаються різноманітними підходами до діяльності, індивідуальними особливостями студента, учня, засобів навчання. Наприклад: формування понять буде більш ефективним, якщо пізнавальна діяльність студентів цілеспрямовано організована, визначається сукупністю педагогічних ситуацій на основі поєднання теоретичних та емпіричних методів пізнання.

Саме на закономірностях грунтуються групи таких принципів навчання: науковості, систематичності та системності; зв'язку з життям, практикою; свідомості й активності навчання; єдності конкретного й абстрактного, доступності; міцності знань; позитивної мотивації та самостійності; гуманізації, культуровідповідності; індивідуалізації та диференціації; оптимальності навчального процесу.

Вище ми розглянули закономірності та принципи в контексті загальнодидактичних вимог. О. Ростовський встановлює зв'язки між закономірностями музичного навчання й виховання та педагогічними принципами [407]. Налагодження взаємозумовлених і взаємопов'язаних зв'язків між специфікою змісту музичного навчання й виховання та педагогічними принципами сприяє усвідомленню сутності складного динамічного поняття, структурним компонентом якого є бачення загальнодидактичних положень з точки зору специфіки усвідомлення пізнання, народження художнього твору. Поєднання двох засобів пізнання в контексті операційного підходу з позиції загальної дидактики на основі універсального відношення до формування знань, понять, навичок і вмінь з позиції частководидактичного підходу створює умови й педагогічні ситуації, зумовлені ймовірністю становлення нового синтетичного образу.

Цей образ є утворенням цілісним і динамічним, результатом усвідомлення, створення синхронного уявлення, в якому чітко визначається сутність взаємодії виокремлених компонентів навчання, що поетапно інтегрувались у свідомість студента. Такими є загальнодидактичний пізнавальний компонент і частководидактичний компонент. Перший сприяє посиленню дидактичного контексту завдяки засвоєнню дидактичних основ. Другий зумовлює визначення спеціального контексту знань, умінь, навичок і сприяє більш глибокому усвідомленню дидактичних основ інтеріоризації їх у свідомість учителя як образу засвоєння загальнолюдських цінностей у співвідношенні з внутрішнім суб'єктивним образом світу на основі його цілісного сприйняття.

Тобто закономірність є показником, що визначається узагальненим

змістом, метою й завданнями пізнання конкретного предмета. Закономірність є тим теоретичним підґрунтям, яке дозволяє включити її у взаємодію з педагогічними принципами.

Водночас Н. Волкова вважає, що під принципами навчання (дидактичні принципи) слід розуміти "певну систему основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність" [80, с. 271]. Дидактичні принципи є загальними для всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання.

Для нашого дослідження є важливою рефлексія О. Рудницької щодо усвідомлення змісту поняття "принцип". Авторка дослідження розглядає його (від лат. principium – основа, початок) як "вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило якої є в діяльності, що виконує функцію обґрунтування цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення" [417, с. 80].

Акцентування уваги на цих компонентах дозволило нам усвідомити інтенцію О. Ростовського, який встановив зв'язки між закономірностями музичного навчання й виховання та педагогічними принципами. Так, він виокремлює виховний компонент в естетичній пізнавальній діяльності, зумовлений здатністю учнів чути музику й розмірковувати над нею. У цьому автор дослідження бачить одну з закономірностей музичного навчання й виховання. Водночас проводиться паралель між необхідністю чути й роздумувати над музикою і принципами спрямування педагогічних впливів на виховання особистісного ставлення до музики.

Можна виокремити закономірність, сенс якої полягає у формуванні адекватного сприйняття музики як виду мистецтва. Це впливає на духовний розвиток особистості. Звідси проводиться паралель між визначеною закономірністю та принципом орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музики та інших видів мистецтва.

Також, на нашу думку, доречно виокремлена закономірність і принципи: а) доцільності пізнання художнього світу й формулювання принципу опори на внутрішні сили й можливості учнів у музичній діяльності; б) взаємозв'язку художнього відкриття й принципу досягнення естетичної насолоди; в) визначення змісту й методів музичного навчання і виховання у співвідношенні з принципом єдності мети, змісту методів музично-освітньої роботи [407].

Якщо С. Вітвицька, В. Галузинський, М. Євтух, І. Лернер, О. Ростовський виокремлюють контекст взаємозв'язку між закономірністю та принципом, то О. Рудницька наголошує на важливості виокремлення витоків становлення педагогічних принципів, що розглядаються як певні педагогічні настанови в процесі багатовікової практики навчання й виховання [417, с. 80]. Тобто авторка дослідження наголошує на доцільності формування категоріальних понять на основі узагальнення історичного досвіду й доробку відомих педагогів. На нашу думку, доцільно провести паралель між положенням, розробленим О. Рудницькою та філософом В. Табачковським [453].

В. Табачковський, інтенція якого базується на рефлексії щодо категорій І. Канта, наголошує на положенні "про необхідність "помислювача"

стати співтворцем і мислити за принципом "зсередини" того філософа, до текстів якого звертаєшся, а також мислити "зсередини" себе" [453, с. 51].

В. Табачковський виокремлює важливий для педагогіки діяльнісний принцип, що сприяє, на думку автора, "переростанню діяльності в культуру". Методологічною засадою при цьому є виокремлення альтернативи поєднання культури й виробництва, коли культура розглядається в контексті інтеграції всіх видів діяльності як форми самовиявлення, що має своїм джерелом мову, міф, релігію мистецтва.

Для нашого дослідження важливе осягнення сутності пізнання не лише завдяки інтеграції теоретичного, практичного досвіду, але й усвідомлення духовно-практичного досвіду плюралізму думок [453, с. 57]. Таким чином, майбутнього вчителя доцільно орієнтувати на досвід "читання посеред" та на виокремлення герменевтичної потуги, що здійснюється на основі подвійної рефлексії.

Водночас культура розглядається як система світоглядних універсалій і як категорія культури. "Це ті життєві смисли, які закладені у свідомості людини, її діяльності, природі, просторі та часі, причинності, справедливості, свободі, істині, добрі та злі. Вони виконують функцію системоутворюючого фактора культури" [470, с. 8].

Універсалії філософії сприяють відбору та включенню в трансляцію постійно накопичуваного досвіду, який перетворюється на категоріальні структури свідомості, які в процесі взаємодії впливають на формування цілісного образу.

Незважаючи на наявність тих чи інших положень, що формувались у різні епохи відповідно до конкретних вимог і потреб суспільства, О. Рудницька справедливо натякає на те, що сформовані положення ніколи не називалися принципами. Ця категорія була введена в радянську педагогіку ще в 1936 році. Принцип комуністичного виховання був сформульований першим. До цього принципу приєднувались інші принципи, які, на думку О. Рудницької, не поєднані єдиною концептуальною основою [417, с. 80].

У цьому зв'язку О. Рудницька пропонує такі варіанти класифікацій:

– вибір змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи науковості, доступності, урахування вікових можливостей, системні зв'язки теорії з практикою, співвідношення з навколишньою дійсністю, наочності);

– організація педагогічного процесу (наприклад, принципи систематичності, плановості, контролю сполучення різних форм і методів навчання й виховання);

– необхідність урахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, емоційності, активності, грунтовності й міцності) [417, с. 81].

Таким чином, аналіз літератури дає нам право констатувати недостатній рівень обгрунтованості класифікаційних характеристик принципів навчання й виховання. Водночас панорама становлення педагогічної думки стосовно класифікації принципів навчання й виховання поширюється, а дослідницький пошук активізується.

Особливо це стосується царини обгрунтування принципів у процесі

дистанційного навчання, коли принципи виконують функцію структурного компонента в дидактичній системі. Так, П. Стефаненко, послуговуючись положенням Б. Голуба та І. Підласого, погоджується з тим, що:

а) принципи навчання є вихідними положеннями, які визначають характер процесу навчання та його специфіку [103, с. 8];

б) дидактичні принципи – це основні положення, що визначають змістовні й організаційні форми та методи навчального процесу у відповідності з його загальними цілями й закономірностями [315, с. 440].

Аналіз поняття "принцип" сприяє усвідомленню нових смислів, які поєднуються за допомогою таких інтегруючих компонентів навчання, як мета (ціль), сенс якої полягає не тільки у формуванні, а й у створенні умов для самореалізації особистості. Вона здійснює вплив на такі складові процесу навчання, як принципи навчання, засоби контролю та навчання, зміст освіти.

При цьому ми спираємося на змістовне визначення методів навчання, сформульоване А. Алексюком: змістом цього методу є виокремлення способів взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, які оволодівають соціальним досвідом у співвідношенні з особливостями внутрішнього світу. Спосіб діяльності на основі взаємодії викладачів і студентів сприяє визначенню найбільш ефективних у конкретних умовах способів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів відносно досягнення цілі навчання у вищій школі [11].

Під формами організації в дидактиці розуміють способи організації узгодженої діяльності вчителя й учня, яка реалізується у визначеному порядку й у певному режимі [475, с. 445].

Під змістом як компонентом ножної моделі слід розуміти конкретний об'єм знань, умінь і навичок у конкретній навчальній дисципліні, котрий виокремлюється з відповідної царини знань на основі дидактичних принципів [103].

Під засобами навчання слід розуміти дидактичні матеріали, інформаційні носії змістових знань.

Поняття "принцип" передбачає доцільність включення у взаємодію з поняттями, які базуються на взаємозв'язку особливостей організації процесу викладання й засвоєння знань, розбудови змісту навчального матеріалу, провідних методів і засобів навчання (П. Стефаненко в даному випадку послуговується положеннями А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Галузинського, М. Фіцули [10-12, 20-22, 88, 475]).

Водночас П. Стефаненко виокремлює поняття "дидактичні системи". При цьому він послуговується ідеями Н. Бордовської, А. Реан [58, с. 26], Б. Голуб [103, с. 15], які виокремлюють різні дидактичні системи в співвідношенні з особливостями реалізації процесу взаємодії викладання й учіння; І. Підласого [315, с. 302], який під дидактичною системою розуміє виокремлені в узгодженні з певними критеріями цілісні утворення. Їм притаманна наявність внутрішніх цілісних структур, інтегрованих єдністю цілей, організаційних принципів, змістом, формами й методами навчання.

Але П. Стефаненко надає перевагу абстрактній дидактичній системі, в основу якої покладено положення про єдність у ході процесу навчання,

на основі його структури й функціонування складної системи управління. Іншими словами, П. Стефаненко робить спробу розвести поняття "дидактична система", яка, на його думку, відбиває особливості структури навчання, та "абстрактна дидактична система", що відбиває зміст цілісного динамічного утворення [452, с. 25], коли мета навчання розглядається як інтегративний показник (або систематизуючий фактор, що впливає на взаємодію окремих структурних конструктів).

У цьому контексті для нашого дослідження є важливим положення С. Гончаренка про те, що основна мета освіти нині розглядається як формування здатності до активної пізнавальної діяльності, до праці у всіх її формах прояву, зокрема до творчої професійної праці, тобто здійснюється переорієнтація навчально-виховного процесу від знань до особистісно-діяльнісного підходу, коли актуальною стає проблема визначення пріоритетів у контексті підвищення ролі конкретних фактів і алгоритмів як загальних моделей діяльності у конкретній царині знання, формування інтелектуальних і життєвих навичок [104, с. 86].

Зміна орієнтації на цілі освіти потребує усвідомлення системоутворюючих показників мети. До них доцільно віднести такі компоненти, як організація і наявність зв'язків між елементами.

Тому можна погодитися з точкою зору П. Стефаненко про взаємодію понять "принципи" й "технології". Технологія при цьому розглядається як практичний аспект навчання, принципи – як теоретичне підґрунтя навчання.

Зазначимо, що дидактичні принципи як структурний компонент дидактичної системи розглядаються в якості теоретичних положень, що визначають зміст, форми організації, методи навчального процесу в узгодженні з його загальними цілями й закономірностями [315, с. 440].

Завдяки дослідницькому екскурсу ми виокремили класифікацію за ознакою взаємодії таких показників, як фундаментальність і предметність (С. Вітвицька); класифікацію за ознакою діалектичної взаємодії між закономірностями статистичного плану, що знаходяться поза часом, та закономірностями динамічного характеру, які розкривають сенс переходу від однієї формації мислення до іншої.

Зрештою, нам вдалося виокремити класифікацію принципів за ознакою наявності стратегічних компонентів. У даному випадку ми послуговуємось положеннями П. Стефаненка про те, що необхідними структурними компонентами дидактичної системи повинні бути універсальні елементи, за допомогою яких дидактичні системи не залежать від змін вимог соціуму.

Ми не погоджуємося з цією точкою зору тому, що універсальні елементи стратегії ніколи не можуть існувати тільки в межах статичних законів різноманітних закономірностей. Універсальні стратегії можуть існувати й зберігатись лише в контексті поліфонічних вимог, коли статика поєднується з динамікою, рухом, еволюцією дидактичних систем. Методологічними засадами цього положення є обґрунтована модель теоретичного моделювання процесу розвитку, зокрема закон єдності та боротьби протилежностей, коли здійснюється розчленування єдиного, виникають різ-

номанітні відмінності – диференціації [452, с. 56].

Але всі ці різноманітності та відмінності складають зміст одиниці діяльності мислення. Наприклад, творче мислення, на думку В. Кудрявцева, опосередковано включає й компоненти теоретичного, тому що орієнтоване на визначення нових сутнісних закономірностей і необхідних ознак об'єктів на основі розбудови загальних способів їх перетворення [196, с. 22]. Механізми вирішення практичних задач мають спільні ознаки з вирішенням теоретичних задач, хоча теоретичний компонент розмірковувань знаходиться в згорнутому вигляді (тобто переведений у сферу безсвідомого або став прошарком безсвідомого).

Невипадково Б. Теплов у дослідженні практичного досвіду полководця виокремлює в його складі структури теоретичних компонентів.

Варіанти вирішення студентами, учителями практичних і творчих задач дозволяють констатувати створення закономірності, сенс якої полягає у взаємозв'язку, взаємозумовленості та інтеграції теоретичних понять, наочних образів і практичних дій, коли згорнуті теоретичні поняття переміщуються у сферу безсвідомого. Підтвердити цей феномен можна аналізом змісту дій, які віддзеркалюють зв'язок між теоретичними й практичними знаннями, наочними й понятійними образами.

У цьому зв'язку ми погоджуємося з думкою Р. Арнхейма про образотворчі поняття [16], з І. Пясковським [340], який виокремлює образотворчий компонент у партитурі музичного твору, М. Ейзенштейном [509], котрий визначає особливості становлення синтегичного образу.

Елементи поєднання абстракцій і понять знаходять відображення в слові поета:

Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней.
До сердцевины

Б. Пастернак

У цьому зв'язку можна визначити ще одну закономірність, сутність якої полягає у визначенні ролі процесу творчого мислення. При цьому закономірності творчого мислення або розумової діяльності взагалі повинні забезпечувати необхідність співвідношення між результатами творчості та процесуальними компонентами, тобто уявленнями цілісної, конкретної картини творчої діяльності.

На жаль, у сучасній дидактиці ще не завжди має відбиток розкриття змісту процесуальних аспектів пізнавальної діяльності, коли на початку навчання ставиться вимога, яка розглядається у вигляді установки (стимулювання), а на виході розглядається відповідна реакція, що задовольняє ці вимоги. Це дозволяє визначити факти використання біхевіористичних методів навчання, що свідчить про необхідність застосування принципу, який враховує процесуальність аспектів пізнавальної діяльності.

Таким чином, проведений дослідницький екскурс дозволяє нам по-

годитися з думкою П. Стефаненка про те, що "функціонально" є незмінною сукупність елементів [452, с. 33], котрі визначають сутність основ, або сукупність стратегічних елементів, котрі є "генотипом" у цілому дидактичної системи. Цей генотип сприяє усвідомленню індивідуальних особливостей системи й дозволяє нам визначити альтернативу положенню І. Підласого про те, що в дидактичних принципах відбиті практичні вказівки щодо організації процесу навчання на основі теоретичних вказівок [314, с. 440].

Засадами такого підходу є положення про те, що принципи навчання визначаються цілями виховання й мають історичний характер. Зміст принципів змінюється відповідно до умов суспільства стосовно освіти [314, с. 444]. Тому, на думку автора, принципи належать до класу, що впливає на взаємодію інших компонентів системи. До складу дидактичної системи також включається такий базовий компонент, як засоби передачі змісту інформації, а основи створення системи розглядаються за аналогією з теорією управління. Інтегральним показником стратегічних принципів системи є універсальність, сутність якої може полягати в поєднанні закономірностей як фундаментальних, так і предметних, теоретичних і практичних, стратегічних та операційних конструктів, які сприяють адаптації процесу навчання й водночас створюють взаємозумовлену дихотомію.

У цьому зв'язку наша екзистенція привела до смислоутворення за ознакою аналогії концепції К. Ясперса [520]. Увагу привернула концепція поєднання впровадження ієрархічних технік мислення. Пізнання цієї концепції студентами може впливати на їхній світогляд щодо можливості проекції в зміст навчання наукових і культурологічних положень, коли умовою формування знань є: а) формування умінь смислоутворення за законами філософії та культури; б) урахування необхідності дидактичної адаптації у взаємозв'язку та взаємозалежності з проекцією науки й культури в площину змісту освіти за законами логіки становлення предмету, що пізнається, і розвитку свідомості учнів.

Вчителю необхідно оволодіти вмінням аналізувати зміст програм, посібників, які відбивають готовий схематизм, формальних методик формування знань, умінь і навичок, усвідомити те, що існують різновиди технологій мислення. На думку К. Ясперса, можна створювати ієрархії технік на основі принципу нашарування:

а) схоластичної техніки мислення, яка передбачає визначення антиномій у взаємодії понять, виокремлення рефлексивної затримки лише на одному протиріччі; коли ж має місце наявність багатої кількості протиріч, то їх подолання, на думку К. Ясперса, стає неможливим. Наприклад, спілкування в процесі вивчення художнього твору стає можливим, якщо партнери оволодівають хоча б одним інформативним кодом комунікації;

б) виокремлюються співвідношення понять, взаємодія яких призводить до узагальнення ознак, що є результатом її взаємодії. Отримані результати узагальнень можна уречевлювати за допомогою символу піраміди, яка є водночас знаком узагальнення й переходу в нову номінозну структуру, що свідчить про знаходження межі зустрічі між точками кінця й

початку. При цьому з духовної точки зору символ піраміди може означати наявність протиріччя: піраміда є синтезом різних форм, кожна з яких має власне символічне значення [165, с. 397].

Духовною засадою такого підходу є пам'ять про землю в контексті материнського смислу амбівалентності подвійної ідеї смерті та безсмертя, коли смерть розглядається в контексті творчого перетворення.

Герменевтичні методи пізнання дозволяють нам ознайомитися з варіантом засвоєння інформації з точки зору образного мислення. Наприклад, квадратна основа піраміди може символізувати образ землі; верхівка є як початком, так і кінцем усіх явищ. Поєднання верхівки з основою утворює межі трикутників піраміди, що символізує вогонь як символ творчої трансформації, божественне одкровення й троїстий принцип Творіння. Тому піраміда розглядається в якості символу, що ототожнює процес творіння в трьох його основних напрямках [165, с. 397].

Усвідомлення учителем понять на основі закономірностей формування образного мислення (зазначимо, що образ піраміди сформований свідомістю вченого) впливає на виокремлення механізмів розуміння абстрактного мислення, коли абстракція, на думку К. Ясперса, заміщує те, від чого абстрагує.

Учитель повинен усвідомлювати, що абстракції впливають на зміст об'єктивних картин світу. Вони є руйнівним заступником споглядання, хоча первинним поштовхом цього феномену є акцентування на принципі раціональної установи, нашаровуванні інформативних мереж, унаочненні загальних абстракцій, використанні принципу дій за аналогією конструктора. Механізмом цих дій, за К. Ясперсом, є відволікання від спостереження й пошук символічних виразів для включення в процес мислення ірраціональних структур та інтуїції.

Таким чином, можна визначити закономірність існування символу в наукових положеннях у формі абстракції, логічного й художнього узагальнень.

Загальним інтегрованим механізмом є вираз узагальненої ідеї, смислу явищ, притаманних певному часу, відображення певних явищ і наявність прийомів деформації з метою виокремлення головного, суттєвого, загального; здатність впливати на смислоутворення; здатність виконувати функцію одухотворення, сенс якої полягає в тлумаченні змісту згідно з особливостями внутрішнього світу особистості, що має потребу декодування внутрішнього підтексту символів.

Визначення універсальних показників певних закономірностей, які є складовим конструктом певних явищ, предметів, принципів, доводить доцільність обґрунтування класифікації принципів за ознакою приналежності до певної стратегії навчання. Зокрема, стратегії сфокусованої символіки як інтегративного механізму в різноманітних дидактичних системах.

Проведений нами дослідницький екскурс вимагав більш чіткого визначення класифікаційних характеристик принципів навчання.

Певний внесок у цьому напрямку зробив Г. Селевко [422], який проектує знання з філософії, психології в адаптивну систему технологій на основі їх класифікації. Усвідомлення змісту технологій базується на визна-

ченні певних груп принципів у відповідності з вимогами змісту певної технології.

Класифікаційні характеристики обираються за ознакою знань, коли виокремлюється конструкт локалізації (модульне навчання) створення: а) індивідуальних знань (свідомість), що розглядаються як сукупність чуттєвих і розумових образів і зв'язків між ними, коли оточення індивіда впливає на формування особистісного досвіду спілкування, навичок і вмінь працювати, пізнавати світ; б) суспільних знань як результату спілкування, об'єктивації, узагальнення результатів індивідуальних пізнавальних процесів, що мають відбиток у мові навчальних дисциплін, у формуванні технік пізнання, морально-духовних орієнтацій щодо створення загальнолюдських цінностей.

Знання, уміння (здатність особистості до ефективного виконання певної діяльності в змінених або нових умовах), навички (здатність особистості виконувати дії поза контролем) автоматично визначають рівень навченості. Засобами, за допомогою яких реалізується мислення, є засоби розумових дій.

Г. Селевко пропонує таку класифікацію розумових дій:

а) за характером застосування способів мислення: предметно-дійового, наочно-образного, абстрактного, інтуїтивного;

б) за логічною схемою мислення: порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, інверсія, рефлексія, антиципація, гіпотеза, експеримент;

в) за ознакою типів логіки мислення: розумово-емпіричні (класично-логічні) й розумово-теоретичні (діалектико-логічні).

Проведений вище дослідницький екскурс дозволяє нам послуговуватися класифікаційними характеристиками Г. Селевко на філософській основі, що передбачає систематизацію й узагальнення концептуальних основ розвитку загальнолюдських знань. Будь-яка педагогічна технологія базується на певному філософському фундаменті. Філософські положення виконують функції загальних результатів і становлять невід'ємний зміст конструктів – множин цілісної дидактичної системи [422, с. 19]. Вони зумовлюють обґрунтування цілей навчання, їх метою є формування цілісної картини світу особистості. Оскільки діяльність учителя повинна базуватись на закономірностях інтрасоціального діалогу, тобто він повинен оволодіти вміннями ідентифікувати себе з внутрішнім світом особистості учня, емпатії, рефлексії, доцільно вести мову про вимоги інтеріоризації, різноманітних філософських концепцій, кожна з яких може в певній царині підвищити гнучкість, адаптивність педагогічної технології на основі відповідно обраних принципів навчання.

Ми не погоджуємося з точкою зору Г. Селевко про те, що певні методи навчання можуть впроваджуватися поза змістом філософських положень, і вважаємо, що метод як педагогічна категорія передбачає шляхи досягнення мети. Але важливою умовою в досягненні цієї мети є первинна установка, що зумовлює зміст процедурних дій і шляхи досягнення поставленої мети. У цьому зв'язку можна казати, що філософські конструкти стосовно смислоутворення понять, суджень або художніх образів є не-

від'ємним компонентом процесу навчання.

Тому стратегічні принципи за класифікаційною філософською ознакою можна розподілити на альтернативній основі на такі напрямки: матеріалізм та ідеалізм, сцієнтизм і природовідповідність, гуманізм та антигуманізм, антропософія й теософія, прагматизм та екзистенціалізм, коли діалектико-матеріалістичний підхід наголошує на доцільності формування соціалізованої особистості в позаальтернативному просторі щодо смислоутворення, цілісного пізнання світу, ефективності вирішення задач морально-духовного, інтелектуального, естетичного розвитку особистості. При цьому гуманізм зумовлює орієнтацію на визначення цінностей людини у всіх її проявах; теософія грунтується на засадах релігійного виховання; антропософія передбачає розвиток особистості в умовах орієнтації на духовні цінності; педоцентризм – умова виховання, основою якої є пріоритет інтересів і потреб особистості; екзистенціалізм передбачає використання в якості провідного фактору навчання створення особистістю самої себе; прагматизм передбачає максимальний розвиток індивідуального досвіду людини на основі її природних задатків незалежно від формування моральних якостей, принципів ціннісної орієнтації, прагматична концепція передбачає головною метою життя досягнення успіху, не орієнтуючи при цьому особистість на високі цілі, на формування потреби до досягнення високого ідеалу; сцієнтизм наголошує на абсолютизації ролі науки й техніки в системі культури суспільства, саме сцієнтичні установки передбачають орієнтацію на зразки наукового знання, створення штучного інтелекту, застосування математичної символіки, схематизації, теоретизування, технологізацію й технізацію.

Водночас виокремлюються класифікаційні характеристики за загально-дидактичним рівнем застосування педагогічних технологій навчання, які передбачають наявність адекватності педагогічної системи на основі поєднання сукупностей цілей змісту, засобів і методів навчання, алгоритмів діяльності суб'єктів і об'єктів за часткова-методичним (предметним) рівнем, що передбачає сукупність цілей, методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного предмета, класу, учителя; за локальним (модульним) підходом, що базується на технології засвоєння окремих часток навчально-виховного процесу, вирішення предметних дидактичних і виховних задач.

Г. Селевко також звертає увагу на можливість класифікаційних характеристик за ознакою домінуючого фактору психічного розвитку: біогенних характеристик, які передбачають урахування біологічних особливостей; соціогенних факторів, які враховують необхідність соціалізації особистості; психогенних характеристик, які передбачають внутрішній розвиток особистості на основі пізнання самого себе; ідеалістичних концепцій, які обґрунтовуються нематеріальним походженням особистості.

Водночас визначаються класифікаційні характеристики за ознакою наукових концепцій засвоєння соціального досвіду. До таких автор дослідження відносить асоціативно-рефлекторну концепцію, в основу якої покладено положення про умовно-рефлекторну діяльність головного мозку (І. Сеченов, І. Павлов). У межах асоціативно-рефлекторно концепції в яко-

сті класифікаційної характеристики використовується теорія формування понять, діяльнісного підходу (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін), теорія змістового узагальнення (В. Давидов, Д. Ельконін), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), біхевіористичні теорії навченості (Е. Торндайк, Б. Скіннер) [432], сугестопедична концепція навчання на основі емоційного впливу, коли утворюються образні уявлення, теорії нейролінгвістичного програмування. Методологічними засадами цієї моделі (НЛП) є положення неврології, лінгвістики, когнітивної психології [128].

В основу моделі покладено чотири репрезентативних системи, що визначають тип сприйняття інформації індивідом. Під репрезентативною системою розуміють систему, що кодує в нашій свідомості сенсорну інформацію. Вона надходить до нас через органи зору, слуху, дотику, нюху й смаку. Самі ж сенсорні канали, через які надходить інформація, носять назву модальностей [452, с. 283].

Також у якості класифікаційної характеристики може виступати орієнтація на особистісні структури, а саме інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок), операційні (формування способів розумових дій), художні та духовно-моральні (формування художніх і духовних орієнтацій), евристичні (розвиток творчих здібностей), прикладні (формування дієво-практичної сфери) за характером змісту та структури навчання (навчаючі, світські, загальноосвітні, професійно орієнтовані, гуманітарні, частково-предметні, комплексні технології); за типом управління, коли пізнавальною діяльністю визначається характер взаємодії між учителем та учнями за ознакою принципів авторитарності, дидакто-центричних принципів, що передбачають організацію суб'єктно-об'єктних відносин, гуманістичних принципів, принципів співробітництва.

Також виокремлюються класифікаційні характеристики за ознакою змісту модернізацій і модифікацій традиційних систем [422, с. 25-31].

Проведений дослідницький екскурс щодо провідних закономірностей класифікації принципів навчання й виховання дозволив зробити наступні висновки.

1. Положення змісту професійної підготовки вчителя зумовлені визначенням сучасних класифікаційних характеристик принципів, в основу яких покладений образ сучасної науки. Він не обмежується статикою відношень готового сформованого знання чи виокремленням певних дослідницьких операцій і прийомів мислення, типами абстрагування, ідеалізації, моделювання. Характерною особливістю сучасного образу науки є установка на визначення сучасною свідомістю глибинних основ наукового пізнання, закономірностей його розвитку. Це є одним із конструктів інтеграції в зміст поняття "принципи".

2. Формування сучасного наукового образу у свідомості особистості на основі узагальнення знань про закономірності як складові принципів базується на розвитку. Він може розглядатися як результат взаємодії у свідомості особистості різноманітних установок, норм і принципів. Тому інформативний простір науково-пізнавальної діяльності забезпечує формування знань і понять в опосередкованій формі, на яку впливає взаємо-

дія установок. Це складає сутність методологічної свідомості особистості. Майбутній учитель повинен оволодівати прийомами декодування установок, норм, передумов, змісту принципів стосовно самого себе (саморефлексія, самосвідомість) і стосовно наукової свідомості, з якою взаємодіє суб'єкт пізнання. У взаємодію включаються рефлексивні механізми різноманітних взаємодіючих позицій наукової свідомості особистості в її діяльності з формування знань. У цьому зв'язку можна зазначити, що в зміст класифікаційних характеристик принципів навчання й виховання доцільно покладати смислоутворення на філософській основі.

3. Виокремлене поняття "закономірності" розглядається в контексті стійких явищ, основою яких є конструкт повторюваності фактів, навчальних дій. Тобто наголошується на положенні обов'язкової наявності конструктів сталості та повторюваності. Але водночас не враховуються умови творчого розвитку особистості, коли поєднуються ознаки взаємозв'язку між одиничними індивідуальними ознаками пізнання й загальновизначеними елементами, що покладені в основу пізнання й базуються на компоненті заданості.

Тому можна вважати доцільним положення про обґрунтування закономірностей як основи створення принципів шляхом інтеграції загального й одиничного. Потрібно враховувати перехід загального в неповторне одиничне в умовах збереження ознак загального. Це положення може виконувати функцію конструкта у визначенні класифікаційних характеристик принципів навчання й виховання. Саме це положення свідчить про універсальність категорій і сприяє усвідомленню принципів стандартизації навчання.

4. Стандартизація навчання повинна мати місце в професійній підготовці вчителя як наукова концепція у визначенні логічного й гносеологічного контекстів. В основу моделі стандартизації навчання покладена екстенційна модель мови, стрижнем якої є максимально чітке й адекватне відтворення інформації.

Оскільки в основу моделі мови покладена концепція вчення про логічні й гносеологічні складові, то категорія стандартизації навчання повинна включатись у взаємодію з категоріями інших стратегій. Тільки в цьому випадку елементи стандартизації можуть включатись у якості складових конструктів до класифікаційних ознак принципів навчання й виховання.

5. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити такі принципи навчання й виховання, які повинні забезпечувати зміст професійної підготовки вчителя в контексті стратегій формування цілісного уявлення картин світу, особистісно орієнтованого підходу до організації навчання й виховання, оволодіння вміннями наукового дослідження, культури спілкування. У цьому зв'язку інтегративним механізмом у професійній підготовці вчителя є принцип, котрий є як стратегією керування педагогічним процесом, так і узагальненням на основі визначення змісту закономірностей як першооснови установ організації навчання й виховання.

6. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити класифікаційні характеристики за ознакою взаємодії фундаментальних і

предметних структур. Водночас існує потреба аналізу фундаменталізму – філософського напрямку, що бере свій початок у класичній гносеології та виконує функцію поєднання в пізнавальній діяльності особистості принципів раціоналізму, емпіризму й сенсуалізму. Аналіз фундаменталізму як філософського напрямку, шляхів його еволюції сприяє формуванню образу сучасної науки та його адаптації в сучасну дидактичну систему.

7. Виділяються закони статистичні, що включають компоненти за ознакою повторення, та динамічні, які передбачають варіювання, перетворення конструктів загальних. Це дає можливість погодитися з класифікаційною характеристикою за ознакою стратегічних принципів. Але стратегія як цілісна система організації педагогічних впливів не може включати лише універсальні загальні ознаки. Вона базується на взаємодії установок щодо універсальних та операційних компонентів, коли змінюється лише баланс співвідношень. Цей баланс повинен підпорядковуватися меті створення загальних і часткових моделей діяльності в процесі професійної підготовки вчителя. Утворюється нова синтетична парадигма взаємодії теоретичних понять і технологій, коли останні є засобом упровадження теоретичних знань на основі формування синтетичного образу. При цьому інтеграції знань сприяє стратегія впровадження сфокусованої символіки, яка дозволяє інтегрувати наукові та художні абстракції, раціональне й ірраціональне.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу розглянути класифікаційні характеристики, які дозволяють систематизувати групи принципів у їх співвідношенні з формуванням знань, умінь, навичок і впровадженням технологій. До таких класифікаційних характеристик принципів можна віднести розвиненість рефлексивних позицій особистості в її діяльності з формування знань, виокремлення факторів впливу на розвиток внутрішнього світу особистості (психологічні, біогенні, соціологічні фактори педагогічного впливу) за рівнем застосування методів, форм, способів технологій (загально-дидактичний, частково-методичний рівень), за стратегією обраних наукових концепцій, що адаптуються в сучасну дидактичну систему навчання.

Обґрунтування сутності обраних нами класифікаційних стратегій принципів навчання й виховання подається в наступному параграфі, де робиться спроба визначити сутність категорії інтеграції в контексті взаємодії стратегій принципів навчання й виховання, що має відбиток у наступному параграфі.

1.2. Принципи навчання та виховання у професійній підготовці вчителя музики

У ході дослідження ми виходили з того, що принципи навчання та виховання потрібно розглядати у контексті інтеграції. Зазначимо, що інтеграція може поєднувати систему понять, що включають знання про педагогічну дійсність [474, с. 137]. Останнє певною мірою має відношення й до професійної підготовки вчителів, методологічною базою якої є блоки знань з філософії, педагогіки, психології, культурології, спеціальних пред-

метів.

Категорія інтеграції становить закономірність теорії пізнання, що виявляється у взаємодії тенденцій до об'єднання й розгалуження концептуальних основ щодо наукових напрямів і спеціальних дисциплін. Тому рушійним механізмом інтеграції є закон єдності та боротьби протилежностей, а звідси набуває значення поняття диференціації, що означає різницю, відмінність, розчленування однорідного цілого на різні елементи.

Викладена точка зору, на нашу думку, знаходиться в руслі філософської концепції М. Мамардашвілі з приводу проблем аналізу й синтезу. При цьому ціле, як сукупність часток, є неформальним, новим, перетвореним смисловим поєднанням [234].

Водночас враховується фактор існування протилежних, різноманітних множин, притаманних об'єктивним реаліям світу. Останнє є умовою для формування різних диференційованих систем, які на перший погляд не мають спільних для поєднання ознак, але в той же час визначається можливість виділення узагальненої інваріантної ознаки в існуванні самої системи (інваріант).

Змістом інваріанту виступає ідея взаємодії множин часток елементів і їх інтеграція в ціле. Визначається ряд головних ознак, за допомогою яких можливий розгляд систем, що можуть характеризуватися як цілісні новоутворення [517, с. 7] з наявністю:

– інтегративних якостей, яких не має жодний елемент, що утворює систему;

– складових елементів, компонентів і часток, з яких формується система;

– структури, тобто певних зв'язків і відносин між частками й елементами;

– функціональних характеристик системи в цілому й окремих її компонентів;

– комунікативних ознак системи, що відображаються у формі взаємодії з середовищем та іншими системами (історичність, зв'язок часу тощо).

Поняття "категорія інтеграції" є ключовим у контексті євроінтеграційних процесів, яким притаманні зміни в освіті, що характеризуються певними ознаками. До них можна віднести аспекти розвитку культурної глобалізації, обґрунтування й розробку економічних знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Названі процеси є стрижнем не лише міжнародних контекстів існування національної держави, соціуму, а й особливостей розвитку кожної людини. Це зумовлює необхідність активної інтеграції у світовий, культурний, інформаційно-освітній простір.

У повній мірі процеси глобалізації та інтеграції торкаються й змісту наповнення освітньої та мистецької реформ в Україні, що зумовлено забезпеченням функціонування моніторингу освіти на національному й міжнародному рівнях, децентралізацією управління освітою як засобом розширення державно-громадського партнерства в структурній перебудові освітньої системи відповідно до потреб безперервного характеру освіти, розвитком ринку освітніх послуг, використанням кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти на основі міжнародного співробітництва

[420, с. 3].

Виникають протиріччя між необхідністю усвідомлення сутності взаємодії централізаційно-децентралізаційною, стандартно орієнтованою, професійно орієнтованою стратегіями професійної освіти й відсутністю глибинного аналізу цих пріоритетів у контексті відпрацьованих національних стратегій; потребою осягнення інтеграційних процесів з точки зору контексту стратегій реалізації змін, методологічними засадами яких є протистояння ідеї лінійної каузальності, принципу стабільності, ідеєю упровадження принципу переривчастості, нелінійності систем, здатних до адаптації, й відсутністю чітких уявлень про формування інформаційно-технологічних знань, що передбачає: а) доступність новітніх освітніх технологій; б) використання макроосвітніх підходів, коли національна освітня політика враховує міжнародні виміри якості знань, роль соціально-освітнього компонента, який передбачає розгорнутість інтеграційних процесів на основі поєднання різних суспільних груп, категорій населення, професійних спілок освітян, різнобічних форм партнерства на основі оперування різноманітними формами знань.

Вирізнення стратегій національної освіти, інтеграція національних ідей у міжнародний освітній простір, виокремлення ключових інтегральних понять, що впливають на оволодіння новітніми технологіями навчання, наповнення сутності поняття "категорія інтеграції" складає сутність актуальності обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що в Україні поглиблюється зміст досліджень, зумовлених необхідністю розвитку теорії й практики підготовки майбутнього музиканта-педагога з опорою на національні традиції в умовах засвоєння прогресивного європейського досвіду, зумовленого процесами глобалізації [501, с. 21].

В. Шульгіна вирізняє етнотип глобальної цивілізації, сутність якого характеризується раціональним мисленням, розумінням природи як невичерпної скарбниці ресурсів, формуванням уявлень про автономію особистості, її самоцінність, необхідність і можливість самореалізації [501, с. 21].

Це впливає на зміст понять, які стосуються перетворення категоріальної моделі світу, формування розгалужених ціннісно-смислових систем. Але певні досягнення глобалізації в технічній, технологічній і комунікативній сферах грунтуються на розвитку національних культур, котрим притаманний такий показник, як диференційованість. Таким чином посилюється роль культури, національне відродження не тільки реставрує цінні надбання національних культур, але й здійснює "подвиг воскресіння того, що не минає" [501, с. 25].

Г. Падалка наголошує на доцільності інтернаціоналізації вищої мистецької освіти, яка потребує "радикального оновлення організаційно-методичних засобів інтенсифікації навчального процесу" [289, с. 18]. Авторкою дослідження пропонується варіант інтеграції таких трьох напрямків: мистецько-фахового, педагогічного й науково-дослідницького. Можливості глобалізації навчання розглядаються Г. Падалкою в контексті впровадження кредитно-модульної технології навчання, яка, на думку дослідниці, передбачає "упорядкування, системну уніфікацію змісту і навча-

льних підходів у межах певного мистецького фаху в різних університетах в широкому міжнаціональному просторі, а також вивільнення навчального часу студентів для самостійного опрацювання матеріалу" [289, с. 19]; упровадження рейтингового оцінювання, коли поєднується цифрова шкала зі словесними визначеннями градації якості мистецької підготовки студентів; варіативних підходів до системи мистецької освіти шляхом узагальнення орієнтирів підготовки навчальних планів, програм, розробки елективних курсів; застосування конкретних форм навчального процесу, їх урізноманітнення; використання інноваційних підходів, які ґрунтуються на комунікативних стратегіях мистецької підготовки фахівців: партнерський діалог між викладачем і студентами, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо [289, с. 19].

Для нашого дослідження є важливою верифікація даних, що наповнюють змістом інтегральні механізми. Аналіз цих механізмів можна проводити в межах таких вимірів діяльності: а) політичного, що враховує контекстуальні особливості, удосконалення діяльності, ефективність та результативність діяльності; б) структурного, вимірами якого є цілі діяльності, організаційна структура, взаємодія й підпорядкованість систем, що його складають; в) людського, вимірами якого є професійні навички та їх розвиток, особисті потреби, психологічний клімат; г) символічного, що ґрунтується на різних формах символічних дій, у яких визначається культура організації та прихильність її членів до співпраці та співрозвитку [420, с. 17].

А. Сбруєва, послуговуючись концепціями освітніх теоретиків (соціологів, філософів, політологів, психологів, дидактів) зі США, Канади, Великої Британії, Австралії, Нової Зеландії, доходить висновку, що більшість досліджень присвячена розгляду політичного та структурного вимірів, значно менша частка – структурного й культурного; структурного, культурного та символічного; символічного й людського вимірів або інших варіантів [420]. Авторка дослідження наголошує: всі викладені виміри реформ розглядаються досить рідко, що свідчить про певну складність такого підходу [420, с. 17].

Нами зроблена спроба інтегрувати в поняття "категорія інтеграції" складові вимірів діяльності в умовах визначення ролі структурного, культурного й символічного підходів, орієнтованих на нове мислення (передбачає визнання ролі багатосторонньої глобалізації, коли світ розглядається як глобальне помешкання з багатосторонніми формами взаємодії); усвідомлення значимості формування багатосторонньої особистості, коли формуються уявлення про зміни в освітньому середовищі, критерієм яких є триплізація (зовнішньо-контекстуальні чинники, до яких слід віднести глобалізацію, локалізацію, індивідуалізацію) [420, с. 17].

Категорія інтеграції в контексті глобалізації може наповнюватися змістом конвергенції, що стосується цінностей освіти, цілі стратегії реалізації освітніх реформ, способів і критеріїв оцінки якості знань.

У формуванні готовності різних рівнів освітньої системи А. Сбруєва виокремлює такі контексти тлумачення поняття "готовність до змін": готовність до змін визначається як колективна компетенція педагогічного колективу навчального закладу (русло стандартно-орієнтованої стратегії

американських дослідників Б. Кінга та С. Янга).

А. Сбруєва способ узагальнення змісту пов'язує з такими вимірами:

– індивідуальний: зростання ролі кожного викладача й учнів педагогічного колективу;

– колективний: примноження можливостей окремих індивідів через організацію їх взаємодії завдяки співробітництву;

– організаційний: забезпечення єдності інноваційних програм;

– вимір моральних цінностей як показник операційного виміру, коли до взаємодії включаються такі сфери, як індивідуальна, міжособистісна, організаційна.

Індивідуальна сфера передбачає наявність професійних знань і вмінь, здатності до рефлексії, конструювання нових знань і смислів.

Міжособистісна готовність включає здатність до спільної праці на основі принципу співробітництва. Організаційна готовність стосується створення, розвитку й удосконалення структур, у рамках яких відбувається навчання.

Показником готовності до змін є відкритість до нових ідей, гнучкість, які розглядаються в контексті дуалізму: а) як статичного феномену, що означає наявність потенціалу реалізації стратегічних можливостей; б) як динамічного процесу, що передбачає застосування стратегій, котрі дозволяють здійснювати перенесення інноваційних знань, умінь і навичок в інший інноваційний процес [420, с. 236-237].

Категорія інтеграції може бути наповнена змістом професійно-орієнтаційної стратегії освіти. У якості ключових понять при цьому можуть виступати системність розбудови національної освіти, стандарти високого рівня, регуляція та дерегуляція професійної освіти, що дозволяє лібералізувати доступ до професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, дерегуляція й професіоналізація є двома ідеологіями сучасних реформ професійної освіти [420, с. 257].

З огляду на викладене сформульована мета дослідження: розкрити сутність символічного й культурного виміру професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю та виокремити конструкти категорії інтеграції в контексті пізнання внутрішнього світу особистості в умовах глобалізації та диференціації навчання, урахування протиріч сучасних форм мислення, формування готовності до змін у суспільстві (зокрема у сфері новітніх інформаційних технологій, інформаційному освітньому просторі), реалізації взаємодії в процесі навчання принципів концентрованих множин і сумісництва, замішування функцій педагогічного стимулювання.

Дослідницький екскурс відносно категорії інтеграції в умовах глобалізації потребує тлумачення сенсу складних і динамічних понять. Це сприяло включенню в це поняття конструктів, які грунтуються на розумінні взаємодії в процесі діяльності протилежних елементів, поза якою неможлива реалізація принципу єдності та боротьби протилежностей.

Набуває значення пошук функцій в умовах їх локалізації за принципом унаочнення за допомогою діаграми. Наприклад, доречне пізнання психічного апарату, складовими якого є "ід", "его", "супер-его" [344, с. 132]. У даному випадку, з точки зору теорії психоаналітичного підходу,

можлива класифікація за ознакою наявності топографічних конструктів поняття. До змісту цих понять входить концепція взаємодії різноманітних прошарків психічного змісту. Аналіз продуктів професійної діяльності майбутнього вчителя дозволяє констатувати, що згадування, стимули, фантазії знаходяться на різних відстанях від межі поєднання безсвідомого та свідомого [344, с. 132].

Сформованість знань студентів про цей феномен дозволяє в процесі професійної діяльності аналізувати за допомогою методів самоспостереження змістовність концепції "Я-образ". Це впливає на формування умінь учителя діагностувати образи й уявлення, створені учнями, за допомогою оволодіння методом інтроекції. Внаслідок такого способу діяльності вчитель стимулює процес перевтілення завдяки активізації власного "Я" в педагогічному процесі об'єктом-образом, створеним учнем. Складаються умови для формування нової психічної структури вчителя. Ч. Райкрофт називає цю структуру по-різному: "інтроект", "інтроецийований об'єкт" чи "внутрішній об'єкт" [344, с. 62].

Ми погоджуємося з точкою зору Ч. Райкрофта про те, що доцільна інтерналізація відносин, під сутністю якої слід розуміти пізнання шляхів переходу від сприйняття (у нашому випадку творів мистецтва) до формування конкретно-предметних образів, що виникли внаслідок спілкування з твором мистецтва. На думку Ч. Райкрофта, можна виокремити два види відносин: інтерперсональні відносини (відносини проміж партнерами спілкування); інтраперсональні відносини з власним супер-его [344, с. 60]. Ігнорування взаємодії цих двох видів відносин не дозволяє, на думку Є. Гливи, формувати ситуації для втілення особистісно-індивідуального підходу у формуванні особистості [98].

Аналіз психолого-педагогічної думки та власний досвід проведення експериментальних досліджень дозволив нам знаходитись у руслі досліджень О. Олексюк, яка теоретично й практично досліджує умови упровадження проективних тестів, метою яких є виявлення особистісних показників майбутніх фахівців на основі інтегративних підходів [275, с. 25-33].

Авторка дослідження пропонує впровадження проективних методів у сучасній музично-педагогічній освіті. Для нашого дослідження є цінним положення, яке дозволяє зрозуміти взаємозв'язок між застосуванням проективних технологій і діагностикою духовного потенціалу особистості музиканта-педагога. О. Олексюк торкається проблеми дослідження індивідуального, унікального, неповторного, що притаманне кожній окремій особистості. Вона знаходиться в руслі концепції психодинамічної моделі формування особистості, яка гальмує використання стандартних прийомів у процесі навчання, але водночас сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки фахівця в умовах виконання додаткової функції, що наповнює сутність психометричних технік дослідження [275, с. 26]. О. Олексюк наголошує на застосуванні графічних методів, малюнкових тестів. У якості інтегративного механізму використання цих тестів виступає "центральний символ як визначальний принцип малюнку в цілому" [275, с. 27]. Певну вагомість у забезпеченні тестування відіграє символіка кольорів, класифікація відповідності видів малюнків психологічним

типам особистості, зміст і характер яких інтегрується за допомогою суджень. У них відбивається зміст емоційно-образної програми, а саме: існує емфатичний спосіб вираження відчуттів і вражень; гаптичний спосіб відображає внутрішні відчуття; ритмічний спосіб сприяє зображенню руху; структурний спосіб свідчить про цілісність передачі структурного образу; застосовуються малюнки, зміст яких неможливо поєднати; декоративні, зумовлені особливостями передачі кольору; імажинарні, що відбивають фантастичні сюжети [275, с. 30].

Інтерпретація варіантів упровадження проективних технік діагностування О. Олексюк грунтується на методологічних засадах особистісно-індивідуального підходу до суб'єкта навчання, що має відбиток у потребі створення суджень авербальною мовою, символи які зумовлені особистісним типом висловлювання (розумовий, емоційний, сенсорний, інтуїтивний) в умовах взаємозв'язку зі спрямованістю особистості, зовнішньою чи внутрішньою (екстраверт, інтроверт), та видом малюнку (перераховуючий, органічний, декоративний, імажинарний, емфатичний, гаптичний, ритмічний).

З метою визначення взаємозв'язків мислення педагогів-музикантів з їх судженнями, які стимулюються включенням механізмів інтуїції, О. Олексюк застосовує графічний тест "картина світу", який доповнюється стандартизованим інтерв'ю і таким чином інтегрує в психодинамічну модель формування особистості компоненти загальнопсихологічної теорії діяльності О. Леонтьєва. Тобто авторкою дослідження робиться спроба систематизувати психолого-педагогічні впливи на основі категоріально-інтегративного принципу формування образів "картин світу".

Зазначимо, що елементи діяльнісного підходу можуть наповнюватись елементами психодинамічної моделі формування особистості, які розглядав К. Юнг, а саме: абстрактна, схематична картина світу. Цій картині притаманний лаконізм побудови у вигляді абстрактного образу, знаку, символу [275, с. 32].

На нашу думку, вибір проективних технологій діагностування за допомогою використання психодинамічної моделі наповнює духовним змістом сутність діяльнісного підходу. Наприклад, нами в ході дослідницького екскурсу використовувались філософське й психологічне тлумачення геометричних символів за Х. Керлотом [165], В. Кандинським. Так, образ трикутника В. Кандинський тлумачив у контексті руху від матеріального до духовного.

Методологічними засадами такого підходу є концепції О. Маркової [238]. Сутність його полягає у створенні позатеоретичних передумов теорії мистецтва й теорії виконавства, коли враховуються онтологія мистецтва, космологічний сенс специфічних і неспецифічних засобів художньої виразності, особливості психологічної містики артистичної діяльності.

Підгрунтям для такого підходу, на думку О. Маркової, є інтеграція таких компонентів:

– усвідомлення ритмічного буття;
– боротьба тези й антитези;
– досягнення права на дисонанс, як умова для свободи мислення;
– усвідомлення ролі тонального мислення, яке впливає на усвідом-

лення космічної заданості ритмо-тонових побудов;

– усвідомлення ролі лідера, який відроджує та зберігає вищі традиції на противагу знищенню моралі натовпу;

– виокремлення структури "Я", здатної до духовного осяяння в процесі виконавської діяльності [238, с. 10];

– виокремлення функції заміщення художньої самостійності естетичними типологіями духовного й ритуально-церемоніального мистецтва, заміщення функції музичної культури з уведенням еклектики африканських ритмів;

– усвідомлення прообразу гармонії Всесвіту, якій притаманні тяжіння й протяжність;

– усвідомлення атонально-серійного мислення, як засобу витвору образу Всесвіту, який постійно поширюється;

– деструктивність тенденцій, як засобу повернення до родового розуму, примітивізму, масової свідомості, структурні компоненти якої допомагають формуванню художнього образу.

Вищевикладене дозволяє виокремити чинник, який може виконувати функцію інтегративного механізму в царині теорії виконавства як сукупність генеративних ідей, що дозволяє розглядати її як самостійну категорію пізнання [238, с. 20].

Доречно також спиратись на методологічні засади С. Гончаренка, який під поняттям "категоріальний апарат педагогіки" розуміє систему понять, у яких відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність. Педагогіка, як і інші науки, широко використовує філософські поняття (вони є методологічною базою), а також створює розгалужену мережу власних понять, які поділяють на загальнопедагогічні й часткові [105, с. 157].

У філософському словнику тлумачення категоріального апарату понять розпочинається з визначеності сутності "категоричний імператив" (поняття запроваджене І. Кантом для позначення безумовного вміння моральної свідомості будувати свою поведінку відповідно до законів). І. Кант надавав значення універсальному характеру закону, обов'язковому для всіх членів суспільства в умовах забезпечення прояву волі [474].

На нашу думку, інтенція особистості до визначення потреби формувати моральність як складовий показник особистості свідчить про наявність певної внутрішньої структури. Тому ми погоджуємося з Ч. Райкрофтом про те, що: 1) існує різновид економічних понять, яким притаманна певна енергія, кванти (лібідо, афекти), вони можуть бути уведені до складу структур, котрі мають зв'язок між окремими енергіями [344, с. 132-133]; 2) обґрунтування або розробку тієї чи іншої моделі недоречно ототожнювати з системою понять у вигляді моделі діаграми, доцільно усвідомлювати сутність топографічних понять [344, с. 91]; 3) під конструктом слід розуміти психічний апарат, який дозволяє тлумачити внутрішні процеси як функції деякої гіпотетичної структури [344, с. 77]; 4) розуміння висловлених понять не завжди можна уречевлювати як конкретні предметні явища, виокремлені поняття лише дозволяють усвідомити функції, зумовлені необхідністю з'ясування окремих процесів [344,

с. 108]. Врешті, слід формувати установку на те, що психіка людини грунтується на цілісному підході особистості [344, с. 198-199]. Це передбачає систематизацію і взаємодію понять на вищому рівні абстрагування.

На нашу думку, кожне поняття можна розглядати в контексті взаємодії частини й цілого. Так, згідно з кантівською системою, до категорій належать: кількість (одиничність, множина, цільність), якість (реальність, заперечення, обмеження), відношення (субстанція, причина, взаємодія), модальність (можливість, дійсність, необхідність). Водночас І. Кант сформулював положення про те, що категорія є визначенням не речей у собі, а лише структури мислення [474, с. 269].

Г. Гегель, який зробив власний внесок у розробку діалектичної логіки, наголошував на тому, що всі категорії взаємопов'язані, переходять одна в одну й усі разом відтворюють закономірність поступального розвитку. Філософ наголошував на тому, що у взаємозв'язку і взаємоопосередкуванні знаходяться такі категорії: якість (кількість, міра), сутність (підстава, явище, дійсність, до якої входять субстанція, причина, взаємодія), поняття (суб'єкт, об'єкт, ідея) [474, с. 269].

Усе викладене дало нам змогу включити у взаємодію категорію теорії виконавства. Ми робили спробу систематизувати методологічні засади, які б обгрунтовували можливості духовних стимулів мистецтва, зокрема музики, яка включає ідею музично-творчого одкровення й евристичність виконавства (знання про те, що не знаємо, але можемо осягнути) [238, с. 21]. Зазначимо, що метафоричність музичного виконання має опосередкований відбиток у різних творах мистецтва, зокрема кіномистецтві й театральному мистецтві.

Мова йде про поєднання онтологічних, психологічних та естетичних аспектів, які символізують можливості цілісного підходу до категорії виконавства як складової професійної діяльності вчителя музики. Цілісний підхід грунтується на інтеграції всіх структур мислення як універсальної форми цього процесу, котра відображає загальні властивості й відношення реальної та уявної дійсності, загальні закономірності розвитку всіх матеріальних природних і духовних явищ.

Доречно встановлювати взаємозв'язки між різними категоріями: а) категоріями, що сприяють одухотворенню шляхом віри в контексті загальних форм мислення; б) категоріями цілісного бачення світу на основі взаємозв'язку свідомого й безсвідомого, смислів і значень, взаємопроникнення космічних структур на основі принципу неперервності (континуальність часу) та принципу дискретності часу, категорії інтеграції раціонального й ірраціонального.

Взаємозв'язок категорій зумовлений такими інтегральними механізмами, як кодування й декодування інформації (творчість за законами митця) та формування потреби ідентифікувати у своїй свідомості музичні, пластичні, музично-словесні інтонації, що потребує пізнання загальнолюдських цінностей.

Тому вчитель музики поліхудожнього профілю повинен розуміти сутність професійної діяльності за допомогою знань і понять щодо сумісницьких функцій інтегральних механізмів різних моделей навчання.

Для нашого дослідження є цінною точка зору В. Медушевського, який засвідчив досвід фіксації в комп'ютерній графіці "гармонік, що розширюються", неможливий з точки зору фізики, зокрема акустики. Виходячи з цього, автор дослідження зробив висновок про те, що досвід розуму людяного, релігійного впливу визначає інтенцію розуму, зумовленого особливостями молитви. Осяяння в даному випадку супроводжується радістю Благодаті під впливом досягнення єдності з Богом [238, с. 23] скоморохагравця, який приваблює увагу учнівської молоді за допомогою інтонаційних натяків і стимулює активність "Его" з метою досягти реалізації творчих задумів на основі оригінальності та новизни [238, с. 22].

Ми погоджуємося з думкою О. Маркової про необхідність формування професійних умінь в умовах особливої зосередженості душі в "розумі серця". Однією з таких умов є згадування церковного побутового співу, який впливає на духовність сприйняття священного тексту [238, с. 23].

Дослідним шляхом нам вдалося встановити, що нашаровування геометричних фігур, їх поєднання в єдиному символі індійської мандали та споглядання цієї мандали студентами дозволяють встановити поріг переходу від сприйняття до створення нового образу через озвучення мандали. При цьому студенти використовували мелодії на зразок міцкам, що включали недискретні фрагменти мелодії, без чіткої хроматизації, також упроваджувався принцип вибору вільного дисонансу.

Озвучення реалізувалося за допомогою синтезатора, коли студенти діяли за принципом митця-режисера. Великого значення в процесі одухотвореного озвучення студенти надавали партіям флейти, скрипки, ударних інструментів. Зазначимо, що оволодіння методами комп'ютерної графіки впливає на формування музично-слухацьких уявлень, розвиток фантазії студентів. Водночас принцип одухотворення професійної підготовки вчителя повинен інтегруватись у взаємодію різноманітних категорій. У цьому зв'язку для нашого дослідження є важливою точка зору Н. Гуральник, яка звертає увагу на педагогічну ємність сучасного навчання в класі фортепіано вищого музичного навчального закладу. Н. Гуральник наповнює поновленим змістом поняття integratio (поповнення, відновлення), що допомагає побачити в інтеграції не лише об'єднання окремих частин, але й процес зближення та вирівнювання досягнень різних політичних та економічних систем, формування глибоких і стійких зв'язків у науці, а також соціальної сутності інтеграції як наявності упорядкованих відносин між окремими індивідами та їх групами і т. ін. Послуговуючись концепціями М. Ярмаченка, Н. Гуральник приходить до висновку про те, що інтеграція в педагогіці є одним з головних принципів науково-педагогічного мислення, а зміст освіти – процесом виявлення однотипних сутностей (закономірностей) з елементами змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв'язків між ними [116, с. 59].

Дослідження Н. Гуральник сфокусовано у площину фортепіанної педагогіки, коли виокремлюється її поліфункціональність на основі інтеграції фізичних показників інструменту, механіко-акустичних, політембрових. Усі ці показники стають інструментарієм музично-слухацької діяльності.

Інтеграційні можливості фортепіанної педагогіки складають переду-

мови для універсалізації навчання на основі інтеграції у виконавську діяльність сучасних наукових методів дослідження, методів філософування, культурологічних підходів до навчання. Виходячи з цього, авторка дослідження робить висновок, що фортепіанний клас можна уявляти у вигляді інтегрованого поняття, своєрідний соціально-педагогічний феномен – соціально-обмежена група, об'єднана навколо однієї музичної особистості педагога, яскравої індивідуальності зі спільним предметом професійно-педагогічної діяльності, опануванням фортепіано як музичного інструментарію в усій сукупності музично-технічних і навчально-виховних можливостей використання (музично-педагогічного навчання, допоміжного засобу опанування різних музичних дисциплін, засобом музичного виховання й просвітницької діяльності, концертного виконавства, професійно-музичного спілкування на музичній моделі) [116, с. 63-64].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, художньо-педагогічних досліджень свідчить про те, що поняття "інтеграція" не має однозначного тлумачення. Воно розглядається і як принцип навчання, і як науково-педагогічна категорія, і на рівні міжпредметних зв'язків, коли вивчається споріднений матеріал з різних предметів.

На нашу думку, доцільно розвести поняття "принцип інтеграції", що передбачає вихідну позицію опори на інтеграцію в процесі навчання та виховання, і поняття "категорія інтеграції".

Названа вище взаємодія понять зумовлює більш глибокий підхід до контекстної інтерпретації цього складного поняття. Категорії інтеграції можуть включати такі види класифікацій: а) за ознакою інтерпретації змісту відношення учня до безсвідомих імпульсів і фантазій, що мають прояв у продуктах творчої діяльності особистості; б) за ознакою прямих інтерпретацій, які ґрунтуються на знаннях символіки поза врахування асоціацій учня; в) за ознакою правильності інтерпретації, коли з'ясовуються адекватно сформовані знання з інтерпретації певного дидактичного матеріалу; г) зміст тієї чи іншої інтерпретації за допомогою проективних технологій повідомляється учням з урахуванням підготовки сприйняття того чи іншого матеріалу; д) за ознакою передчасних інтерпретацій, які ще з наукової точки зору є результатом упровадження принципу фальсифікації, обґрунтованого К. Поппером; є) за ознакою мутаційних показників, які передбачають вплив на розвиток психічних показників.

У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що інтеграція як засіб тлумачення змісту складних творів мистецтва, ланцюжків асоціацій, які є об'єктом пізнання вчителем і самопізнання суб'єктом, стимулює процес оволодіння основами професійної діяльності вчителя, якщо спиратись на такі положення: а) образне мислення зумовлене взаємодією з понятійним і сприяє підвищенню ефективності інтелектуальної, розумової діяльності в умовах пізнання символіки; б) сутність управління безсвідомими процесами полягає в з'ясуванні потреб, мотивів, інтересів майбутнього вчителя, в усвідомленому застосуванні методів аналізу, порівняння в умовах пізнання змісту асоціацій; в) встановлення прямих і зворотних зв'язків між суб'єктом навчання й інтерпретатором.

За допомогою такого зв'язку можна встановити те, що існують зага-

льні механізми, які підтверджують право на існування висловленої інтерпретації. Однією з умов, що сприяють існуванню того чи іншого різновиду інтерпретації, є виокремлення функції інтерпретації, яка впливає на збільшення самосвідомості й сприяє інтеграції шляхом доведення до суб'єкта навчання тих внутрішніх процесів, які раніше для нього були безсвідомими. Різновиди інтеграції потребують узагальнень – цього можна досягти в умовах організації взаємодії понять "категорія" та "інтеграція".

Зазначимо, що поняття "категорія" сформовано в розділі абстрактної математики, котра вивчає сукупності математичних об'єктів і зв'язки між ними, абстрагуючись від внутрішньої структури цих об'єктів. Для нашого дослідження є важливим чинник, що об'єктом дослідження теорії категорії виступають як спеціальні класи категорії, так і загальні (абстрактні) категорії. Водночас абстрактні категорії (топоси) нині використовуються в математичній логіці, у дослідженнях з філософії, психології. Абстрактні категорії дозволяють відображати динаміку математичних понять, до структури яких входить такий механізм, як інтегральність. Звертання до усвідомлення змісту абстрактних категорій дозволило нам переконатись у доречності прийому екстраполяції понять, абстрактних категорій у спеціальні класи категорій.

У курсі диференціального й інтегрального обчислювання Г. Фіхтенгольц (М.: Наука, 1970) наголошує на тому, що існує первісна функція інтеграла. Сутність її полягає в наступному: якщо вона взаємодіє з іншими функціями, то є величиною, похідною для інших функцій, або виконує функцію диференціала:

$$F(x) - \textit{первісна функція} = f(x) \textit{ або } c/F(x) = c/F(x) = f(x)dx,$$

де функція $F(x)$ є первісною (або інтегралом) для диференціального висловлювання $f(x)dx$.

Пошук первісних структур у певної категорії дозволяє усвідомити механізми інтеграції. Кожна постійна величина має первісні функції й характеризується здатністю змінювати значення функцій з довільно-постійних на первісні. Це свідчить про взаємодію загальних і спеціальних категорій, взаємозв'язок понять "категорія" та "інтеграція". Первісні структури є інтегральним механізмом цих понять. Тому в математичних поняттях існує таке висловлювання: $F(x)+C$ – довільна постійна, що передбачає трансляцію загального виду функції, включає до своєї структури похідну функцію $f(x)$ або диференціал $f(x)c/x$. Цей вислів має додатковий смисл і назву невизначеного інтеграла $f(x)$ і позначається символом $Sf(x)c/x$. Таким чином, у символі в опосередкованому неявному вигляді зосереджена довільна постійна.

У зв'язку з викладеним можна застосувати прийом екстраполяції з механізмів інтегральності математичних понять у мистецтвознавчі поняття на зразок "синестезія", "синестезійні образи". Інтегральності цих понять притаманна взаємодія з перемінною інформативного поля. Саме вона є первісною функцією для обраної функції в конкретний період формування необхідних знань, умінь, навичок.

Методологічними засадами такого підходу є теорема Ньютона й Лейбніца: "похідна від перемінної площини $P(x)$ за кінцевою абсцисою x дорі-

внює кінцевій ординаті $y = F(x)$" (Г. Фіхтенгольц вважає, що цей умовивід видрукуваний ще Барроу, вчителем І. Ньютона) [Г. Фихтенгольц. – М.: Наука, 1970. – С. 15].

Можна констатувати, що відшукування первісної функції для інформаційної площини дослідження сприяє розумінню інтегративних процесів. Доречно орієнтуватись у тому, що взаємодія первісної функції з довільною функцією реалізується в умовах задачного підходу до закону зміни коефіцієнта кута.

У наших умовах йдеться про ракурс точки зору особистості на геометричне мислення, як структури художнього мислення. Джерелом розвитку геометричного мислення є відшукування кривої, що ототожнює нелінійність сприйняття. У даному випадку є доречним відшукування зв'язку між інтегральними структурами й площиною пласких фігур. Невипадково цей зв'язок здійснюється за допомогою геометричних фігур: квадрата, трикутника.

У цьому контексті доцільно навести приклад застосування методу заміни перемінної чи підставляння в умовах переходу від категорії математичної абстракції до категорії духовно-філософської. Йдеться про екзистенціалістичну категорію постійно змінюваної динаміки контрастів і їх гармонізації. Сформульована математична формула європейської духовності. Сутність її є трикутником, де внутрішнє "поле" уособлює гармонійну виразну індивідуальність європейця, а вершини – волю до влади (вершина між бічними – розумом і волею), динамізм (воля й почування). Гармонія (рівність кутів трикутника) залежить від рівня сили основних компонентів (рівні боки). При абсолютно рівних боках знищення рівноваги є рішуче неможливим. Вихідним пунктом цього трикутника є вершина волі до влади.

Інтегральність категорій, зумовлена механізмами загальної абстракції на основі взаємодії математичних первісних функцій і довільних, постійних функцій, допомогла Л. Мазелю скласти формулу художнього впливу на пізнання текстів культури в умовах застосування методу заміни музичної теми першого роду темою другого роду. Це стосується реалізації програмного задуму. Навпаки, у процесі пізнання непрограмного твору може бути використаний варіант заміни теми другого роду темою першого роду. Пошук зустрічних первісних рухів у взаємодії з похідними функціями, які мають відбиття в темах, мотивах, лабіринтах поєднань різного ступеня узагальнення, є функцією інтеграції у формуванні професійних знань, умінь і навичок [233, с. 144-145].

Л. Мазель виокремлює групу принципів стимулювання пізнання текстів художньої культури на основі сумісництва функцій. Ці принципи передбачають виокремлення загальних ознак засобів художнього стимулювання. У цьому контексті враховується, що кожний принцип може включати інтегральні показники іншого принципу. Тому, на думку Л. Мазеля, виникає потреба сформулювати принцип, який грунтується на стимулюванні сприйняття в умовах множинного й концентрованого впливу [233, с. 158].

Наприклад, навіть одноголосна народна мелодія грунтується на взаємодії таких художніх засобів виразності: лад, малюнок мелодії, метроритм, співвідношення мотивів [233, с. 161]. На нашу думку, художня деталь досягає ефекту в умовах виокремлення взаємозв'язків між усіма

елементами. Рефлексивну затримку на деталі доцільно робити в умовах накопичення кількості художніх смислів; доцільно зупинитись на принципі акцентуалогії як чиннику включення в спілкування неоднорідних засобів художньої виразності, що впливають на різні поверхи внутрішнього світу особистості.

Принцип множинного й концентрованого впливу передбачає ударність ефекту впливу, але при цьому необхідно відмовитися від механічного застосування художніх засобів виразності. Уникнути цього недоліку можна в умовах накопичення емоційних смислів. Значення принципу множинного й концентрованого впливу полягає, на думку Л. Мазеля, у загальному: у принципі доведення до слухача, глядача, читача змісту художнього твору, активному зараженні реципієнта [233, с. 163].

Для нашого дослідження є важливим визначення механізмів інтеграції, сутність яких має відбиток у прийомі повтору. Цей прийом дозволяє усвідомити взаємодію первісної, довільної, опосередкованої функцій, що є стрижнем реалізації принципу множинного й концентрованого впливу. Йдеться про повтор на основі застосування принципу варіювання.

Принцип множинного й концентрованого грунтується на закономірностях "золотого перетину", функція якого полягає в задоволенні відношення між двома різними величинами [233, с. 109].

Закономірності "золотого перетину" дозволяють демонструвати варіанти творчого повтору в художньому творі з метою розуміння його внутрішнього підтексту. Такий підхід потребує виокремлення змістово-смислового комплексу та знаходження його в різних масштабах художнього твору, в умовах східних типів членування з неоднакових за змістом фрагментів твору [233, с. 170].

Але первісні інтегральні функції художніх засобів вражальності перетворюються на довільну функцію, яка набуває протилежного значення, створює образ з позиції зворотного кута зору, хоча інтегральні зв'язки мають опосередкований характер [233, с. 171].

Наприклад, тема духовного виховання учнівської молоді може вивчатись учителем музики на основі пізнання внутрішнього підтексту фільму А. Тарковського "Жертовність", де прийом повторення лейтмотиву "жертовність" дається в різноманітних масштабах і різними засобами трансляції інформації:

– підказка за допомогою усвідомлення змісту символу Древа життя і Древа пізнання добра й зла;

– демонстрація древа в перших кадрах фільму "Жертовність" (кут точки зору змінюється, використовується оптичний вплив на фоні досягнення звукової теми);

– друга підказка за допомогою варіативного повтору теми-лейтмотиву жертовності, змістом якої є демонстрація ставлення до засохлого дерева; використовується динамічний монолог героя фільму, в якому робиться натяк на шляхи відродження древа життя;

– наступні підказки сенсу лейтмотиву жертовності створюються внаслідок включення у взаємодію таких символів: хлопчик як образ східного ототожнення духу, що відроджується; мовчання як стан накопичення ене-

ргії до реалізації вчинку; ваза як надія на збереження жертовної крові Христа; вогонь як символ духовного перетворення внутрішнього світу особистості; образ Марії як символ відбуття душі людини; машина як символ механічного підпорядкування простору й часу; хлопчик, що поливає засохле дерево як образ надії у відродженні духовності.

Усвідомлення етапів становлення художнього образу у фільмі з метою формування уявлень, асоціацій учителя музики дозволив студентам зрозуміти й пережити поліфонізм фільму в умовах множинного концентрованого впливу на духовність особистості. Студенти прийшли до висновку про те, що вони здатні почувати коливання образу вічного ритму Всесвіту і що цей стан досягається за допомогою впливу різноманітних засобів виразності.

Студенти усвідомлюють доречність унаочнення процесу духовного стану особистості, в основу якого покладена ідея існування опозиції: стійкість – древо пізнання життя, нестійкість – древо пізнання добра й зла.

З точки зору використання методу заміщення за законами музичного мислення імітується прийом розглядання партитури тексту як системи модуляцій.

Накопичені смисли значення студенти розглядають як множини параметричної вісі, котрі вступають у взаємодію.

Відповідно до точки зору Л. Мазеля, принцип множинного концентрованого впливу включає первинно-образну інтегральну функцію, яка грунтується на принципі сумісництва [233, с. 182]. Взаємодія принципу множинного концентрованого впливу з принципом сумісництва за допомогою інтеграції утворює фундаментальну пару принципів, які взаємодоповнюють один одного. Можна констатувати, що мета досягається комплексом художньо-педагогічних впливів, але професійна підготовка вчителя музики грунтується на взаємодії цілей, що потребує умов інтеграції різноманітних художніх засобів впливу на процес навчання й виховання на основі взаємодії множин смислових функцій і зв'язків.

Сумісність функцій впливає на цілісність сприйняття художнього твору, створює умови для гри художніми засобами виразності. Сумісництво різноманітних функцій є результатом інтеграції раніше не синтезованих ознак художніх засобів виразності, зумовлених особливостями витвору нового художнього образу.

Принцип сумісності функцій є інтегральним показником і сприяє поєднанню функцій частково на рівні інтуїції. Він є умовою пошуку первинно-образних структур, інтеграції їх у свідомість особистості в різноманітних часово-просторових вимірах.

Інтеграція на основі принципу сумісності гальмує збільшену диференціацію окремих засобів виразності й дозволяє відшукати умови для співвідношення між диференційованими й інтегративними компонентами [233, с. 184].

Наприклад, видатний український письменник І. Франко в художній формі створював через метафору поліфонічні структури внутрішнього й зовнішнього діалогу. Ці структури засновані більше на умовності (первинна загальна абстракція), ніж на відбитку конкретних реалій. Застосування

метафор грунтується на методах рольової гри, де в діалог включаються такі образи-метафори: "закордонний політик", який ототожнює образ думок незвичайних, незнайомих рядовому українцю чи елітному читачу людей, образ "внутрішнього політика", приймача цих ідей, "репортера", що символізує здатність налагоджувати контакти між різними шарами свідомості особистості завдяки наявності стереотипних кодів.

Також письменник створює образ "критика", який уособлює образ рефлексії особистості, котра робить спробу пізнати самого себе, "професора" – представника логічної думки, "артиста" – представника образного мислення, який вважає, що створювати нові образи можна лише на основі інтуїції, фантазії, за допомогою власних почуттів.

На нашу думку, І. Франко унаочнив в образній формі модель взаємодії структур мислення сучасної особистості, яка дозволить майбутньому вчителю музики поліхудожнього профілю здійснювати інтеграцію понять, що належать до різноманітних категорій [381, с. 37-39].

Проведений дослідницький екскурс дозволяє нам знаходитись у руслі дослідження положень категоріальної системи. Механізмом взаємодії категорій виступають розбудова кластерів і їх класифікація. Наприклад, кластер активності особистості може поєднувати такі вертикалі категорії, як потреба – мотив – цінність – ідеал. Потреби особистості, зумовлені особливостями діяльності людини, мотив є засобом реалізації потреб [305, с. 11].

А. Петровський і М. Ярошевський упорядковують категорії за допомогою кластерів, які передбачають наявність стовпчиків матриці. Вони класифікують кластери за такими ознаками:

– субстанціональність, яка передбачає наявність першооснови, дає підстави включати первісну функцію як інтегральний показник взаємодії понять "категорія" та "інтеграція", сприяє розумінню зростання глибини самоактуалізації та самореалізації, поєднує категорії психофізіологічних основ становлення особистості, категорію індивідуального підходу, категорію формування картин світу на основі поєднання свідомого й безсвідомого, як кінцевий результат формування концепції "Я-образ";

– направленість грунтується на взаємодії понять "нужда", "потреба", "мотив", "цінність", "ідеал". Ці категорії співвідносяться як потенційна наявність чітко невизначених потреб (нужда), як джерело активності (потреба), як особистісна цілеспрямованість у реалізації потреб (мотив), як інтенціональність – потяг до смислів (цінність), коли мотив перетворюється на ціль, як усвідомлення особистістю цінності, що визначає напрямок її діяльності (ідеал) і має прояв у спілкуванні як зразок вчинків. У контексті нашого дослідження категорія інтеграції визначена в межах виокремленого нами кластера направленості й грунтується на принципі одухотворення професійної підготовки вчителя музики, в умовах формування духовності, національної самосвідомості, культури спілкування, культури мислення [305, с. 22];

– активність, яка узагальнює категорію метаболізму (біологічний принцип), що спонукає до дії (І рівень); рефлекс, що зумовлює рефлекторний акт поведінки з урахуванням біологічних можливостей людини (ІІ рівень); умова формування – "дія" – образу власного "Я" (ІІІ рівень). Для

нашого дослідження є важливим обґрунтування біхевіористичного підходу для організації професійної діяльності вчителя музики на тому етапі, коли він оволодіває вміннями переводити власні реакції-відповіді на педагогічні стимули в конкретно-предметні образи (III рівень); діяльність як процес активного відношення до оточуючого середовища, у ході якої особистість досягає поставленої мети (IV рівень). Категорія діяльності зумовлена взаємодією категорії "соціальна адаптація", в основу якої покладений процес ефективної взаємодії з соціальним середовищем, з категорією "соціалізація", яка передбачає формування умінь здійснювати вчинки під впливом соціальної адаптації. Діяльність характеризується причинністю – визначенням шляхів досягнення мети (V рівень активності);

– когнітивність, що передбачає пізнання в умовах здійснення вчинків, котрі керують знанням. Знання – це інформація, яка дозволяє програмувати, проектувати майбутні вчинки на основі варіювання уявлень про довкілля. Когнітивність сприяє накопиченню максимуму фактів та обґрунтувань. Вона включає такі категорії, як вплив – відчуття, образ, свідоме – безсвідоме, розум. Все це впливає на формування цілісних картин світу [335, с. 24];

– суб'єктивність, котра включає такі показники особистості, як вибірковість, ефективність, переживання, екзистенція. Ці показники впливають на формування індивідуального почуття власного "Я", на свободу вибору тієї чи іншої моделі навчання, сприяють створенню нових, оригінальних продуктів творчої діяльності;

– подієвість, синонімами якої є соціалізація, спільність, співучасть [305, с. 25]. Вона включає такі категорії: синергія (нульовий рівень), котра передбачає наявність автономії як диференціального показника в кожній структурі психіки людини, і водночас відбиток буття однієї структури в іншій; співіснування, яке передбачає існування поряд, але не разом; інтеграція, що означає взаємну підтримку. Ми пов'язуємо інтерактивні методи спілкування з формуванням на інтегративній основі комунікативних навичок спілкування, з усвідомленням інструментальної функції інтерактивності;

– предметність як кластер, що зумовлює взаємодію понять на основі діяльнісного підходу, він грунтується на категорії "персоносфера", котра інтегрує відносини людей на основі актуальних зв'язків, які мають прояв у неявній формі. Наприклад, є багато персоналізацій людей на основі інтеграції, коли реалізується взаємодія внутрішнього світу особистостей, які живуть на різних територіях, у різні епохи;

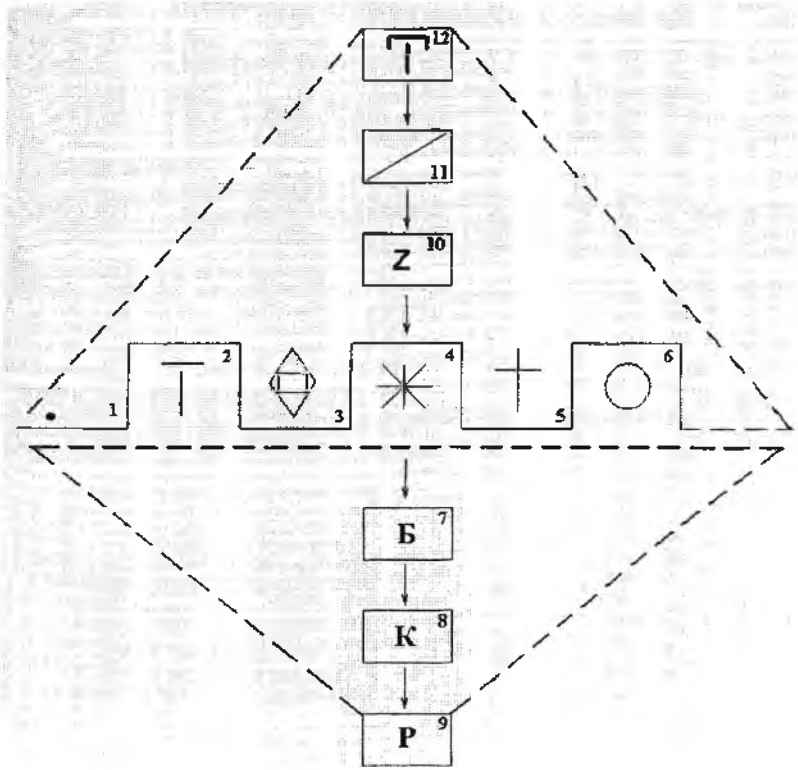
– персоніфікація, яка інтегрується у свідомість у процесі вивчення художніх творів різних епох, вивчення різноманітних зразків виконавської діяльності, пізнання різноманітних наукових концепцій в умовах систематизації та створення власних [305, с. 26-27];

– ойкумена (походить від грецького oikumene), зумовлена особливостями пізнання онтології ізольованого суб'єкта в контексті взаємодії інформаційних полів багатьох суб'єктів.

А. Петровський, М. Ярошевський порівнюють ойкумену з еліпсом, який грунтується на двох фокусах. У кожному з фокусів знаходиться суб'єкт. Ойкумена зумовлена не лише відображенням простору сумісних

дій людей, інструментарієм їх сумісних дій, але й осягненням індивідом взаємодії чотирьох світів: природа, культура, спілкування, "Я-образ". Кожен компонент ойкумени має власну проекцію, де простір і час не завжди співвідносяться одне з одним [305, с. 27-28].

У контексті аналізу систематизованих вище знань щодо сутності поняття "категорії інтеграції" зробимо спробу унаочнити схематично семантичну модель професійної підготовки вчителя музики й мистецьких дисципліни.



Умовні позначки схеми фрагменту моделі такі:

1. • Ключ: ключова педагогіка слова. Забезпечує в музично-поліхудожній професійній діяльності усвідомлення інтеграційних процесів. Ключовими поняттями є: комплекс, символ, інваріант, смисл, значення, інтеграція.

Ключ: музика, ізо-текст. Внутрішні показники конструкта семантичної моделі: звук-зображення-текст. Передбачає формування професійних знань, умінь, навичок учителя в умовах активізації професійної підготовки вчителя за рахунок акцентування на інтеграції структур цілісного сприйняття в процесі руху від статики до

2.

динаміки за схемою: цілісний образ – статика; перетворення – динаміка – створення цілісного образу. Здійснюється конкретно-предметне унаочнення образної конструкції. Професійна діяльність наповнюється змістом таких понять: модель просторової ситуації, наочність як інтегрований образ абстракції і схематизації на основі комбінування, варіювання, аглютинації часток множин музичного, поетичного образу в моделі просторової ситуації.

Ключ: текст-театр-процес як базовий конструкт семантичної моделі. Художньо-професійна діяльність наповнюється змістом таких ключових понять: сугестія, сугестатор, сугестант, діалог, гра, пізнання себе через художнє та реальне оточення, перерозподіл ролей. Накопичується досвід формування смислів і значень у контексті посилення ракурсу фасилітативної компетентності, одномоментної творчості на основі взаємодії партнерів завдяки зростанню вагомості випадкового фактора, моделювання емоції за законами музичного мислення.

3.

Ключ: синтетична парадигма як базовий конструкт семантичної моделі на основі стимулювання сфери свідомого й безсвідомого, включення механізмів рефлексії, коли авербальні засоби впливають на формування інтегрованих мистецтвознавчих понять; це

4.

забезпечує формування образних уявлень, метафор, інверсій на основі взаємодії дорефлективного досвіду на основі інтуїції та рефлексії.

Ключ: фільм-текст-профес-динаміка. Ключові поняття: діалог, монтаж, посилення ракурсу образу машини часу, синестетика, діалог, монтаж, режисер, комп'ютер як сучасний засіб упровадження монтажу, інтеграція міфологічних і сучасних форм мислення.

5.

6.

Ключ: континуальність (безперервність) метаморфоз на взаємодії мистецтв, з'ясовує сутність множини у цілому.

Вертикаль моделі:

7. Б — Ключ: професійні знання.

8. К — Ключ: принципи, класифікація принципів за ознакою творчої, когнітивної, операційної стратегії.

9. Р — Ключ: принципи, методи в контексті сучасних наукових досліджень.

10. Z — Ключ: формування професійних основ учителя завдяки оволодінню технологіями інтерпретації тексту, дослідницькими технологіями, сугестивними технологіями, інформативними технологіями, технологіями оцінювання в контексті модульно-рейтингового підходу до оцінювання сформованих знань.

11. — Ключ: дві тріади поліфонічної ієрархії у формуванні на основі інтеграції впливів професійних основ учителя мистецьких дисциплін у царині взаємодії внутрішніх структур особистості (раціональні та ірраціональні).

12. — Ключ: взаємодія множин часток моделей у ракурсі семантичної моделі □Ж.

Надана вище схема семантичної моделі відбиває наявність певних структур. Але обрані нами умовні позначки символічні, вони потребують глибинного декодування на основі застосування герменевтичних методів пізнання. Опора на проективні техніки діагностування особистісних показників мислення майбутнього вчителя грунтувалась на графічних методах пізнання як способу діяльності, в основу якої покладено оперування геометричними символами в умовах визначення їх функцій: а) унаочнювати загальні поняття; б) опредмечувати й виводити ззовні внутрішні стани й показники рис особистості у формі конкретного символу; в) інтегрувати архетипні образи в сучасний інформаційний простір знань; впливати на утворення нових асоціацій; г) впливати на усвідомлення цілісного образу картин світу в умовах контекстного підходу до взаємодії часу й простору.

Розроблена нами семантична інтегрована модель грунтується на організації взаємодії економічних понять, що дозволяє обирати педагогічні стимули таким чином, щоб визначити первісні структури інтеграції безсвідомого та свідомого. У даному випадку ми знаходимося у руслі досліджень О. Маркової, Л. Мазеля, О. Олексюк, А. Петровського, Ч. Райкрофта, М. Ярошевського.

При такому контекстному підході нам вдалося встановити взаємодію між категоріями понять, якими майбутній учитель повинен оперувати в професійній діяльності. До таких слід віднести духовність як первинну настанову на професійну діяльність, що дозволяє відчути внутрішнє світло, гармонію, красу. Ця категорія понять пізнається за допомогою ототожнення образу трикутника, верхівка якого спрямована догори, що уособлює єднання з творчою силою Бога. Трикутник, верхівка якого звернена вниз, ототожнюється з жіночим початком. Єдність протилежних начал ототожнюється з образом Христа (Ікона "Преображення"), який досяг єдності, гармонії матеріального й духовного.

Унаочнена схема моделі включає й символ хреста, в основу якого покладений перетин між вертикальною й горизонтальними лініями. Фольклорні джерела декорують хрест кольорами й листям. Стає можливим спостерігання трансформації образа Христа з первісної структури впливу на постійно змінну структуру, яка ототожнюється з образом символу страждань на хресті. Ця структура також трансформується в стовп дерева життя, уособлення неперервного й вічного росту, весни, пасхального воскресіння.

З огляду на викладене вище, можна затвердитись у правомірності закономірностей окциденталізму щодо часткової ідентифікації свідомості українців зі свідомістю європейців.

Водночас у свідомості та самосвідомості українського народу первісні структури образу пов'язані з національними обрядами й традиціями, інтегруються з елементами азіатської культури. Це має відбиток у писанках, орнаменті, декорі. Тому поняття "духовність" як категорія інтеграції формується в межах полікультурного інформаційного простору.

Перетин вертикальної та горизонтальної вісі як символу поєднання знань, умінь, навичок на основі особистісно-діяльнісного підходу й сугестивного впливу в умовах взаємодії мистецтв ототожнюється з образом

ікебани, образна конструкція якої будується за законами ієрогліфа. Щоб збагнути сутність ієрогліфа, треба зрозуміти значення символічних елементів, з яких він складається, і принципи їх поєднання. Інтегруючими ключовими поняттями між українським і японським менталітетом є небо, земля, співвідношення форми квітів і кольорів, відносна позиція рослин у композиції [484, с. 103].

Проведений дослідницький екскурс дозволяє виокремлені нами первісні структури формування образного мислення як дидактичної основи професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю інтегрувати в категорію понять, зумовлених особливостями кластера субстанціональності, яка орієнтована на поглиблення самоактуалізації, самореалізації. Модель у даному випадку орієнтує на посилення сугестивного впливу.

Ми врахували, що сугестивні технології в ході інтеграції можуть виконувати підтримуючу функцію, яка впливає на досягнення емоційної рівноваги особистості, зменшуючи вагу негативних стимулів, сприяє організації умов для створення й удосконалювання нових механізмів, притаманних творчій діяльності.

Це впливає на формування мотивації особистості в оволодінні знаннями, навичками, на вміннями інтерпретувати образно-художній зміст текстів культури, що досягається за допомогою принципів екстеріоризації, зацікавлення, переконання.

Такі функції сугестивних технологій поєднуються з формуванням професійних знань, умінь і навичок на основі виконання пластичних і музично-ритмічних вправ, вправ на створення поетичних фрагментів за законами поліхудожньої діяльності (озвучення театральних фрагментів, створення відеофрагментів за допомогою комп'ютера та їх озвучення).

Сугестивні технології як компонент особистісно-діяльнісного підходу можуть виконувати перевиховуючу функцію за допомогою різних видів мистецтва (кіно, музики, поезії). При цьому взаємодія викладача, студентів, учнів з творами різних видів мистецтва характеризується духовними показниками, орієнтацією на морально-ціннісні відношення. Безпосередня модифікація поведінки учнів реалізується в умовах позитивної підтримки вчителя завдяки методу діалогу, складовими якого є аподістичний прийом, що має на меті знаходження істини; евристичний прийом, метою якого є запевнення в чомусь за допомогою логічних методів доведення; прийом софістичної суперечки, який дозволяє обрати способи доведення з урахуванням "Его" кожної особистості. Тобто сугестивний вплив поєднується з організацією діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки в період подолання когнітивного дисонансу. Таким чином учень може знайти шляхи набування певної поведінки.

Нами запозичався досвід упровадження перевиховних технологій у США – це бегавйоризм [98]. В основу його покладено положення про те, що потрібно відшукувати шляхи узгодження між відповідними стимулами й реакціями особистості. Наприклад, студенти не підготовлені до сприйняття сучасних філософських концепцій, психодинамічних моделей формування особистості, сучасних творів мистецтва, тому ми аналізували й діагностували можливості студентів стосовно адаптації до сучасних інтег-

ративних знань і розуміння різноманітних культурних кодів.

Визначені потреби студентів в оволодінні музично-орієнтованими й поліхудожніми технологіями реалізовувалися завдяки відповідним індивідуальним формам мислення. Отриманий певний позитивний емоційний відгук використовувався в якості фону для подальшого поглиблення знань у контексті сучасних підходів.

Ми виходили з того, що переоцінка інтерактивного спілкування впливає на формування структури власного "Я", яка грунтується на організованій, еластичній, але й послідовній концептуальній схемі сприймань, характеристик і співвідношень структур "Я" разом з питомими вартостями концепцій, в основу яких покладена символізація.

Усі переживання повинні бути прийняті до свідомості, людина повинна сприймати себе й інших такими, якими вони є. Це покращує організацію всіх видів учнівської діяльності [98, с. 41].

Ми виходили з того, що пізнання власних психічних показників учителем впливає на формування ставлення до інших, формує нові форми поведінки. На думку К. Роджерса, технології сугестивного впливу зумовлені динамікою витвору вербалізованого змісту, якістю дидактичного матеріалу, актуальністю проблем, виокремленням та обгрунтуванням технологій сучасних форм мислення. Це сприяє розвиткові здатності до дискусії, саморозуміння свого "Я".

Учень починає розуміти те, що йому подобається, може оцінювати порізному, визначає роль факторів, але не концепцій. Але психодинамічна концепція повинна доповнюватись елементами когнітивних концепцій.

Метою дослідження ми ставили відкритість індивіда до переживань, власних почуттів, стосунків і реальності навколишнього середовища. Це складає основи для формування віри в можливість визначитись у власних судженнях.

Майбутній учитель внаслідок упровадження сугестивних технологій оволодіває прийомами організації різних видів поліхудожньої діяльності на основі взаємодії абстрактних і конкретно-предметних методів навчання. Це пов'язано з диференціацією, за допомогою якої здійснюється відокремлення фігури від поля, що сприяє інтеграції несвідомого у свідомість. Невідоме формується внаслідок виникнення протилежностей у самоконцепції та символізації переживань.

Є принципи бажані, є принципи, сформульовані в узгодженні з ідеалами. Формується відкритість індивіда до переживань. Особистість віднаходить у собі здатність оцінювати вартості. В особистості формується бажання перебувати в процесі творення.

Екзистенціональність як динамічний показник особистості виявляється у свободі особистості до вибору способів мислення, формування чутливості до етичних, культурних, соціальних, родинних, національних, релігійних та інших внутрішніх вимог.

Ми у своєму експерименті зробили спробу створити умови подолання здушеної організованості, нав'язування структури, що диктує переживання. У даному випадку ми знаходимось у руслі досліджень П. Гливи, який наголошує на доцільності використання положень екзистенціалізму,

який відбиває внутрішній світ через співучасть, емпіризм, зумовлений особливостями об'єктивності та універсальності [98, с. 68-69].

Гуманізм, на думку П. Гливи, репрезентує положення про те, що людина є мірилом усіх цінностей, людина життя не творить, а досягає свого життя перед Буттям. Святий Августин говорив, що правда знаходиться в самій глибині людини, і тільки через самопереживання, через повноартісне життя можна пізнати себе [98, с. 69].

Ми враховували багатошаровість свідомості, яка примушує взаємодіяти такі ключові категорії, що складають сутність когнітивного плану образу дій. Саме екзистенція планує діяльність на основі логіцизму й емпіризму.

Святий Фома Аквінський говорив, що ніхто не пізнає Бога, якщо він не знатиме себе самого, бо шлях самопізнання – це самотній шлях до пізнання Бога. Бог сотворив людину собі подібною [98, с. 69].

Отже, структурні компоненти категорії інтеграції у формуванні понять передбачають поєднання з різноманітними кластерами категорій, зокрема з кластерами направленості (формування потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій); кластером активності, що обґрунтовує інтегральні механізми активності особистості – зв'язок психофізіологічних особливостей із певними педагогічними впливами на основі біхевіористичного підходу; кластером діяльності, що зумовлений особливостями формування соціалізованої особистості; кластером когнітивності (формування цілісних картин світу, розвиток інтелектуальних здібностей); кластером суб'єктивності – формування фантазій, уявлень, такого інтегрального показника, як екзистенція, креативність (остання розглядається в якості протилежності інтелекту як здатності до універсальної адаптації, креативність є інтегральним показником особистості, яка має прояв у здатності реагувати в ситуації нового підходу; процес, пов'язаний із креативністю, може включати взаємодію свідомого й безсвідомого [449, с. 331]); кластером когнітивності, який передбачає внутрішню відповідність компонентів когнітивної системи; кластером персоніфікації, що передбачає формування умінь систематизувати різноманітні точки зору (результатом цієї діяльності є утворення нового образу); кластером ойкумени, яка передбачає формування знань, умінь, навичок студентів на основі принципу темпоральності, тобто за допомогою взаємодії подій минулих часів, подій сучасності та майбутнього.

Взаємодія перерахованих вище категорій інтеграції ґрунтується на синтезі математичних і музичних категорій, зумовлених змістом предмету аналізу музичних понять, які у свою чергу ґрунтуються на принципах сумісництва функцій, заміни функцій, принципу концентрованих множин.

За аналогією на основі принципів варіювання й комбінування можна організовувати різноманітні взаємодії понять категорій з метою формування духовності, національної самосвідомості, рефлексії, здатності до самореалізації, самоактуаліації, інтерпретації різноманітних текстів культури, творчої діяльності, здібності до одухотвореної виконавської діяльності, поліхудожньої діяльності, умінь корегувати власні вчинки, визначати символи безсвідомого як чинника впливу на формування образного мислення.

Умовні позначки семантичної моделі дозволяють і надалі проводити паралелі між ключовими поняттями: комплекс, інваріант, символ, інтеграція.

Так, точка інтегрує в ключові поняття образ, джерело творчого початку. Ця первісна структура на основі принципу сумісництва взаємодіє з образом кола, який символізує небо, частки кола як символу Місяця й одухотворяє професійні знання, сутність мистецтвознавчих понять.

Нуль, коло – нині символи математики, комп'ютерної графіки – є інструментарієм конкретизації пустоти, коли стимули перетворюються на знаки-символи, які дозволяють реалізовувати діагностування внутрішніх показників особистості. Ці символи-знаки притаманні свідомості мусульман або хазарських євреїв.

Потреба оперувати цими символами характеризує внутрішній світ особистості учня чи вчителя.

Пізнання графічної символіки дозволяє вчителям усвідомити поняття "режисура", "монтаж", усвідомити сутність динаміки руху.

Якщо точка в нашому дослідженні розглядається як першоджерело первинно-образної функції, а коло – як символ потреби в постійному русі, самовдосконаленні, трансформації знань, то генерація змісту цих двох символів за допомогою герменевтичних методів пізнання може сприяти утворенню у свідомості символу-образу сонця, коли коло з точкою, розташованою посередині, може асоціюватися з певною інформаційною енергією, центр якої виконує функцію творчого початку, що дає смисл середовищу чи конкретним реаліям оточення. Позначка "Т" свідчить про можливість існування графічної структури в умовах взаємодії мистецтв на основі варіювання координат кута у співвідношенні матеріального з духовним. Наприклад, Леся Українка асоціювала вертикаль з образом семи струн. Її вірш "Сім струн" дозволяє уявити перехід однієї якості в іншу. Створюється метафоричний образ душі, що ототожнюється зі струною:

До тебе, Україно, наша бездольная мати,
Струна моя перша озветься.
І буде струна урочисто і тихо лунати,
І пісня від серця поллється.

Вертикаль і горизонталь порівнюються з антитезою, протиставленням двох жіночих начал – мавки, яка є ототожненням фантазії, інтуїції, і Килиною, якій притаманна буденна життєва свідомість.

Горизонтальна лінія також ототожнюється з метафорою періодичності. Так, Леся Українка вертикаль уявляла в образі музичної гами; одним із компонентів вертикалі вважався гімн, ноктюрн, пов'язаний зі станом передачі глибинних настроїв особистості.

Таким чином, виокремлені частки конфігурацій можуть стимулювати образний контекст, що є складовою поетичної метафори в усіх видах мистецтва.

У цьому зв'язку позначка ⛛ теж має власний подвійний зміст, а саме: єдність духовного й матеріального наповнюється змістом звучання флейти як джерела уособлення жіночого начала. Прямокутник є основою для втілення синтезу різних видів художньої діяльності, коли поєднуються

музика, хореографія, поезія, пантоміма, а сім звуків асоціюються з сімома кольорами й певними графічними формами. Звук при цьому розглядається як енергія космосу, а ритм – як розвиток всесвіту. Засобами виразності є такі символьні прийоми, як вираз обличчя, рух тіла, музичний супровід.

В основу театральної ігрової діяльності покладено, з нашої точки зору, такі естетичні принципи, як наслідування (сценічна правда), потаємний принцип, якому притаманна умовність, а реквізитом є маска – найвища форма гармонійної, одухотвореної краси, коли досягається найвища форма осяяння шляхом гри на музичному інструменті та сценічної гри. Краса може нести в собі й потворне, демонічне, але вона обов'язково повинна перейти в категорію прекрасного.

Позначка ✳ може асоціюватися з символом вічного руху, постійних переміщень, функцій за допомогою інтеграції внутрішніх можливостей людини і подвійної рефлексії на створення художніх засобів виразності за допомогою сучасних технічних засобів та монтажу.

Позначка ! означає здатність учителя оволодіти сучасними прийомами художнього мислення на основі одухотворення особистості.

Усі позначки інтегруються за допомогою символу очищення вогнем ⌊⌈⌊⌈⌊|, що має прояв при діагностуванні особливостей внутрішнього світу людини шляхом застосування проективних технік оцінювання.

Проведений нами дослідницький екскурс щодо категорії інтеграції в професійній підготовці вчителя музики дозволяє включити це складне динамічне поняття у: а) взаємодію зі смисловими співвідношеннями термінів, що належать до синонімічного ряду поняття "освітня реформа" (мова йде про відповідність на рівні глибини змін: удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація [420, с. 9]); б) взаємодію з процесами сучасних освітніх європейських реформ, які враховують вплив зовнішнього контексту, де порівнюється раціонально-структурна парадигма освітніх змін (стабільна, передбачувана) зі стратегічно-системною (непередбачуваною), стабільна, керована логікою парадигма з постійно змінюваною під впливом психологічних факторів [420, с. 15]; в) взаємодію зі структурними вимірами освітніх реформ, коли опора йде на професійно орієнтовані стратегії: стандартизація педагогічної освіти, стандартизація змісту освіти й результатів навчального процесу, професійного розвитку вчителя [420, с. 45]; г) взаємодію з поняттями про макрорівневі освітні реформи, де реалізується залучення вчителів, учнів та інших зацікавлених сторін до процесу змін, подолання їх опору процесам змін, формування бази знань про зовнішній і внутрішній контексти функціонування школи в сучасних умовах [420, с. 47].

Система засвоєння культурологічних знань, які повинні проектуватися в професійну підготовку вчителя музики, передбачає доцільність міждисциплінарних способів взаємодії наук. Ця взаємодія, включаючи загальні ознаки, не втрачає специфіки й компетентності окремих наук.

О. Рудницька передбачає інтеграцію таких видів діяльності: технологічний аналіз (зв'язок між культурою й рівнем виробництва), діяльнісний аналіз (розгляд певних типів і форм, що забезпечують утворення специ-

фічних особливостей тієї чи іншої культури), аксіологічний аналіз, що сприяє встановленню зв'язку культури з духовною сферою діяльності (еволюція релігійних, моральних, філософських норм суспільства та його естетичних поглядів і смаків) [268, с. 108].

Виходячи з викладеного, ми дійшли висновку, що інтегративні процеси (якщо розглядати їх системно) мають різні аспекти й рівні свого становлення. До них можна віднести: а) сферу практичної діяльності; б) сферу теоретичної діяльності, що базується на рівні взаємодії наук; в) цілісність різних аспектів пізнання на рівні образів світу, його інтегровані принципи; г) цілісність пізнання, зумовлену орієнтирами світогляду [374, с. 29].

Стосовно визначення змісту категорії інтеграції великого значення набуває погляд щодо знакової системи культури. Наприклад, інтегруючим компонентом, що забезпечує механізми синтезованого педагогічного впливу в процесі навчання, є музично-пластичний жест, образотворча деталь, специфічні мовні та надмовні компоненти, ритм.

Узагальненим інтегрованим механізмом може виступати код, що включає систему відпрацьованих символів, які передбачають конструювання таких форм посередництва:

1) діяльнісна, що забезпечує розуміння цінностей культури на основі цілевизначення;

2) комунікативна, що передбачає включення в процес навчання вчителя музики особистісно-орієнтованого підходу шляхом формування суб'єктно-суб'єктних відносин;

3) спілкування за допомогою діалогу як способу прийняття спільних рішень.

Пізнання символіки передбачає єдність духовного з матеріальним, сприяє формуванню метазнань, тобто знань, що виходять за межі чуттєвого досвіду на основі визначення і сприйняття образних компонентів. Це задовольняє потреби й мотивацію особистості вчителя до відродження духовної компоненти всеєдності, забезпечує передумови розуміння та сприйняття різних форм мислення.

Символи як елемент інтеграційних механізмів можуть забезпечувати проекцію концепцій філософії освіти в блоки культурологічних, загальноосвітніх і професійних знань з метою вироблення системи цінностей, активної професійної позиції.

Зауважимо, що освіта здійснюється за допомогою комплексного включення її в систему знань про мистецтво, культуру. У цілому передбачається реалізація цієї системи в умовах забезпечення взаємодії мистецтв, інтеграції науки й мистецтва, вивчення й аналізу основ гуманітарного знання. У той же час робиться спроба здійснювати навчання на основі принципу диференційованого та інтегрованого підходів, коли:

а) зберігається автономність об'єднання дисциплін на основі цілепокладання, що існувала до поєднання спеціальних предметів;

б) визначаються більш загальні цілі, що забезпечують актуальність синтезу та його цілісність;

в) визначаються комплексні та системні методи на основі єдності цілевизначення;

г) збільшується обсяг інформації за допомогою різноманітного матеріалу й координації окремих цілей і завдань кожної дисципліни [8].

Створення комплексних курсів доцільне в таких випадках:

1. Наявність спільного об'єкта навчання.

2. Формування в студентів комплексних навичок, знань, умінь на основі цілісного підходу.

3. Використання однакового матеріалу в умовах різного цілевизначення (І. Котляревський [8]).

У той же час умови для використання інтегрованих систем у практиці професійної освіти здійснюються за допомогою побудови музично-теоретичного циклу на основі поєднання історичного принципу з методикою навчання: теорія, аналіз, письмові завдання, ігрові вправи (Т. Баранова [8]).

Викладені вище комплексні підходи дали змогу констатувати, що, в основному, категорія інтеграції в професійній освіті забезпечується на засадах цілепокладання, взаємодії узагальнених ознак, що поєднуються за допомогою використання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних зі специфікою предмета. Інтеграція знання виступає як форма і як результат більш глибокої спеціалізації.

Враховуючи фактор розбудови загальної та професійної освіти в контексті неперервної освіти і доцільність проекції положень загальної освіти в професійну підготовку вчителя, ми зробили спробу визначити рівні обгрунтованості категорії інтеграції в процесі навчання мистецтву, коли інтегроване викладання розглядається як якісно новий рівень роботи з дітьми. У даному випадку неможливе взаємне ілюстрування й додаткове пояснення мистецтва прикладами з інших галузей. При цьому інтеграція розглядається як спосіб розкриття внутрішньої спорідненості різноманітного художнього прояву й перенесення даної художньої форми в іншу художню модальність: кольору в звуки, звука в простір, простору у вимірність віршованого рядка, проведення даного твору мистецтва по всьому діапазону поліфонії [81].

У контексті інтегрованого підходу до викладання мистецтва визначаються чотири типи взаємодії мистецтв: 1) міжпредметні зв'язки в межах традиційного навчального плану; 2) поєднання предметів обов'язкового циклу з заняттями іншими видами мистецтва в позаурочний час, що збагачує можливості поліхудожнього виховання для бажаючих; 3) викладання окремих видів мистецтва з використанням аналогій і стимулів інших видів мистецтва; 4) комплексний підхід до поліхудожнього виховання учнів повною мірою забезпечується взаємодією мистецтв, що зумовлює зміст занять на кожному віковому етапі [374, с. 30].

Водночас визначаються аспекти інтеграційних механізмів на основі психологічних особливостей особистості. До них можна віднести таке новоутворення, як синестезія. Вона передбачає взаємодію почуття, при якому під впливом одних аналізаторів формується певна реакція на інші [175].

Фактором, що впливає на інтеграційні механізми, є ритм, особливо якщо враховувати його можливості творити образи, котрі включають не тільки виражальні можливості культури, а й пов'язані з загальнолюдсь-

кими цінностями. Останнє впливає на формування світогляду, активної життєвої позиції за допомогою встановлення балансу між знаннями й почуттями.

Інтегральні процеси забезпечуються також шляхом програмоделей загальноосвітніх закладів. В основу їх покладена ідея вивчення й аналізу логіки історичного руху думки у світовій художній культурі, доцільність оволодіння інформативним простором знань на основі цілепокладання діяльнісного підходу (В. Алєєв, Н. Киященко, М. Новицька, Л. Предтеченська [332, 323]). Разом з цим ведуться пошуки творчого потенціалу, який орієнтує на поглиблення інтегративних курсів з основ викладання мистецьких дисциплін (О. Рудницька, Л. Ісьянова, О. Цвігун, О. Кодьєва, С. Соломаха [285]).

Вивчення й аналіз досвіду наукових праць, присвячених можливостям забезпечення інтеграційних процесів у пізнанні змісту категорії інтеграції в професійній підготовці майбутніх вчителів, зокрема вчителів музики, дали змогу констатувати:

1. Розроблені та обґрунтовані передумови викладання інтегративних курсів з метою засвоєння культурологічних знань; зміст викладання при цьому розглядається як теоретико-педагогічна проблема.

2. Інтегровані процеси й принципи їх реалізації розвинуті більшою мірою в загальноосвітній сфері.

3. Не відпрацьовані механізми інтеграції загальноосвітньої діяльності з професійною.

4. Відсутній чіткий зміст у формулюванні поняття "інтеграція", не конкретизуються її форми, рівні, сукупність видів діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях поняття "інтеграція" постійно перетинається з поняттям "взаємодія мистецтв" [374, с. 30]. Не завжди враховується той фактор, що в сучасних умовах розвитку педагогіки категорія інтеграції не є засобом доповнення диференціації, її зміст значно глибший і вимагає подальших наукових пошуків.

З метою встановлення реального співвідношення між визначеними вище поняттями необхідно проаналізувати їх диференційовані ознаки. Так, поняття "взаємодія" розглядається як одна з логічних форм взаємозв'язку між явищами, сутність якої полягає у зворотній взаємодії одного предмета чи явища з іншим [472, с. 64]. З точки зору пізнання взаємодія відбувається в просторі й часі та є специфічною формою руху матерії на основі принципу єдності протилежностей.

Кожна з ознак зумовлює іншу. Щодо світу художніх цінностей можна визначити принцип "взаємовнутрішньої присутності, коли зорове здатне звучати, а те, що чуємо, може бути побаченим" [285, с. 44]. Наприклад, живопис – це конкретне відображення зримого світу, поезія в живописі – це те, що стосується вимислу, творчості, а пантоміма – взаємодія музики й жесту, вона визначає смисл слова; музика – безумовний жест, що перетворюється на протилежність – звук, пантоміма – засіб пластичного доповнення жесту. Таким чином, можна констатувати, що взаємодія є кінцевою причиною речей, вона зумовлює перехід від одного явища до іншого.

У цьому контексті слід підкреслити, що взаємозв'язок – це категорія,

яка відображає більш широке коло явищ, ніж взаємодія. Якщо остання проявляється у взаємоперетвореннi, то взаємозв'язок поєднує взаємовідношення та взаємодію предметів і явищ у процесі руху й розвитку, виникнення і зникнення [472, с. 64].

Отже, взаємодія може характеризувати певні рівні інтегративних процесів. Інтеграція у співвідношенні зі взаємодією є формою їх реалізації та універсалізації [131].

У сфері культурологічного світу поняття "взаємодія" використовується в поєднанні з мистецтвом. Взаємодія мистецтв розглядається як засіб об'єднання та впливу різних видів мистецтв у процесі їх історичного розвитку.

Стосовно професійної підготовки майбутнього вчителя поняття "взаємодія мистецтв", як вищий рівень прояву інтеграції, становить передумови для формування мотивації, сутність якої полягає у визначенні ролі оцінки тих чи інших взаємодій з позиції їх обміну за схемою спілкування "діяч" та "інші". У даному випадку ми перебуваємо в парадигмі концепції американського соціолога Хомонса Джорджа, що базується на теорії комунікативного спілкування, у межах якої формуються оцінки загальноприйнятих цінностей і норм. У той же час визначається потреба для оперування узагальненими ознаками [437].

Визначення студентами цих ознак може здійснюватися за допомогою засвоєння знань системи дій, які знаходяться в співвідношеннях обміну і взаємоперетворень. Вони зумовлені формуванням різноманітних ситуацій. Останні базуються на основі взаємозв'язку підсистем, коли кожна з них являє собою тип образної конструкції [370].

Об'єднання цих конструкцій в систему здійснюється за допомогою узагальнених символічних посередників і розуміння цінностей, цілевизначення, норм і засобів. У даному випадку ми перебуваємо в руслі парадигми Парсонса Толкотта, американського теоретика-соціолога, автора теорії дії. Він вивчає спосіб розгляду системи дії різноманітних рівнів як складні цілісності або культури [437, с. 53].

У контексті цих теорій ми розглядаємо поняття "взаємодія мистецтв" як засіб, що дає змогу формувати в студентів педагогічного університету здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій (здійснювати паралельний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого).

Нині особливого значення набуває роль художньо-просвітницької діяльності педагогів гуманітарного циклу, які здійснюють педагогічне керівництво в школах, училищах, вузах нашої держави. Під художньо-просвітницькою діяльністю вчителя ми розуміємо цілеспрямований процес оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типології сучасних форм художнього мислення, збагачення цими знаннями підростаючого покоління [370, с. 48-49].

Саме такі педагоги можуть забезпечити не тільки передачу готових знань, навичок і вмінь, а й довести доцільність не вивчення світу, а його розуміння, зменшення навантаження на раціональну сферу особистості, підвищення ефективності процесу формування фахівця, який прагне до

нестандартних, неординарних, сучасних форм мислення. Тому й виникає потреба в підготовці у сфері мистецтва й культури педагогічних кадрів поліхудожнього профілю, які забезпечують оволодіння кількома видами художньої діяльності (музика, література, театр, кіно).

Фахівець поліхудожнього профілю оволодіває професійними знаннями, навичками, уміннями, а також готовий до розуміння механізмів інтеграції різних видів художньої діяльності на основі взаємодії мистецтв, що сприяє формуванню його світогляду, національного менталітету, пізнанню законів національної та світових культур.

Нині запроваджується концепція взаємодії мистецтв, яка базується на інтеграції різних видів художньої діяльності та передбачає цілісне сприйняття образів світу на основі накопичення чуттєвого досвіду особистості [73].

Все більше уваги приділяється синтезу мистецтв, який передбачає взаємодію мистецтв на основі системного підходу. Вивчення окремих мистецтв, їх поділ породжує професійну обмеженість, відсутність ерудиції та потреби до самостійного творчого пошуку. Отже, можемо визначити суперечності між оволодінням знаннями, уявленнями про естетичні ідеали та розумінням їх тексту, окремими видами художньої діяльності, професійними вміннями й розвитком здатності сприймати образи світу цілісно, педагогічним мисленням і наявністю комунікативної компетенції.

Подолання згаданих недоліків у підготовці педагогів можливе на основі взаємодії мистецтв. Звернемо увагу на те, що технологія навчання на основі взаємодії мистецтв передбачає використання методів проблемного навчання й порівняння, які дають змогу встановити риси подібності та відмінності.

Аналіз інтегративних програм, присвячених проблемам цілісного підходу до поліхудожнього розвитку на всіх ступенях освіти, дав змогу визначити акцент у педагогічних дослідженнях на накопиченні емоційно-чуттєвого досвіду, знань, навичок, умінь особистості. Це не завжди створювало умови для творчої діяльності з розвитку здатності розуміти умовності художньої мови, здатності до рефлексії.

В основу подальшої еволюції форм, методів, принципів застосування взаємодії мистецтв, як вищого рівня інтеграції, лягли міжпредметні зв'язки. Функції цих зв'язків забезпечують формування цілісної картини світу на основі встановлення логіко-конструктивних взаємозв'язків. Вони відображають чинні закономірності та сприяють запровадженню в педагогічний процес методів порівняльно-методологічного аналізу, але не можуть подолати існуючих штампів сприйняття в оволодінні рефлексією над текстами культури. Тому, досліджуючи пошук шляхів підготовки майбутніх педагогів з поліхудожнього профілю на основі взаємодії мистецтв, ми керувалися наступними положеннями.

Кожний художній твір можна уявити у вигляді "образної конструкції", зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови.

Поняття "взаємодія мистецтв" розглядається як уніфікований засіб, спроможний формувати в майбутніх педагогів поліхудожнього профілю здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійс-

нювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого [370, с. 48].

При цьому інтеграція (взаємодія мистецтв) потребує визначення механізмів синтезованого педагогічного впливу. До таких механізмів відносимо конкретно-предметну образність, музично-пластичний і зображально-пластичний жест, зображальну деталь у співвідношенні з динамікою руху образу, специфічні мовні й надмовні засоби, конкретизацію музичної образності, ключове слово.

Зміст педагогічного впливу згаданих механізмів визначається їх можливістю інтегрувати специфічні характеристики мистецтв у загальні погляди (якості) педагога поліхудожнього профілю.

У процесі дослідницького екскурсу ми дійшли висновку, що взаємодія мистецтв породжує художні новоутворення, за допомогою яких особистість спроможна цілісно сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, жест, пластика, статика й динаміка зображення синтезуються.

Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога поліхудожнього профілю забезпечує формування потреби накопичення досвіду культури та його інтегрування в пізнавальні процеси учнів, самовдосконалення знань, умінь у їх проекції в поняття сенсу й значення текстів культури, оволодіння педагогічними технологіями для професійної діяльності в контексті комунікативної компетенції на основі суб'єктно-суб'єктних взаємодій.

Доцільно зауважити, що механічне об'єднання різних видів мистецтв не сприяє поліхудожньому розвитку педагогів. Підвищення ефективності розвитку фахівця з цього профілю залежить від конструювання семантичної моделі, яка, на нашу думку, дає змогу передбачити характер і зміст комунікативного процесу між викладачем і студентом у професійній діяльності, засоби отримання й обміну інформації, посилення знаково-символічної, регуляторно-комунікативної та афективно-комунікативної функцій спілкування.

Підготовка педагогів поліхудожнього профілю, у нашому випадку вчителя музики, реалізовувалась на основі взаємодії таких принципів:

– корекції художнього сприйняття на основі диференціації музики як виду мистецтва, що передбачає специфіку її сприйняття;

– взаємодоповнення мистецтв, що сприяє їх синтезованому сприйняттю;

– взаємозв'язку емоційно-ціннісних відношень з вербальними й авербальними формами сприйняття, що забезпечує певний баланс між чуттєвим і раціональним;

– варіативності художньо-образних структур і можливостей їх знакової заміни, що сприяє формуванню синестезій.

Технологія підготовки вчителя поліхудожнього профілю також передбачає використання системи методів і прийомів навчання. Серед них метод пізнання аксіологічних цінностей текстів культури на основі їх взаємозв'язку й інтеграції, що сприяє розвитку нелінійного (поліфонічного) сприйняття; сугестивно-кібернетичні методи, які забезпечують багаторівневий вплив мистецтва на формування здатності одночасно бачити і слу-

хати; метод сфокусованої символіки, який дозволяє зрозуміти мовні коди глибинних взаємозв'язків; метод аналогій, який забезпечує подібність на основі художніх синестезій [370].

Наведемо приклад використання взаємодії мистецтв на музичних заняттях з майбутніми вчителями поліхудожнього профілю. Мета заняття – пізнання глибинних особливостей українського національного менталітету на основі синтезу поетичного слова й особливостей музичних форм мислення.

Разом зі студентами робимо спробу виявити певні ознаки українського менталітету на матеріалі окремих уривків з поеми "Енеїда" І. Котляревського. На даному етапі дослідження виходимо з ситуації більш психологічного контексту поеми. При цьому є натяк автора на можливе порівняння емоційно-образного змісту поеми з жанром музичного бурлеску (бурлеск походить від італійського слова burla – жарт, досить близький до гуморески. Цей жанр був поширений у XVII ст. у творчості композиторів Й. Баха, Р. Шумана, Й. Штрауса, Б. Бартока, Ю. Щуровського).

З'ясуємо, що українські жанри гумореска й бурлеск інтегруються з деякими стереотипами західної культури, але в той же час мають свої інтонаційні та числові музичні коливання й ритми, що складає сенс оригінальних, індивідуальних ознак.

Поема І. Котляревського "Енеїда" демонструє викінчену, стрункість, гармонійну єдність змісту й форми. Оригінальності, гнучкості, багатства композиційних засобів у творенні гумористичних образів автор поеми досягає завдяки використанню принципу дзеркального відображення. У даному виладку використовується така метафора-паралель: реальне життя відтворюється в образі діючих осіб пекла (тобто ми бачимо, що постійно інтегруються елементи музичного й поетичного мислення).

Метафора – один з поверхів поліфонічної структури партитури поеми. Другий поверх пов'язаний з ладом цитацій грецьких інтонацій. Прийом цитації характеризує потребу духовну – завжди пам'ятати про існуючий центр тяжіння, який концентрує кодекс моралі українського менталітету. Цей кодекс, виражений у поемі, так глибоко і точно поданий у сконденсованому й систематизованому вигляді, що в літературній спадщині минулого важко знайти подібні оригінальні прийоми поетичного мисленя митця-українця.

Звертаємо також увагу на те, що велике значення в менталітеті митця-українця відіграє рух від інструментів нижчої тональності – бандури, за якою вступають все голосніше сопілка, дудка, скрипка. Кожному з інструментів, його мелодії відведений рядок, звукова інструментовка якого відбиває дану мелодію. У той же час наступний інструмент накладається на попередній, коли той уже подав голос. Усі ці особливості мислення українського менталітету трапляються в народній музиці.

З аналогічними художніми прийомами студенти зустрічаються й у творчості Лесі Українки. Вони самостійно приходять до висновку про особливості українського менталітету, відображеного в поетичній та образно-звуковій формі.

У психолого-педагогічних дослідженнях взаємодії мистецтв розроб-

лений ряд теоретичних положень: у моделі комплексної взаємодії мистецтв виділяються зв'язки за типами кореляції та інтеграції. Корелятивний зв'язок є таким поєднанням видів мистецтва, при якому один вид може бути легко замінений іншим. Інтегративний зв'язок передбачає взаємодію, яка підкоряється єдиному цілісному задуму. Значною мірою він визначається наявністю вербальної основи в художніх творах, синтезом вербальних і зорових асоціацій [499].

У педагогічному процесі існує класифікація комплексу мистецтв за характером зв'язків: конгломеративні (модель взаємодії мистецтв не має чітко окресленої структури), ансамблеві (взаємодія мистецтв моделюється з урахуванням специфіки кожного виду й особливості їх взаємодії один з одним), органічні (взаємодія мистецтв складає єдине ціле з педагогічним процесом)[499].

Доведена можливість впливу комплексу мистецтв на формування психічних процесів тих, кого навчають. Велику роль тут грають асоціації однопорядкових відчуттів (зорові з зоровими, слухові зі слуховими) і різнорідних відчуттів (зорово-слухові). В однойменних відчуттях суттєвого значення набуває послідовне розрізнення, наслідком якого є встановлення відмінності та подібності між чуттєвими подразниками, ступенем їх відмінності, аж до контрастності. Виділяються асоціації за подібністю, суміжністю й контрастом. Кожен вид здатний доповнювати інший з властивою йому певною специфікою.

Взаємодіючи один з одним, різні види мистецтва не тільки розвивають ті сфери почуттів, на які вони діють безпосередньо, але й побічним, опосередкованим шляхом тренують решту, загострюючи їх, підсилюючи естетичні переживання й різноманітні емоційні стани.

Зв'язок різних видів мистецтва може бути одночасним, послідовним або одночасно-послідовним. Нами на лекційних курсах з "Основ кіномистецтва", у процесі підготовки студентів до захисту дипломних робіт, на заняттях у спеціальних класах (музика), у ході навчання студентів на базі лабораторій музично-пластичних мистецтв за участю їх у постановці спектаклю використовувались різні види зв'язку мистецтв.

У педагогічному процесі можливе також врахування форм взаємодії мистецтв: генетичної та морфологічної. Генетична форма передбачає осмислення суті походження мистецтв. Морфологічна форма – розуміння значимості художньої конструкції мистецтва, а це сутність твору, єдність змісту й форми, особливості художнього методу, стилю й т. д. [499].

Усе викладене стосовно умов навчання студентів музично-педагогічних факультетів педвузів є сукупністю знань, що визначають психолого-педагогічну спрямованість у формах взаємодії мистецтв. Для нас же важливим виявився момент вивчення механізмів, що обумовлюють взаємодію й виявляють причинно-наслідкові співвідношення між потребою до з'єднання, зв'язку, інтеграції та визначенням змісту поняття "комплексна взаємодія мистецтв" [354].

Наша увага була спрямована на такі моменти. С. Ейзенштейн, А. Тарковський звертались до давніх обрядів, синкретичних видів творчості. У сучасних музичних творах використовуються зразки мензуральної

давньої нотації для фіксування метроритмічних співвідношень, причому помітна схожість між графічним зображенням тривалості музичних звуків і давніх графічних символів (С. Губайдуліна, А. Шнітке, К. Пендерецький та ін.). Цікаво, що студенти в ході імпровізації в театрі пантоміми під час озвучування візуального ряду, коли до творчого процесу включалась інтуїція, частіше використовували інтонації, за своїм складом наближені до зразків давнього сакрального мислення; у їх імпровізаціях вбачалася схожість з мікроінтервалікою, специфічні лади якої не вкладаються у 12-ступеневу рівномірну темперацію [354, с. 200-202].

Природна зона слуху допускала різні нюансування звукорядів, тобто проведення всіх градацій усередині зони. Тим самим досягалася свобода імпровізації. Об'єднуючим фактором тут було розширення в інтервалах, хитість, нестабільність інтонації та ін. Вивчались давні зв'язки народної пісні слов'янського та японського народів (гагаку – "вишуканої пісні"). У давнину вона разом з танцями й пантомімою входила до складу синтетичного театрально-музичного жанру, що дозволило виявити в них аналогії. Сутність їх полягала в тому, що у своєму розвитку музика давнього світу взаємодіє з позамузичним середовищем. У якості об'єднуючого фактора виступають філософія, числова символіка. Наприклад, архаїчна музична історія майже у всіх країнах оперувала інтервалом квінти. У Вавилоні квінта, кварта й октава були символами відношень чотирьох пір року. Така ж пентатоніка існувала в Єгипті.

У наведених вище прикладах знаходять відображення результати мислення режисера, музиканта, студентів-музикантів, що брали участь у постановці спектаклю-пантоміми, але у всіх випадках спостерігається тенденція до зображення цілісної картини світу, акценту на просторово-часових співвідношеннях: художник, режисер, музикант, літератор здійснюють спробу встановити діалог між минулим, теперішнім і майбутнім. Проблема взаємозв'язку часів універсальна. Вона виявляє закономірності співвідношення між частиною і цілим, тобто взаємоперетворюваності форми: одне й те ж явище може розглядатися і як частина, і як ціле. Комплекс як частина, за трактуванням С. Ейзенштейна, є тим згустком енергії, який створює передумови для певної цілісності. Відсутність комплексу як частини всередині цілого призведе, насамкінець, до руйнування цілісності в її первинному значенні. Через це комплексна взаємодія мистецтв повинна спиратись на діалог між частиною і цілим [509, 510].

Мова екрану дозволяє наочно осягнути сутність цього діалогу. Наприклад, збільшення деталі перетворює її в деяку цілісність. У той же час, ця деталь є фрагментом дискретним. Він зазнає інверсії в просторі фільму. Аналогічно в музичному творі окремі фрагменти, вступаючи у взаємодію з іншими, одночасно представляють собою і частину, і ціле. Ця взаємодія визначається обсягом усієї партитури музичного твору, коли увага одночасно розподіляється й на характерні особливості твору, й на цілісне уявлення форми.

У моделі комплексної взаємодії мистецтв кожен вид також може розглядатися і як завершене ціле, і як частина. Наприклад, під час вивчення музичного твору осмислюються індивідуальні особливості кожного

структурного компонента фактури, характер їх розвитку та взаємодії з іншими елементами. Акцент робиться на слухове сприйняття. Але ми передбачаємо можливість активізації слухового сприйняття за допомогою залучення зорового. У даному випадку можливо допустити часове замі-щення мови музики й вихід із простору монохудожнього в поліхудожній, коли використовується мова екрану.

Подібні паралелі сприяли осмисленню студентами закономірностей становлення звукових образів у музичних творах. Наприклад, аналіз чернеток рукопису восьмої сонати С. Прокоф'єва показав, як студенти осягали значимість секундовості мелодії, форшлаги. У першому варіанті був відчутний контраст між напруженою першою партією і більш плавною, ритмічною, вільною другою. У другому варіанті осмислювалось нарощування тематичного контрасту шляхом уведення хроматизмів у плавний плин мелодії. Це надавало звучанню серйозного характеру. Студенти констатували момент народження нового зі старого, відчуження деталі й асимілювання її в іншому просторі. Ознайомлення ж студентів з третім варіантом чернеток сонати дозволило встановити, що ущільнення емоційно-образних смислів призвело до трансформації нового матеріалу – уточнення артикуляції мелодійної лінії, зміни спрямованості її руху, друга ж лінія звучала більш делікатно. Уловлювання студентами аналогій, подібності та схожості в елементах відчуження, опосередкованості деталі в ході розгортання форми аналізованого твору дозволяє констатувати активізацію музично-розумової діяльності студентів, якої вдалося досягнути завдяки комплексному підходу до взаємодії кіно й музики.

Цікаве явище являє собою ікона. Згідно з П. Флоренським, людина, споглядаючи ікону, пробуджує пам'ять про саму себе, про забуті глибини буття. У ній наочно дано те, що не дано в почуттєвому досвіді. Ікона – це умогляд наочними образами. Вона історично походить від давньоєгипетської похоронної маски. У поховальному культі ікона – не просто зображення, а саме поява померлого в новому, небесному стані. Таким чином, ікона може виконувати функцію специфічного знаку, що вказує на наявність одного предмета в іншому. Проте ікона як знак не просто заміщує когось. Виділені в ній зорові співвідношення між предметами та явищами світу можуть виступати в якості знаряддя духовного пізнання. Вони не є поодиноким випадком фактичного зв'язку або суміжності за схожістю, тому що характерні для багатьох явищ, предметів, у тому числі для різних мистецтв [66, с. 472].

Ікона, з огляду на специфіку своєї образності, може бути інваріантом у моделі комплексної взаємодії мистецтв. Невипадково вчений, мислитель, релігійний діяч П. Флоренський зазначив, що церковне дійство є прародичем синтезу мистецтв, бо в ньому взаємодіють слово, ікона, мелодія, ритуальний жест, архітектура й т. д. Синтез подібного роду звернений до всіх сторін людської особистості й знаходить відображення в мистецтві.

Конкретизуємо сутність інваріанту, який міститься в іконі. Споглядання її пов'язане з духовно-образним і конкретно-предметним змістом. У даному випадку під Духовним ми розуміємо пошук Істини у взаємодії

безкінечного з конечним. Під конкретно-предметним розуміємо комплекс відчуттів, що виражаються в даному через почуття розмаїтті одиничних речей явища, які об'єднуються в цілісну структуру. Можливо знайти форму для образного вираження такого об'єднання. Воно бере свої витоки в єгипетській ієрогліфіці та носить назву "моноліт" [165, с. 329].

З точки зору пралогічної форми мислення моноліт служить знаком воскресіння й вічного життя. Він не просто позначає момент синтезу всіх множин, але й створює передумови для осмислення сутності заміщення або перетворення різних форм розумових дій. У нашому випадку здійснюється спроба осягнути можливість переведення понятійного мислення в образне або окреслити межі ідеї конкретною предметністю. Ікона, уособлюючи собою образ єдності, розкриває сутність статики. У ній знаходять відображення стиснуті в рамки одного площинного просторового виміру дії, що розгортаються поетапно. Однак статичність, спокій є відносними. Вони породжують нові форми руху. Доцільно навести приклад перетворення статики в процес, який протікає динамічно і знову виявляє тяжіння до возз'єднання множин в єдиному образі, тобто відбувається зворотній перехід руху в статику. Так, процесуально розгорнуті в часі мистецтва (музика, кіно, пантоміма й ін.) тяжіють до перетворення в завершений статичний образ. Він виникає в результаті перетворення художником ідеї твору, що сформувалась первісно і є результатом декодування авторського задуму.

Зазначене вище говорить про наявність у комплексній взаємодії мистецтв генетично закладених передумов, що визначають в образній формі характер чергування статики й динаміки руху. У цьому випадку можливо побачити аналогію з монтажним мисленням, коли сам по собі комплекс мистецтв породжує нову цілісність, в основі якої лежить принцип ущільнення емоційно-образних і понятійних смислів.

Наше дослідження дозволяє констатувати, що ікона є праобразом ряду мистецтв, говорити про акт створення або втілення форми, який представляє собою безперервний вихід із себе, стрибок елемента, що повторюється один раз і несе узагальнену характеристику різних часів і семантичних просторів. Наприклад, експериментально з'ясовано, що співставлення ікони "Вибрані Святі" з виконанням стретного фрагменту фуги сі-бемоль мінор Й. Баха ("Добре темперований клавір", Т. I) сприяє посиленню інтенсивності емоційного впливу ікони й виконуваної фуги. Створюється передумова для ототожнення інваріанту як знаку зв'язку та єдності в іконі зі звуковою образністю фуги, і навпаки – фрагмент фуги під впливом ікони сприймається більш цілісно й натхненно. Осмислюється значимість властивостей величин статичних і незмінних, які обумовлюють становлення змісту й форми у творах мистецтва. Змінюється баланс співвідношення понятійного й образного мислення. Останнє переважає над понятійними смислами, які переведені у сферу несвідомого.

Цим прикладом ми зробили спробу показати такі механізми інтеграції, як поетичне слово й музично-емоційний образ. Систематичне використання і варіювання інтеграційних механізмів на основі взаємодії мистецтв сприяє формуванню таких показників вчителя поліхудожнього профілю:

– розвиток здатності до інтеграції різних видів художньої діяльності,

що збагачує свідомість і самосвідомість особистості;

– оволодіння прийомами мислення за аналогією завдяки узагальненому символу, що сприяє самопізнанню через середовище;

– розвиток здібностей для пошуку аргументованих ситуацій, які сприяють поширенню художньо-комунікативної діяльності;

– оволодіння вмінням відходити від стандартних стереотипів мислення на основі почуття свободи, що складає умови для використання методу вільних асоціацій, забезпечує гнучкість у художньо-професійній діяльності.

Слід зауважити, що поняття "взаємодія мистецтв" розкриває зміст інтегративних процесів на засадах принципу єдності диференціації та інтеграції. Останнє зумовлене необхідністю корекції художнього й музичного сприйняття [374, с. 31].

Взаємодія мистецтв забезпечує реалізацію інтегративних процесів на основі принципу єдності протилежностей і формування мотивації вчителя до взаємоперетворення.

Взаємодія мистецтв є засобом реалізації міжпредметних зв'язків, що забезпечують: а) систему поглядів високого ступеня узагальнення; б) систематичність; в) альтернативність; г) систему цілісних поглядів.

У той же час визначення категорії інтеграції в професійній підготовці вчителя музики має більш глобальні ознаки. При цьому ми виходили з таких положень: категорія інтеграції є системою, що передбачає формування мотивів і потреб взаємоперетворень на основі визнання ціннісних орієнтирів, способів та методів варіювання різноманітними діями в процесі навчання; категорія інтеграції забезпечує наявність стрижневого компонента на основі інваріанту взаємодій, розуміння якого потребує альтернативи у варіантах тлумачення.

До них ми відносимо принципи: 1) єдності та диференціації; 2) переходу до "кращого стану" системи довільної природи з точки зору теорії катастроф, що базується на інтуїтивних методах обґрунтування [437].

Зокрема, "принцип тендітності (стійкості)" розглядається шляхом аналізу "динаміки руху матерії різного виду до протилежності", "принципу погіршення на шляху до кращого", коли накопичення негативних якостей складає передумови для позитивних перетворень, принципу "стрибкоподібного покращення", що забезпечується шляхом порушення процесу поступової еволюції [437, с. 174].

Таким чином, зміст поняття "інтеграція" полягає у визначенні основ забезпечення принципу єдності наукових, художніх, культурологічних знань і їх реалізації в різних формах діяльності. Тому важливо вказати, що інтеграція є способом, що забезпечує пошук аналогій. Вони сприяють визначенню майбутнім учителям узагальненої стратегії, як необхідної умови переносу навичок і вмінь відрізняти специфічні аспекти вирішення творчих завдань від неспецифічних, які можна перенести в різні форми діяльності. Інтеграція є засобом забезпечення форм предметного планування й управління різними процесами навчання в контексті поєднання теоретичного й практичного аспектів через комунікативну професійну ді-

яльність і світоглядні настанови. Це сприяє формуванню здатності поєднувати різні способи діяльності, зокрема художньої і теоретичної.

Отже, інтеграція стає засобом формування узагальнених понять за допомогою асоціювання й використання понять, що асоціюються, формування культури розумової праці вчителя. Інтеграція є засобом, що забезпечує оволодіння методами пізнання концептуальних основ філософії освіти, впровадження в професійну підготовку майбутнього вчителя музики контекстного навчання, коли визначається система значень, смислів, цінностей за допомогою тексту як об'єкта гуманітарного сприйняття.

Контекстне навчання забезпечує впровадження в професійну підготовку майбутнього вчителя методів діалогу, нетрадиційних методів навчання на основі вивчення закономірностей творчого процесу, поєднання специфічних гуманітарних і традиційних знань, їх генерації. Останнє сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя за допомогою синтезу методів прогнозування та прийомів екстраполяції, довільного варіювання різноманітних параметрів знань, використання символічної аналогії, що передбачає реалізацію поетичних моделей з метою створення гіпотез і нових оригінальних ідей; забезпечення фантастичних аналогій, що ігнорують фундаментальні закони природи, сприяють порушенню традиційних стереотипів і формуванню такої якості вчителя, як творчо-інтелектуальна активність.

Інтеграція є засобом виокремлення первісних функцій на рівні дослідження аналізу структурних компонентів особистості, що впливає на формування уміння діагностувати рівні знань, вчинків учнів на уроках музики.

Діагностування духовних рис особистості є невід'ємним компонентом інтеграційних процесів, а їх центральним механізмом є символ, зміст якого можна опредмечувати за допомогою тестування.

Категорія "інтеграція" є складним динамічним новоутворенням, яке передбачає відшукування первісних структур в умовах організації зустрічі первісних функцій на основі принципів сумісництва функцій, їх заміни, опосередкованості взаємодії різноманітних віддалених за змістом понять опори на принцип концентрованого впливу множин, здатний інтегрувати загальні та диференційовані категорії.

1.3. Класифікація дидактичних принципів навчання за ознакою стратегії формування когнітивних смислів

Реформування й розвиток вищої школи України зумовлені орієнтацією на інтеграцію зі світовою спільнотою. Породжуються нові тенденції в контексті збільшення масштабів вищої освіти, диверсифікації та глобалізації. Зростають вимоги до мобільності випускників, якості їх професійних знань, володіння новими інформаційними технологіями.

Згідно з Болонською конвенцією, вперше у світовій історії формується єдиний європейський простір вищої освіти, у якому діяльність національних систем вищої освіти (національних університетів) відбуватиметься на основі загальної стратегії (цілісний підхід до усвідомлення картин сві-

ту), цілей і принципів єдиних або близьких моделей організації навчально-наукової діяльності, "взаємовизначених систем забезпечення якості, вільного обміну студентами" [245, с. 3].

Паритетним стає напрямок підвищення якості професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін, як носія загальнокультурних цінностей, фахівця, який за допомогою мистецтва є не лише транслятором тієї чи іншої інформації, але й ініціатором впровадження моделей стимулювання чуттєвої сфери особистості синхронно з включенням механізмів активної пізнавальної діяльності. Виникають протиріччя: а) між необхідністю забезпечення інтегративних механізмів у процесі світового полікультурного діалогу й невідпрацьованістю шляхів збереження, трансляції та розвитку цінностей національної культури в епоху інформатизації суспільства; б) потребою уникнути в процесі формування мистецтвознавчих понять інформаційного перевантаження студентів і недостатньою розробкою шляхів компенсації цього перевантаження; в) потребою виявлення систем сучасних принципів стимулювання мислення студентів за допомогою когнітивних схем у процесі оволодіння мистецтвознавчими поняттями й недостатньою децентралізацією викладання мистецтвознавчих дисциплін на основі комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків.

Визначені протиріччя є складовою проблеми, сенс якої полягає в дослідженні особливостей взаємодії принципів у межах стратегії когнітивного розвитку, що обумовлює сучасні підходи до формування особистості вчителя.

Питання формування професійних знань, понять, активізації пізнавальної активності учнівської молоді, тлумачення змісту поняття "когнітивні смисли", а також розгляд і аналіз формування моделі пізнавальних орієнтирів має відбиток у працях Л. Булатової, М. Бершадського, І. Гринчук, М. Кларина, О. Комаровської, Л. Масол, М. Лещенко, О. Онищенко, В. Петрусинського, С. Федун [62; 41; 108; 168; 246; 306].

У цих працях зазначається, що кожна людина має інтелектуальні здібності, які базуються на когнітивній основі. Природа цих основ нейрофізіологічна. Існує зв'язок між накопиченням когнітивного досвіду та збільшенням обсягу понять, формуванням понятійних і семантичних полів, засвоєнням способів діяльності, формуванням когнітивних схем. Це впливає на ефективність навчання [41].

Існують різноманітні моделі становлення пізнавальних орієнтирів. Ці моделі орієнтовані на формування уявлень, наукових понять. Першоджерелом цих моделей є психолого-педагогічні дослідження, присвячені сприйняттю й переробці інформації, сприйняттю об'єктів і явищ, групуванню окремих конкретних уявлень в узагальнені категорії. Ключовими для формування понять є такі кроки в процесі пізнання: назва понять, контрастні приклади, ознаки поняття, визначення поняття [168, с. 3].

Для нашого дослідження є важливим положення щодо виокремлення концепції пізнавально-активного поля, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога й вихованців упродовж конкретного уроку або заняття [220, с. 3]. При цьому вчитель є творцем інформаційного образу й пізнавально-активного поля, носієм яких є слово для учнів. Вихо-

вання здійснюється на основі художнього слова завдяки упровадженню різних видів мистецтв [220, с. 4]. Інформаційний образ є підґрунтям для творчої діяльності. Поєднання свідомого й підсвідомого, раціонального й ірраціонального впливає на формування інформаційного образу.

Водночас Л. Булатовою розглядаються прийоми й методи стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках музики [62]. Використовуються методи порівняння й художньої варіативності, прийоми фрагментарного й ескізного виконання. Методика орієнтована на формування умінь спілкуватись на основі застосування прийому внутрішнього діалогу, коли процес пізнання художнього твору втілюється у сформованих учнями судженнях. Використовується метод "зростання самопізнання" на основі систематичних обговорень і групових щоденників, метод "оживлення ідентифікацій", що передбачає вживання в образ іншої особистості, метод "художньо-образних асоціацій", що впливає на активізацію чуттєвого досвіду учнів, метод особистісної музичної презентації [62, с. 12].

І. Гринчук розглядає авторський підхід до аналізу-інтерпретації музики. На її думку, "аналіз-інтерпретація є способом пізнання музики, що інтегрує в собі когнітивний, аксеіологічний, праксіологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід" [108, с. 13]. Термін "аналіз-інтерпретація" базується на теорії інтертекстуальності та герменевтики. В основу покладено творче осмислення твору. Важливим є опанування методу цілісного аналізу, стильового, художньо-педагогічного, дидактичного, виконавського [108, с. 14]. Передбачається вплив на емоційно-образну, інтонаційну емоційно-ціннісну сфери. Суб'єктна домінанта полягає в реалізації потреби до самовираження, коли реалізується зміст свідомого й безсвідомого.

Стрижнем методики є опанування відповідних музично-теоретичних і музикознавчих понять, формування вміння давати диференційовану вербальну інтерпретацію музичних образів, збагачення фонду суб'єктивних міжсенсорних асоціацій, стимулювання потреби у творчому самовираженні. В основному І. Гринчук використовує інтегративний підхід, її методика зумовлена установкою на співтворчість, діалогізацію, організацію суб'єктно-суб'єктної взаємодії вчителя й учня.

Формування основ педагогічної діяльності передбачає включення такого показника, як фасилітативна компетентність, що поєднує професійні знання, гуманістичну зумовленість ціннісних орієнтацій, комунікативні здібності та спрямованість на створення психолого-педагогічних умов індивідуалізації, стимулювання самосвідомості учнів на уроках музики [108, с. 16].

Характерною особливістю дисциплін художньо-естетичного циклу є те, що вони входять до освітньої галузі "естетична культура" Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти й будуть вивчатись безперервно з 1 до 12 класу. При цьому забезпечується дотримання принципів інформатизації, наступності, поліцентризму й логічності в ході вивчення тем: "Мистецтво музики та образотворче мистецтво" (1-8 кл.); "Художня культура" (9-11 кл.); "Естетика" (12 кл. шкіл гуманітарного профілю). Розробка стандартизованих програм зумовлена особливостями

змісту критеріїв, коли учень характеризує, порівнює, наводить приклади, спостерігає, дотримується правил, орієнтується в поняттях [246, 325]. При цьому ми враховуємо, що під державними стандартами слід розуміти сукупність норм і положень, які визначають державні вимоги до освіченості учнівської молоді, а також гарантії держави щодо її здобуття. Освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів) передбачають змістову конкретизацію цілей професійної підготовки вчителя, виконання інваріантної складової змісту освіти, а також визначення предметної спрямованості варіативної складової освіти, її змістового наповнення, вибір і використання освітніх програм, що включають цикли гуманітарної соціально-економічної, природничої та професійно орієнтованої практичної підготовки [80, с. 254].

При цьому враховується компонент навчання, в основу якого покладена мета забезпечення відповідності рівня освіти й професійної підготовки фахівця вимогам суспільного поділу праці та мобільності системи підготовки фахівців для задоволення вимог ринку праці. Це здійснюється за допомогою діагностики на основі модульно-рейтингового підходу, критеріально орієнтованих тестів і психодіагностичних методик [80, с. 255].

Зазначимо, що структура загальної мистецької освіти передбачає реалізацію методологічного принципу цілісності у двох взаємопов'язаних вимірах: вертикаль (охоплення всіх рівнів навчання) і горизонталь (введення елементів усіх видів мистецтв як складових змісту). Упроваджуються в навчання такі компоненти: гностичний (знання та уявлення), аксіологічний (сприймання, інтерпретація, естетична оцінка), праксіологічний (художня діяльність), креативний (творче самовираження у сфері мистецтва), комунікативний (культура спілкування) [325].

Розгляд сучасних технологій та інтегрованих програм мистецької освіти дозволяє зробити висновки про те, що в них має відбиток у повній мірі взаємодія сучасних методів пізнання: діалог, дискусія, порівняння, аналіз, синтез, варіювання, рефлексія. Упровадження цих методів базується на таких принципах, як цілісність становлення художнього образу, наступність, раціональність, принцип взаємодії раціонального й ірраціонального, принцип проблемності навчання, активізації пізнавальної активності учнівської молоді, системності, доступності, науковості; формуються вимоги для виокремлення інтегративних механізмів на основі принципу поліцентризму, поліфонічного сприйняття художнього образу.

Але водночас відсутня чітка класифікація принципів за ознакою пристосування до філософських концепцій і виокремлення особливостей внутрішнього розвитку особистості. Процес смислоутворення в основному розглядається в межах діяльнісного підходу до формування особистості. Тому сутність мети дослідження полягає у тому, щоб, враховуючи особливості інформатизації сучасного суспільства, потребу до глобалізації вищої школи, обгрунтувати й розробити класифікацію принципів навчання в межах орієнтації в просторі когнітивних координат, враховуючи закономірності творчого смислоутворення на основі комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків [385].

Ми виходили з того, що процес професійної підготовки вчителя мис-

тецьких дисциплін потребує класифікації сучасних технологій навчання. При цьому ми знаходились у руслі досліджень С. Гончаренка, який під класифікацією розуміє групування певних конструктів структури навчання за виокремленими ознаками та встановлення між ними зв'язків [105, с. 164].

Зазначимо, що Г. Селевко класифікує сучасні технології за ознакою змісту філософських підходів, внутрішніх факторів розвитку особистості, встановлення взаємозв'язків з різноманітними типами мислення [422, с. 256]. Для нашого дослідження є важливим фактор класифікації П. Стефаненком дидактичних принципів за ознакою стратегічного підходу, як показника універсальної класифікації принципів навчання [452].

Наявність напрацювань щодо принципів, методів, способів активізації пізнавальної діяльності учнівської молоді дозволила нам визначитись у доцільності класифікації дидактичних принципів за ознакою стратегії пізнавальної орієнтації в процесі підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Методологічними засадами рефлексивної затримки на системі когнітивних координат є визначення ролі когнітивних факторів у відповідності до культури мислення, парадигми навчання, загальноосвітніх і дослідницьких програм. Обґрунтування засад класифікації за ознакою стратегій когнітивного розвитку базується на таких положеннях [385]:

1. Установка на доцільність дослідження й вивчення розвитку внутрішнього світу особистості є фактором, що забезпечує формування уваги, пам'яті, мислення, тобто класифікація стратегій когнітивної орієнтації передбачає зв'язок із психологічними закономірностями внутрішнього розвитку особистості. Це відображено в положеннях про теорію поетапного розвитку розумових дій П. Гальперіна [89], програмованого навчання Б. Скіннера [432], стрижнем якого є визначення операційного компоненту, особистісно орієнтованого навчання в теорії К. Роджерса [404, с. 26].

2. Поняття "когнітивні смисли освіти" розкриває сутність пізнавальних процесів: відчуття, сприйняття, пам'яті та мислення. Але при цьому наголошується на закономірностях, основу яких складають інформаційні теорії навчання. В основу цих закономірностей покладено положення про комп'ютерну метафору-аналогію між роботою мозку й ЕОМ, положення про способи передачі інформації та її отримання, про роль знань у формуванні уваги, поведінки, понять, уявлень, емоцій, що є однією з центральних проблем у галузі усвідомлення сутності функціювання людини в умовах формування особистості.

На нашу думку, поняття "когнітивні смисли" є динамічним новоутворенням, зумовленим взаємодією різноманітних інформативних полів, способів розумової діяльності, уміннями уявляти різноманітні плани дій у формуванні інтегрованих понять на основі конкретно-предметної діяльності, абстракцій та узагальнень, бачення змісту інформації, сприйняття її внутрішнього підтексту.

Стратегія когнітивних смислів є стратегією формування понять, суджень, умовиводів на основі створення власних смислів за ознакою подвійної рефлексії, коли аналізується, визначається зміст до інтенції вчених, філософів, педагогів, партнерів спілкування в контексті включення механізмів власної рефлексії.

Поняття "когнітивні смисли освіти" аналізується М. Бершадським [40; 41]. Автор дослідження послуговується положеннями Дж. Брунера, В. Зінченка, Р. Солсо, Л. Хьєлла, Г. Щедровицького, [61; 487; 505]. М. Бершадський наголошує на доцільності розробки методологічних засад щодо закономірностей когнітивної психології. Він зазначає, що ці закономірності впливають на розробку технологій навчального процесу в умовах інформатизації суспільства, коли однією з наскрізних задач є адаптивна поведінка людини в довкіллі. Саме формування цієї поведінки складає фундаментальну задачу школи в контексті неперервної професійної освіти. Ми погоджуємося з точкою зору М. Бершадського про необхідність формування вміння сприймати цю інформацію та вміння її інтерпретувати. Автор дослідження звертає увагу на важливість на сучасному етапі розвитку ролі визначення розумової діяльності, яка є показником когнітивного суспільства.

Ми погоджуємося з думкою М. Бершадського про те, що когнітивний розвиток особистості потребує не лише визначення закономірностей внутрішнього розвитку особистості, але й обґрунтування принципів, на яких базується когнітивна технологія навчання. До таких принципів можна віднести принцип інформатизації, описаний В. Петрусинським, і принцип взаємодії усвідомлених і неусвідомлених конструктів [306].

В. Петрусинський розглядає процес професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції акмеологічного підходу. Він передбачає визначення ролі впливу стимулів, які забезпечуються створенням психофізіологічних умов впливу на особистість, що дозволяє враховувати особливості трансляції полімодальної інформації, зумовленої змістом інтенсивного навчання та впровадження методу "заглиблення". Цей метод дозволяє включити в процес навчання принцип моделювання, що сприяє утворенню образу педагогічної ситуації за аналогією, і принцип організації зворотного зв'язку [306, с. 124-126].

Інструментарієм забезпечення таких зв'язків є новітні мультимедіа у вигляді автоматизованих комп'ютерних систем, інтерактивного відео з високою якістю зображення й звуку, коли синхронно використовуються бази даних на лазерних дисках, сенсорний вхід сигналів, стереофонограми, стереослайди, голограми, автоматизовані класи, аудіовізуальні комп'ютерні комплекси.

Мобілізація механізмів стимуляції засвоєння знань здійснюються за допомогою активізації психологічних механізмів. В основу психологічної стимуляції, у даному випадку, покладена взаємодія інформаційного перевантаження у сполученні з психологічною компенсацією (психоемоційним сугестивним розвантаженням) [306, с. 125]. При цьому інформація транслюється спочатку за принципом передачі на позасвідомому рівні, коли механізми засвоєння знань виконують підпорядковану функцію, а на другому рівні використовується принцип трансляції інформації, котрий базується на основі діяльнісного підходу.

Для нашого дослідження є важливим виокремлення інтенції дослідників до усвідомлення поняття "когнітивна схема", на яку звертають увагу М. Бершадський, У. Найссер [41, 261]. На думку Найссера, процес сприй-

няття особистості відбувається за допомогою існування певних структур-конструктів, котрі мають назву схем. Функція цих схем передбачає організацію накопичення необхідної інформації [261, с. 20].

Тлумачення поняття "когнітивні схеми" базується не лише на основі якісної інформації, але й на розгалуженій подачі інформації, яка наповнює різноманітну адаптацію студента до контексту інтерпретації. Так, поняття "когнітивні схеми" усвідомлюється як образ когнітивних розумових планів дій на абстрактному рівні мислення, які є стимулом до дій, усвідомлення структури для інтерпретації інформації, як у наукових текстах, так і в текстах художньої культури. Функція когнітивних планів ототожнюється з функцією алгоритмів дій, їх універсальним показником є закономірність виокремлення засобів рішення задач. Таким чином можна розбудувати схеми усвідомлення художніх і наукових текстів культури, схеми інтерпретації міфів, засобів досягнення мети для рішення пізнавальних і творчих задач [55, с. 336]. Водночас схеми розглядаються як гіпотетичні структури, що виконують функції організації сприйняття, переробки й використання інформації [487, с. 592].

Для нашого дослідження є важливим те, що М. Бершадський у формуванні в учнів когнітивних схем виокремив два аспекти: 1) операційний зміст когнітивної схеми, що надає можливості реагувати на всі види інформації (зокрема, художньої інформації) за допомогою певної системи дій і операцій (наприклад, упізнання символіки, виокремлення інваріантів, упізнання окремих елементів символіки в художньому творі); 2) процедурне наповнення процесу пізнання (методи, прийоми, засади формування когнітивних схем), маються на увазі герменевтичні методи, що сприяють наповненню, накопиченню досвіду у формуванні художнього образу, накопиченню когнітивних смислів; проблемні методи навчання, які забезпечують самостійний пошук студентів у межах вирішення творчих задач; асоціативні методи навчання, які сприяють стимулюванню пізнавальної творчої діяльності вчителя; методи мозкового штурму, зумовлені можливостями створення педагогічної ситуації, в якій має прояв спонтанна творча діяльність, коли включаються механізми інтуїтивного мислення.

Ми погоджуємося з точкою зору про те, що стандартний підхід до основ діяльнісного підходу, зумовлений соціальними умовами організації учіння студентів (джерелом цього підходу є біхевіоризм), потребує наповнення іншим змістом. Ми також погоджуємося з точкою зору М. Бершадського, який послуговується положеннями канадського психолога А. Бандури про те, що метод спроб і помилок не може існувати як єдиний спосіб научіння. Тому наголошується на доцільності впровадження теорії "соціально-когнітивного научіння", стрижнем якої є навчання на основі спостереження вчинків оточуючого середовища, лідери якого створюють нові моделі формування знань, навичок, умінь і способів їх дослідження [41].

При цьому необхідною умовою є не лише реалізація власної діяльності, але й оволодіння методами репрезентації моделей дій на основі прийомів символізації партнерами спілкування: вченими, митцями, музикантами-педагогами [41].

Можливість оволодіти вмінням репрезентувати чужі думки й використовувати його в процесі створення власних проектів діяльності на основі власного смислоутворення стимулювала наші уявлення щодо класифікації принципів професійної підготовки вчителя музики в межах стратегії когнітивних орієнтирів. Нами упроваджувалась технологія дослідження за ознакою сучасного філософського підходу. Методологічною засадою визначення цього підходу стала інтенція українських вчених у сфері дослідження концепцій І. Канта [160].

На думку В. Табачковського, філософування є різновидом особливих інтелектуальних вправ, коли індивідуальне переходить у всезагальне, яке, у свою чергу, індивідуалізується. Інтелектуальні вправи є засобом індивідуалізації та узагальнення [453]. Спілкування з філософськими текстами дозволило автору дослідження виокремити досвід інтенсивного філософування, сутність якого полягає у співтворчості нащадків і попередників. Вчений включає у взаємодію так званий "кантівський антиномізм", що передбачає взаємодію протилежностей, і враховує той фактор, що всі розумові дії зумовлені інтенцією. Вище назване знаходить своє відображення у філософських текстах. У цьому зв'язку учитель, що здійснює рефлексію над текстом, повинен усвідомлювати зміст цього принципу як "речі-у-собі" [453, с. 49].

Зазначимо, що українських філософів приваблює девіз "Виступаємо в масці". Це висловлювання Декарта зумовлює закон мислення, змістом якого є думка про те, що розуміння чужого тексту передбачає можливість включення його в контекст власного мислення.

Послуговуючись положеннями М. Поповича про романтизм як стиль та ідеологію, ми виокремлюємо роль методу аналізу текстів культури, якими оперують українські вчені. Це свідчить про потребу вчених впливати на смислотворчість у контексті принципу історизму. Принцип тлумачення романтизму як стилю вступає у взаємодію з принципом топології, що передбачає оцінку нових цінностей (романтизм пов'язаний з вибором свободи), та принципом паралелі – принцип дослідження, який передбачає наявність культурних взаємозв'язків чи моделей, що розвиваються спонтанно. Але еволюція будь-якого типу культури реалізується самостійно в різноманітних умовах [322].

Ми знаходимось у руслі пошуків американського філософа Кребера [46] і робимо спробу в діахронії з М. Поповичем спиратися на принцип варіативності в усвідомленні суті поглиблення принципу історизму. Зазначимо, що М. Попович розглядає зміст терміну "романтизм", враховуючи особливості становлення його у Франції з точки зору принципу наслідування Німеччині й Англії. Під принципом наслідування ми розуміємо встановлення зв'язків між сучасністю, минулим і майбутнім. При цьому спрацьовує закон історичного передбачення у визначенні тих чи інших феноменів – конструктів [322, с. 3-30].

У даному випадку ми базуємося на прийомі подвійної рефлексії, що дозволяє реалізувати вільну пізнавальну трансценденцію за допомогою руху через різноманітні інформаційні простори. Це дає можливість зробити висновки про те, що здатність до сприйняття наукових текстів і текстів

культури зумовлена особливостями когнітивно-поведінкового зразка, що передається від однієї людини до іншої за допомогою спілкування. Такий тип когнітивної стратегії повинен спиратись на поняття "мем" [46].

Пізнання студентами миметики як засобу розповсюдження інформації впливає на можливості адаптації та включення в інтросоціальний діалог. Наприклад, при вивченні опери Ж. Бізе "Кармен" і перегляді фільму-балету К. Саури "Кармен", аналіз становлення художнього образу залежить від тиражування сукупності знаків, символів, смислів – тобто від коду культури, покладеного в культурну діяльність людини.

До цього висновку ми прийшли за допомогою суджень М. Поповича, який виділяє три рівні пізнання: 1) співвідношення "Я та колектив"; 2) на рівні культурно-політичних орієнтацій у суспільстві, що передбачає взаємодію між такими ключовими поняттями, як консерватизм, лібералізм, прогресивізм; 3) на рівні поєднання типів мислення з художніми стилями. У цьому зв'язку можна констатувати, що принцип історизму грунтується на основі взаємодії аналогій, паралельних теорій філософії, культурології, мистецтвознавства.

Але висловлені вище судження знаходяться в межах принципу раціональності. Згідно з виокремленим нами принципом антиномічності у взаємодію ключових понять повинен включатися принцип деконструкції, коли прийом метафори розглядається не як метод, доктрина, техніка чи інструмент, а формування понять-образів реалізується прийомами заперечення, критикою, руйнуванням, спробою формувати нове поняття [92]. Наголошується на доцільності упровадження методу рефреймінгу, що, на думку Л. Гармаш, передбачає вилучення поняття з усіх звичних, усталених контекстів. Завдяки цьому зникає формальне мистецтвознавство [93, с. 33].

Водночас І. Чуприна формує інформаційний простір знань на основі виокремлення принципу еклектичності, багатогранності винайденням новаторських форм спілкування. При цьому відміняється дискурс легімітації, що проголошувався єдиним, істинним [493, с. 6]. Таким чином, принципи постмодерну є джерелом спонтанного прояву екзистенціалізму, що сприяє порушенню усталених стереотипів. Але ж існує закон ентропії, згідно з яким реалізується перехід однієї форми в іншу. Поза цим явищем не існує розвитку ні в матеріальній, ні в духовній сферах.

Невипадково А. Єрмоленко аналізує принцип універсалізації І. Канта, який розглядається в якості категоричного імперативу: "чини так, щоб максима твоєї волі могла б мати силу принципу законодавства" [135, с. 67].

На думку А. Єрмоленка, Кант започатковує (але не розвиває) концепцію інтерсуб'єктивності, яка не поширюється на інші природні конструкти. Тому стратегія обгрунтування максим людської діяльності розумом має бути трансформована відповідно до герменевтично-прагматично-лінгвістичного повороту в сучасній філософії. Це впливає на формування в професійній підготовці вчителя таких понять, як "аргументація", "дискурс", "концепція" [135].

Оскільки сучасна професійна підготовка вчителя мистецьких дисциплін передбачає формування інформаційної культури, виникає потреба загострити увагу на існуванні аксіологічної проблеми. У цьому зв'язку для

нашого дослідження є важливим положення М. Попова щодо принципу "каузальної атрибуції", який передбачає визначення причини взаємозв'язку між явищами. Поняття належить до феномену соціального сприйняття. Казуальна атрибуція є засобом виокремлення певних причин включення механізмів дії мислення, що має прояв у судженнях. Це зумовлюється потребою тлумачити джерела вибору. Такого роду інтерпретація має ознаки загальні та індивідуальні [321].

При цьому ми виходили з таких позицій: 1) особистість у процесі пізнання й міжособистісного спілкування не обмежується наданими інформативними фактами, але робить спробу визначитись у причині та робить висновки; 2) особистість розглядає, вивчає, пізнає знання в контексті власних позицій, що сприяє формуванню нових понять на основі подвійної рефлексії.

Спочатку термін атрибуції розроблявся на основі соціальної перцепції, але далі цей конструкт стали використовувати в якості з'ясувального принципу в іншій царині мотивації. Виходячи з потреби створення нових особистісних смислів, учені використовують прийом антитези, коли співвідносяться різні точки зору. Наприклад, існує теорія бісоціації, розроблена англійським новелістом, драматургом, ученим А. Кестлером. Його положеннями послуговується В. Роменець [406, с. 247]. Інтенція Роменця допомагає вченому-психологу виокремити основний загальний принцип творчої діяльності, сутність якого полягає у визначенні аналогів у різноманітних видах пізнавальної діяльності як у мистецтві, так і в науковій творчості.

Положення теорії бісоціації дозволяє усвідомити шляхи подолання шаблонних способів мислення, що знаходяться в одній лінійній площині розміркувань. Сутність подолання цього недоліку полягає в знаходженні інших планів творчої діяльності. У якості прикладу нашого пошуку можна зупинитися на установці щодо припинення раціонального мислення й поринання в уявний або мрійний світ, коли суб'єкт навчання відволікається від інтелектуального напруження й емоційної фрустрації, у нього виникає спонтанний прояв інсайту й формується нове поняття. При цьому спонтанно включаються у взаємодію конструкти свідомості, здобуті на основі інтроспективного методу сфокусованої символіки, методу монтажу, який базується на принципі деструкції, до того ж виокремлюються частки множин як стимули створення нового образу. Можна провести паралель між інтегративними механізмами в теорії бісоціації А. Кестлера щодо загальних та індивідуальних особливостей творчої діяльності та теорією колективного безсвідомого, котра розглядається як сукупність усіх наслідуваних архетипів [512].

Згідно з цією теорією, є конструкти, які в конкретно-предметній формі ототожнюють особливості внутрішнього світу людини. Наприклад, аналіз аналітичної теорії К. Юнга, дозволяє виокремити таку сферу особистості: колективне безсвідоме є структурою особистості в контексті концентрації загальнолюдського культурно-історичного досвіду за допомогою архетипів. Ігнорування цього конструкту пізнання приводить, на нашу думку, до порушення, руйнування морально-ціннісних структур [513].

Таким чином, процеси інтенсифікації професійної підготовки вчителя музики необхідно розглядати в контексті організації умов для педагогічного стимулювання особистістю формування когнітивних смислів як універсального принципу пізнавальної діяльності учнівської молоді. Це потребує розробки й обґрунтування міжпредметних проектів, що об'єднують основи філософських наук, мистецтвознавчих наук і пізнання особливостей мови мистецтва.

Акцентування на доцільності організації способу діяльності, в основу якої покладено цільовий акт за ознакою продуктивного проекту, розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект) [310, с. 148] забезпечує науково-дослідницьку діяльність, що потребує перегляду основ наукового пізнання.

Зазначимо, що формування творчої особистості пов'язане з особливостями акцентуації показників характеру. Ці особливості розглядаються за допомогою психоаналітичної моделі навчання та виховання. На думку вченого К. Леонгарда, у 20-50 % людей деякі риси характеру загострюються (акцентуються), що при певних обставинах призводить до конфліктів і нервових стресів [449, с. 32].

Виокремлюються такі класифікації основних видів акцентуалізації характеру: циклоїдний – чергування фаз доброго й поганого настрою; гіпертимний – постійно підвищений настрій, підвищена психічна активність із жадобою діяльності в умовах періодичної відмови від розпочатої справи; лабільний – різка зміна настроїв у залежності від ситуації; астенічний – швидка втома, роздратування, схильність до депресії та іпохондрії; сенситивний – підвищена чутливість, боязкість, загострене почуття власної неповноцінності; психастенічний – здатність до самоаналізу, постійних сумнівів і розмірковувань; шизоїдний – відчуженість, замкнутість, інтроверсія, емоційна холодність, що виявляється у відсутності співпереживання, труднощах встановлення емоційних контактів, відсутності інтуїції в процесі спілкування; епілептоїдний – схильність до агресії, конфліктність, загальмованість мислення, скрупульозна педантичність, затримуюча образливість, стійкість негативних афектів, потреба до домінування, несприйняття іншої думки, висока конфліктність; демонстративний – має місце тенденція до забування неприємних фактів, до фантазування, фальсифікацій з метою привернення уваги до власної особистості, зосередження на хворобі у випадках відсутності невизнання; дискантний – домінує здатність до депресії; конформний – підпорядкованість думці іншої людини [449, с. 32-33].

Зазначимо, що визначені вище типи акцентуацій характеру особистості не існують у чистому вигляді. Вони постійно взаємодіють. Врахування особливостей акцентуації впливає на орієнтованість майбутнього вчителя в межах гуманістичного підходу на основі суб'єктно-суб'єктних відносин.

Водночас І. Зязюн розглядає простір ще одного шляху розгортання науково-педагогічної свідомості стосовно категорії учіння, яка відбиває сутність навчальної діяльності за допомогою принципу суб'єктно-об'єктних взаємодій. Цей підхід розглядається як тотально конструйований процес із запланованими й фіксованими результатами. Останнє орі-

єнтує студентів на еталонне засвоєння зразків [145, с. 12]. Цей підхід І. Зязюн пов'язує зі сцієнтистсько-технократичним принципом.

Таким чином, автор дослідження не протиставляє одне одному названі вище напрямки, хоча є прибічником надпредметної діяльності. Остання включає інноваційні дидактичні пошуки на основі дослідницької діяльності, яка забезпечує перевірку гіпотез, генерацію ідей, проведення чи модуляцію експерименту; дискусійну діяльність, що пропонує співставлення різноманітних позицій, підбір і забезпечення аргументації; моделюючу діяльність, показниками якої є адаптація в конкретно-предметну діяльність за допомогою імітаційної, соціально-психологічної та рольової гри; рефлексивну діяльність, котра бере свої витоки в гносеологічному й почуттєво-особистісному підході; організаційну діяльність студентів, що сприяє забезпеченню самостійного навчального пізнання. При цьому вони не є головною фігурою в аудиторії, а виконують функції режисера за законами митця [145, с. 13].

Визначена вище система загальнодидактичних принципів навчання й виховання складає методологічну основу для впровадження специфічних принципів навчання й виховання на основі включення елементів, що базуються на операційно-дійових компонентах упровадження стратегії формування когнітивних смислів.

Операційно-дійові стратегії базуються на взаємодії методів і прийомів, що забезпечують педагогічний вплив на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді. Цей процес передбачає впровадження принципу індивідуалізації й базується на послідовності таких інтелектуальних операцій, як сприймання, узагальнення, систематизація, закріплення, застосування на практиці [80, с. 265].

У цьому зв'язку в контексті стратегії формування когнітивних смислів набуває значення осмислення інформації, формування наукових понять. Це пов'язане з осмисленням, що передує розумінню сприйнятого. Н. Волкова наголошує на тому, що усвідомлення й розуміння передбачають упровадження таких методів активізації розумової діяльності, як аналіз, синтез, індукція й дедукція [80, с. 266].

Ми послуговуємося концепцією Г. Пустовіта, який пропонує класифікацію принципів за ознакою взаємодії загально-дидактичних принципів навчання й виховання та суто специфічних, що пов'язані з сучасною позашкільною освітою [392].

Для нашого дослідження важливим є акцентування на необхідності забезпечення умов естетичного розвитку особистості, націленого на задоволення потреб особистості в духовному самовдосконаленні та набутті вміння естетично сприймати довкілля.

Зазначимо, що ця система принципів упроваджується в практику музичного навчання. В основу викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема музики покладено інтегративний принцип: на основі загальної мети повинно здійснюватись формування всебічно розвиненої гармонійної особистості, визначення ролі її психолого-педагогічного розвитку паралельно з оволодінням професійними знаннями, навичками й уміннями. При цьому реалізація загальнодидактичних принципів базуєть-

ся на врахуванні особливостей кожного виду мистецтва, упровадження системи цілісних уроків за законами художньої драматургії.

В основу навчального процесу на уроках музики покладений принцип єдності емоційного й свідомого, що передбачає формування зацікавленого й активного ставлення до сприйняття творів мистецтва учнями та студентами; принцип єдності художнього й технічного, який сприяє удосконаленню художнього виконання в інструментальних і вокальних класах, коли пізнання художнього образу сприяє оволодінню навичками й уміннями створювати продукти творчої діяльності.

Також доцільно виокремити в межах стратегії формування смислів групи принципів навчання за такими ознаками:

– забезпечення діалогу мистецтв різних народів на основі визначення привілею національного мистецтва;

– самопізнання особливостей культури власного народу, що забезпечує використання методу порівняння стосовно різноманітних культур;

– принцип забезпечення формування знань, навичок, умінь користування мовами різних видів мистецтва;

– принцип зв'язку особистості з конкретно-предметною реальністю, цілісного й поступового заглиблення в проблему, що передбачає упровадження блочно-тематичної конструкції в умовах поглиблення, розширення, ускладнення у вирішенні творчих завдань.

Наведені вище приклади груп дидактичних принципів навчання у художньому вихованні, на нашу думку, не можуть задовольнити сучасну соціокультурну ситуацію, яка характеризується якісними змінами у сфері художньої освіти. У цьому випадку ми послуговуємося концепцією креативного ідеалу, яка концентрує увагу на вирішенні протиріч між:

– освітою як соціальним інститутом суспільства і системою освіти як індивідуальним простором творчого розвитку особистості;

– загальнокультурною і професійною складовими процесу становлення вчителя музики в сучасній системі вищої освіти і вищої педагогічної освіти;

– авторитарною й особистісно-розвивальною стратегією, яка забезпечує зміст праці вчителя;

– суб'єктивністю музичної діяльності й перевагою об'єктивного музично-звукового фактору в традиційній музичній освіті;

– змістовною і технологічною сторонами навчання вчителя музики й сучасним станом підготовки вчителя-музиканта.

У зв'язку з цим вважаємо доцільним акцентувати увагу на сучасній групі дидактичних принципів у системі художньої освіти, обгрунтованій О. Федій. В основу викладання дисциплін художньо-естетичного циклу авторка покладає визначення аспектів розвитку особистості у взаємодії з навколишнім світом, що складає сенс її соціалізації. Він розглядається за допомогою засвоєння й подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду [469, с. 43].

Конкретизація цього феномену здійснюється за допомогою протилежних ознак: об'єднання особистості з суспільно-історичним життям людства й індивідуалізація – процес становлення людської особистості в

естетично-чуттєвій неповторності самості. Визначена таким чином естетична ознака процесу соціалізації пов'язується О. Федій з саморозвитком особистості, самовдосконаленням на основі активізації її індивідуально-чуттєвого, естетичного потенціалу.

При цьому дослідницею використовується така система принципів навчання:

– принцип урахування культурного, морального, духовного досвіду на рівні критеріальної оцінки [469, с. 47];

– принцип дбайливого ставлення педагога до естетично-творчих проявів кожного вихованця, урахування джерела існування класного колективу, шкільного суспільства в цілому;

– естетизованість педагогічного процесу, що стає зразком для наслідування поведінки, вдосконалення почуттів і когнітивних смислів, які впливають на розвиток особистості;

– обов'язкове використання мистецтва у навчально-виховному процесі як одного з головних засобів стимулювання соціально-естетичного розвитку й ефективного засобу соціалізації особистості.

Для нашого дослідження ця система принципів має значення тому, що її стрижнем є акцентування на доцільності визнання досвіду учнів, можливостей індивідуальності в поєднанні зі шляхами забезпечення формування соціалізованої особистості. Тобто автором дослідження визнається паритетність обох начал: індивідуального й соціалізованого. Також має значення принцип природності й формальності, який передбачає можливість актуалізувати спрямованість педагогічного процесу на особистість, її інтереси, подолання її заформалізованості, забезпечення природності [429, с. 26].

З'ясування цього принципу майбутнім учителем музики може здійснюватися за допомогою знання різних психологічних установок. Останнє допомагає з'ясувати дидактичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Ми послуговуємося дослідницькими пошуками О. Пехоти, яка вважає, що принципове відновлення якості професійної підготовки вчителя може здійснюватися за допомогою таких принципів навчання: безперервності педагогічної освіти, її демократизації, орієнтації на творчу діяльність і неповторність особистості кожного вчителя, забезпечення диференційованого й індивідуально-творчого підходу до його підготовки [309].

Водночас ми вважаємо доцільним включити позитивні якості вже відпрацьованих принципів навчання до принципів, що підвищують ефективність підготовки вчителя до впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій на уроках музики. При цьому ми знаходимось у руслі досліджень С. Сисоєвої, яка обґрунтовує доцільність забезпечення філософського діалогу, в основу якого покладений принцип співвідношення "традиційної та інноваційної функції, інформаційної та творчої функції" [429, с. 26]. Реалізація цього може забезпечуватися завдяки взаємодії принципів гуманізації та технологізації, стрижнем яких стає ідея розвитку особистості.

Послуговуючись цими ідеями, ми приходимо до висновку, що сучасний

учитель повинен враховувати жорстокість сучасного ринку, адаптуватися до життя з урахуванням потреб забезпечення принципу зв'язку з життям. Тому доцільним є впровадження принципу навчання майбутнього вчителя музики за ознакою використання комп'ютерних технологій [375].

Останнє, на нашу думку, може здійснюватися за допомогою тренінгових технологій, в основу яких покладений принцип комп'ютеризації навчання. У даному випадку ми знаходимось у руслі досліджень І. Зязюна про те, що педагогічні технології підвищують ефективність професійної підготовки в умовах включення компонентів творчої діяльності.

Ми також послуговуємося ідеями Майкла Микалко про те, що завдання для розуму забезпечують синтез елементів логічного й інтуїтивного мислення, які є необхідними складовими оптимального творчого процесу. Комп'ютерне моделювання передбачає можливість використання завдань, пов'язаних із кодуванням надсвідомого. Йдеться про стимулювання інтегративних процесів у формуванні синтетичних уявлень на основі взаємодії мистецтв і пізнання предметно-логічних ознак музичного твору (стильові, звуковисотні, фактурні, темпові, ритмічні особливості музичного мислення) [247].

Викладене вище складає методологічне засади для впровадження принципу за ознакою гуманістичного підходу до навчання, коли визначається рівень спілкування, який передбачає установку особистості на визначення самостійності та рівності щодо прав, свобод та обов'язків. Цей рівень характеризується внутрішньою спрямованістю на благо іншим, суспільству, людству.

Гуманістичні якості особистості можливо формувати не лише шляхом зняття стресу, утворення обмежених умов впливу різноманітних думок, а за допомогою розуміння суті дегуманістичних явищ, коли здійснюється поєднання естетичних цінностей із соціально-психологічними. Мова йдеться про включення в процес навчання такого компоненту, як когнітивний дисонанс, що виникає внаслідок незадоволення результатами власної діяльності, характером спілкування, змістом продуктів власної творчості. Саме подолання почуття незадоволення, викликаного ситуацією дегуманістичних дій, є вимогою й умовою розвитку гуманістичних якостей творчої особистості [238].

Останнє потребує урахування такого фактора: сучасний розвиток особистості передбачає зростання екзистенційних протиріч між інтелектуальною й чуттєвою сферами, технічним прогресом і необхідністю духовного самовдосконалення, метою якого є досягнення єдності з довколишнім середовищем і внутрішнім світом суб'єкта.

Ми послуговуємося положенням Е. Фромма про те, що любов є формою людських відношень, яка дозволяє знайти власне "Я". Шлях до одужання суспільства з гуманістичними вимогами до особистості сучасного вчителя може здійснитися за допомогою духовного оновлення. Це передбачає необхідність встановлення суб'єктивних стосунків з безмежним в умовах власної релігії, усвідомлення значності формування відношення до кінцевих питань і сенсу буття в процесі пізнання творів мистецтва. На нашу думку, мова йде про розвиток почуттів стосовно сприйняття й розу-

міння принципу творчого божественного творіння, а саме: наслідування й розуміння філософсько-психологічного сенсу змісту гри, як умови не лише життя, а й творчої професійної діяльності на рівні власного творіння [46, с. 319-320].

У зв'язку з цим доцільно визначити джерела засвоєння інформації за допомогою методичних блоків на основі інструктажу послідовних дій, аналізу, зв'язку й узагальнення щодо ідей різних часів, формування категорій, суджень, особливостей створення графічних образів; активізації вербальної пам'яті. Цьому сприяє реалізація принципу комп'ютерного навчання, яке залежить від упровадження інтегративних засобів інформації, що передбачають включення механізмів інтуїції, фіксацію у свідомості багатьох ідей, обрання критеріїв відбору дидактичного матеріалу для комп'ютерного моделювання [376].

Викладене вище потребує визначення принципів за ознаками різноманітних рівнів спілкування. При цьому ми виходили з того положення, що особистість індивіда повинна бути інтегрованою, поєднуючи множину ознак. Структура інтегративних механізмів, виходячи з закономірностей творчої діяльності, може будуватись на факторі визначення значущості первинної ознаки особистості дитини, яка включає єдине динамічне "ЕГО".

Невипадково Ж. Піаже наголошував на тому, що існує інтелектуальний егоцентризм дитини, який має прояв у мові й виконує функцію привертання уваги дитини, яка потребує любові, пошани до власного "Я". Це пов'язано з включенням в ігрову діяльність на засадах актора розмірковувань на основі власних синтетичних уявлень. Вони базуються на пропорції егоцентричної та спонтанної мови. На цьому етапі творчої діяльності дитина ще не має знань щодо інтелектуальної кооперації, які дозволяють діяти стосовно себе й інших. Саме цей конструкт впливає на оригінальність, неповторність, безпосередність творчої діяльності [312; 483, с. 183-188].

У цьому контексті зазначимо, що педагогічна творчість учителя зумовлена, по-перше, особливостями дитячої творчості, по-друге, творчість дорослої людини повинна відтворювати елементи творчості, притаманної дитині, з метою створення первинних синкретичних образів і забезпечення їхньої взаємодії з інтелектуальними уявленнями на фоні активізації креативного поля особистості.

У зв'язку з цим вважаємо доцільним включити у стратегію формування когнітивних смислів принцип за ознакою егоцентричного рівня спілкування. Водночас вважаємо доцільною класифікацію принципів за ознаками групоцентричного рівня спілкування. В основу вказаних вище ознак класифікації покладена ідея ідентифікації та ідентичності. Зазначимо, що під поняттям "ідентифікація" слід розуміти процес, за допомогою якого суб'єкт творчої діяльності переносить власну ідентичність, що пов'язується з неперервністю індивідуального буття особистості, чи, навпаки, запозичує ідентичність від іншого об'єкта спілкування, уявляє іншого в собі або часткою себе (інтроєктивна ідентифікація) [344, с. 51].

Групоцентричний рівень передбачає ідентифікацію власних цінностей з цінностями певної групи людей, при цьому особистість втрачає власну самоцінність і підпорядковується групоцінностям. Ми не можемо пе-

рекреслити цілком цінність цієї ознаки, тому що вона не завжди є для особистості одиничною. Якщо групоцентризм особистості є однією зі складових системи внутрішніх механізмів, що вступають у взаємодію в процесі художньої діяльності, він може забезпечувати емпатію. Цей рівень установки на спілкування сприяє підготовці студентів до творчої діяльності на основі варіювання й комбінування компонентів, які є частинами загально-художніх цінностей. Формування таких ознак особистості, як ставлення до групоцентризму, доцільно реалізовувати в ігровій діяльності, коли виконуються правила гри щодо умовності [375].

Методологічною засадою такого підходу до пізнання є аналіз досвіду логічного позитивізму як умови дослідження сучасного стану методологічної проблематики науки [495, с. 6]. Невипадково В. Швирьов включає у взаємодію такі поняття: логічний позитивізм, що передбачає перевагу раціонального підходу з визначенням ролі теоретичних узагальнень і картин реальності, природи й суспільства [495, с. 9]; логіцистський емпіризм, котрий стимулює неформальний підхід до становлення образу науки.

Таким чином, постає можливість виокремити групи вихідних принципів у науковому дослідженні, зміст яких полягає в пошукові, фіксації та послідовності логічної обробки емпіричних даних. Усі принципи належать до категорії стратегічного універсального принципу, що носить назву логіцистського емпіризму. Він розглядається у варіативному контексті з точки зору критерію усвідомлення наукової істини, принципу дихотомії наукового знання й емпіричних досліджень. У даному випадку ми погоджуємося з точкою зору В. Швирьова, котра забезпечує усвідомлення конкретних положень концепції та її напрямів. При цьому В. Швирьов послуговується положеннями Б. Рассела, Д. Брейтвета [495, с. 12].

Для нашого дослідження є важливим той фактор, що в англомовній сучасній філософсько-методологічній літературі для визначення концепції наукового знання застосовувався термін "стандартна концепція". Автор цієї концепції Р. Саппе виокремлює логічні та гносеологічні компоненти. Також доцільно визначити фактор антиісторичного підходу до становлення різноманітних форм мислення. Але ж при такому підході не визначаються механізми формування пізнавальної діяльності, коли панорама думок формується на основі закону конструктивного фактору формування змісту наукового знання.

Виникає протиріччя між потребою виокремлення механізмів наукової пізнавальної діяльності та відсутністю чітких уявлень про стимулювання цього процесу. Аналізуючи останні результати дослідження, В. Швирьов передбачає подолання цього недоліку шляхом упровадження принципу фальсифікованості, розробленого К. Поппером. Цей принцип передбачає протиставлення контексту відкриття й контексту виправдовування на основі логіки емпіричного обгрунтування й гіпотетико-дедуктивної перевірки, тобто створення власного положення узагальнень прийомів мислення.

Стрижнем цього принципу є співставлення теоретичних положень з результатами досліджень, здатними спростувати теоретичні положення. Для нашого дослідження є важливим наукова парадигма К. Поппера, що

базується на положеннях А. Енштейна, який гіпотетично висловив ідею, а потім співставив теоретичні концепції зі спостереженнями Е. Еддігктона.

Зазначимо, що вчитель мистецьких дисциплін, моделюючи художній образ (виконавська діяльність, імпровізація), потім порівнює результати діяльності з традиційними й нетрадиційними результатами [495, с. 36].

Значний внесок у методологічні засади визначення змісту пізнавальних механізмів розвитку знань зробили І. Лакатош, Т. Кун. В основу їх теорій покладена концепція опори на конкретні наукові знання, які включаються у взаємодію з альтернативними концепціями науково-пізнавальної діяльності. Основою такого підходу є принцип подолання стереотипних моделей і понять, коли в дискусію включено різноманітні інформаційні поля [495, с. 41]. При цьому враховується діалогічність М. Бахтіна, яка базується на взаємодії принципів рівноправних позицій, що веде до порозуміння. Водночас І. Лакатошем виокремлюються три основні "стратегії", які можуть бути використані у встановленні рівноправних стосунків у процесі професійної підготовки вчителя:

1. Упровадження методу відсторонення монстрів, що передбачає посилення ролі контрприкладу. Унаслідок цього в професійній підготовці вчителя доводиться фактор доцільності вивчення творів класичного, сучасного мистецтва.

2. Обгрунтовується принцип відмови від методу виключення тих чи інших факторів. При цьому функція конструювання контрприкладу використовується з метою стимулювання вміння критично аналізувати певні концепції [495, с. 44]. Наприклад, студенту дається завдання здійснити аранжування класичного твору за допомогою сучасних гармоній. Потрібно визначитися в можливих умовах виконання цього завдання.

3. Обгрунтовується принцип упровадження методу включення лемм [495, с. 44], що передбачає використання фрагментів інформації, наданої в неявній формі (може бути застосована складна символіка) [495, с. 44].

Проведений дослідницький екскурс дозволяє встановити механізми на основі рефлексивної установки відносно пізнавальної діяльності, аналізу цієї ситуації у контексті організації конструктивної творчої діяльності у побудові навчальних проектів. Звідси витікає мета дослідження, сутність якої полягає в усвідомленні ролі широкого спектру взаємозв'язків різноманітних форм свідомості, що потребує формування інтегрованих знань, упровадження дослідницьких методів, включення у дослідження соціологічного та гуманітарного факторів.

Виокремлення з метою обгрунтування методологічних засад конструктивних дій у формуванні сучасних знань впливає на формування сучасного смислоутворення й дозволяє організовувати проектну діяльність студентів на основі таких загальнодидактичних принципів:

– добровільність участі в проекті на основі прийняття основних ідей, принципів, змісту і форм організації;

– свобода вибору проблематики дослідження, певних конструктивних дій на основі сучасних форм мислення;

– свобода спілкування на принципах прагнення до взаєморозуміння, взаємотерпимості, конструктивності;

– повага до поглядів, ідей, підходів, діяльності учасників форуму [310, с. 160].

Методологічними засадами проектної діяльності студентів є організація особистісно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителя, варіативно-програмний підхід дозволяє самостійно обрати ідеї, норми, цінності в процесі пізнавальної діяльності, забезпечує партнерство, рівноправну співпрацю викладачів та учнівської молоді.

Умовою організації проектної пізнавальної діяльності є застосування методу змістовної дії. При цьому ми послуговуємося концепцією О. Остапчук, яка наголошує на тому, що "нове педагогічне мислення необхідне передусім для інтелектуального забезпечення педагогічного проектування, пошукової та експериментальної роботи вчителя" [286, с. 17].

Послуговуючись положеннями про аспекти проектування (1) етап окремої педагогічної діяльності при вирішенні конкретного завдання; 2) забезпечення особливого виду педагогічної діяльності), О. Остапчук розглядає проектування "як організовану культурно обгрунтовану діяльність, спрямовану на подолання суперечностей у взаємозв'язку педагогічної науки і практики з урахуванням таких процесів, як цілепокладання, прогнозування, діагностика, моніторинг, моделювання, конструювання" [286, с. 17].

У зв'язку з викладеним ми наголошуємо на доцільності формування умінь смислоутворення. Оскільки класифікаційні характеристики принципів базуються на філософській основі й принципи є тією основою, що забезпечує зміст пізнання за законами наукового мислення, для нашого дослідження необхідно було визначитись у сукупності концепцій, що обгрунтовують формування когнітивних смислів. Ми виходили з того, що доцільне обгрунтування змісту когнітивної стратегії розвитку особистості, структура якої включає аналітичні компоненти стосовно наукового знання, процедур його породження, особливості історичного розвитку. Для цього необхідно використовувати оригінальні тексти історії розвитку предмету. Саме ці тексти є дидактичною основою для суб'єкта пізнання [450, с. 22].

У процесі пізнання дисциплін художньо-естетичного циклу в якості дидактичного матеріалу виступають художні тексти культури й матеріали, створені критиками-філософами, психологами, педагогами, митцями, що займаються аналізом творів мистецтва на основі пізнання художніх творів. До таких матеріалів можна віднести критичні розробки Л. Виготського, Е. Нойманна, К. Юнга, З. Фройда [87; 513].

Також ми виходили з того факту, що філософський підхід до формування когнітивних смислів дозволяє виокремити ступені форм інтеграції. Перший ступінь передбачає зумовленість із класичними стандартами, коли механізмами інтеграції є абстрактно-загальні схеми. На нашу думку, в якості таких схем можуть виступати алгоритми технологічних процедур пізнання інформації на основі комплексного навчання та встановлення між предметних зв'язків.

Другий ступень інтеграції дозволяє виконувати функції на основі принципів взаємододатковості та взаємовиключеності, коли зміст навчання визначається методами, а філософські положення створюють умови для включення у взаємодію цих методів або дозволяють довести

недоцільність організації такої взаємодії [471].

Третій ступінь інтеграції базується, на думку В. Лекторського, В. Кемерова, В. Петренка, Н. Смірнової, Л. Черткової, Т. Керимової, С. Нікітіна, В. Швирьова, М. Розова, на соціальних факторах [471, с. 6]. На нашу думку, домінуючу роль відіграє теорія комунікативного спілкування, здатна забезпечити зростання знань про основи формування когнітивних смислів.

Зазначимо, що майбутній учитель повинен оволодівати методами пізнання за законами митця, саме вивчення художніх текстів культури у взаємодії з критичними текстами є дидактичною основою для діяльності, умови якої забезпечуються формуванням когнітивних смислів, коли визначаються способи та прийоми навчання.

При цьому виокремлюються педагогічні ситуації, які впливають на процес досягнення мети пізнання, формування основ сюжетної розбудови наукового знання. Це є ключовою проблемою сьогодення. В. Стьопін у якості вихідного джерела використовує діяльнісний підхід до поставленої проблеми й концентрує увагу на оперуванні ідеальними об'єктами-поняттями, що взаємодіють із конкретно-предметними поняттями. При цьому формується новий теоретичний і практичний зміст, коли визначається роль конкретної емпіричної абстракції.

Накопичення цих понять передбачає застосування принципу історичної реконструкції. Саме він є механізмом інтеграції між методологічними ідеями й емпіричними абстракціями. Заключні висновки є результатом модифікації аналогічних і часткових суджень. Це забезпечує взаємодію між теоретичними положеннями й досвідом і потребує впровадження взаємодії дедуктивних та індуктивних методів навчання.

В. Стьопін пропонує впровадження генетико-конструктивного методу, що передбачає діяльність на основі створення ситуації спостереження, уніфікації спостереження в експерименті та поза експериментом. Зазначимо, що попередньо експеримент моделюється, а потім перевіряється на практиці. Це потребує впровадження методів дискусії, проведення творчих диспутів, обговорень.

Для нашого дослідження є важливим фактор неадекватності ідеалізованого поняття та картини світу, який потрібно розглядати в контексті онтологічного підходу. Картини світу є тим механізмом, що відрізняється цілеспрямованим змістом підказки для застосування аналогових моделей і забезпечує розпізнавання окремих об'єктів, з'ясовує ракурс цих картин.

Учитель мистецьких дисциплін повинен усвідомлювати те, що поняття "картини світу" має власні структурні компоненти, а саме: відбиває фундаментальні об'єкти, які передбачають відображення змісту культури епохи, й об'єкти, що грунтуються на фундаментальних художніх концепціях (конкретні персонажі). Усвідомлення світу картини дозволяє формулювати гіпотези й завдання дослідження.

Учитель повинен усвідомлювати роль міждисциплінарних зв'язків, аналогового моделювання ідеальних об'єктів. Окрім того, важливо також усвідомлювати доцільність оволодіння методами аналізу структури художнього наукового знання, а не звичайної характеристики окремих елемен-

тів історії, включення процедури конструктивного обґрунтування з точки зору науки.

Все це пов'язувалося з принципом спостереження, коли налагоджується взаємозв'язок між теорією і практикою. Когнітивна стратегія формування когнітивних смислів передбачає взаємодію трьох типів раціональності.

Перший тип. Усвідомлення здійснюється за допомогою з'ясування й опису (класичний тип раціональності).

Другий тип (некласичний) передбачає взаємозв'язок між законами про об'єкт, що вивчається (текст культури, індивідуальність особистості), і засобами його операційної діяльності. Використовується принцип відносності між об'єктом і засобами й операціями діяльності.

Третій тип раціональності передбачає поширення поля рефлексії над діяльністю, коли встановлюються зв'язки не тільки між об'єктом пізнання, але й ціннісно-цільовими структурами [450, с. 57]. Тобто, на нашу думку, формування когнітивних смислів реалізується в умовах принципу рефлексії.

Водночас О. Карпов протиставляє принципу інституціональності соціального оточення, що базується на "конституюванні" доктринальних груп з різноманітними формами засвоєння культури [163, с. 90], принцип науково-інноваційного технологізму, який передбачає подолання "інтегрованого регламентованого комплексу знань, які зумовлені стандартами раціональності" [163, с. 95]. Мова йде про забезпечення взаємодії схеми "знання – вчитель – тьютор – учень". Йдеться про поєднання раціонального й ірраціонального, про включення механізмів інтуїції, що є домінантою в сучасних пізнавальних методах.

Метафора трансцендування полягає в синтезі свідомого й безсвідомого. На думку автора, формується суб'єктивна інтенція, що передбачає поєднання попереднього пошуку з внутрішнім напруженням. Це сприяє дисоціації (порушенню створених раніше уявлень) і породжує нові когнітивні асоціації [163, с. 97]. Йдеться про застосування подвійного рефлексивного механізму "вчитель-тьютор". Здійснюється форма інтеграції, що включає компоненти класичної шкільної процесуальності у формі науково орієнтованого навчання. Це сприяє подоланню тенденції формування готових знань, утворенню педагогічних ситуацій для розвитку творчих здібностей.

У цьому зв'язку нами запозичена ідея впровадження принципу трансцендентності наукового пізнання [471]. При цьому вчитель повинен супроводжувати діяльність учня, що сприяє формуванню особистості на основі реалізації пізнавальної свободи, накопичення духовного досвіду [17, с. 101]. Тобто принцип трансцендентності є першоджерелом, що зумовлює вихід особистості за межі реального "я", у простір духовних почуттів єднання з Богом, у світ неординарних уявлень і фантазії.

Існує варіант моделі метазнання, що базується на когнітивних процесах. Модель метазнання передбачає наявність індивідуальних особливостей особистості. Діяльність когнітивних конструктів на основі інтеграції мистецтв передбачає впровадження стратегій, пов'язаних з правилами формування образів за законами мистецтва На гальмування цих процесів впливають такі фактори: 1) відсутні загальні терміни реалізації когні-

тивних процесів; 2) виникають ускладнення в передачі суб'єкту навчання власних знань, навичок, умінь щодо пізнавальних процесів; 3) немає чіткого визначення засобів управління когнітивними процесами; 4) складно визначити способи ідентифікації різних когнітивних типів суб'єктів; 5) не завжди присутнє розуміння припущень, на яких базуються індивідуальні когнітивні карти суб'єктів, що припускають гнучкість поведінки.

Критеріями визначення особливостей пізнавального процесу є виокремлення мети суб'єкта, аналіз аргументів, що використовує суб'єкт пізнання, вибір альтернатив і відповідно реалізація вчинків, прояв відношення до вирішення завдань. Великого значення набуває фактор навколишнього середовища, поведінки, здібності, що забезпечує вибір стратегії; погляди, що підкріплюють мотивацію; фактори ідентифікації, що визначають характер надзавдання. Останнє потребувало забезпечення умови для позбавлення монстрів, які сприяють посиленню фундаментальних елементів у сфері ірраціонального. Тому ми наголошуємо на доцільності впровадження установки, яка орієнтує на виокремлення актуальності символів. Це відображено й у творах мистецтва.

Учитель музики повинен мати уявлення про те, що теорія символів не є протиставленням принципу історизму, символічний контекст не знищує матеріальної та специфічної реальності, або навколишнього середовища, або художньої реальності. "Символізм забезпечує педагогічне стимулювання, тому що впливає на отримання особистістю додаткових уявлень у процесі формування ціннісного відношення до сприйняття творів мистецтва. Це не може впливати на історичний зміст інформації, що вивчається" [17, с. 10].

Зазначимо, що наукова пізнавальна діяльність ще не формує у свідомості вчителя таку образну модель, як множина в єдності. Все пов'язано зі взаємодією принципів аналогії та асиміляції, що дозволяє усвідомити сутність переходу з однієї форми існування в іншу. Тому ми погоджуємося з положеннями Хуана Едуарда Керлота й Мартіна Бубера: "Imago mundi nova, imago nulla". Наведений вислів дозволяє усвідомити те, що образ світу формується за допомогою універсальної системи знань синтезу [165, с. 11]. Стрижнем цього синтезу є принцип взаємозв'язку, що передбачає створення єдиної гармонічної системи, яка ототожнюється з різноманітними образами. Зростає зміст значення на основі усвідомлення принципу паралелізму між колективним та індивідуальним світом, понятійним та образним мисленням.

У зв'язку з викладеним можна зробити такі висновки:

1. Формування сучасної особистості вчителя музики потребує організації умов, які відповідають сучасним методам пізнання. Цьому сприяє децентралізація дій та установок, орієнтованих лише на коло проблем однієї дисципліни. Тому доцільним є пошук механізмів формування знань і понять за законами філософського мислення в умовах посилення інтегративних зв'язків між науковим і художнім пізнанням. Це впливає не лише на визначення етапів когнітивних схем пізнання, але й на змістовне наповнення певних етапів дій у процесі пізнавальної діяльності.

2. Кожна епоха культурного становлення особистості характеризується власними особливостями мислення, коли домінуючу роль у процесі об-

грунтування теоретичних положень виконує група принципів. Але ці групи принципів поєднуються цілісною стратегією пізнання, у якості такої стратегії виступає підхід, що забезпечує смислоутворення сучасного вчителя.

3. Проведений дослідницький екскурс дозволяє констатувати коливання між такими філософськими напрямками, як логіцистський позитивізм, логіцистський емпіризм, подвійна рефлексія у формуванні когнітивних смислів, технологічно-інноваційний підхід до трансцендування. Ми вважаємо за доцільне реалізовувати інтеграцію створених знань на основі подвійної рефлексії, виокремлення фрагментів знань і включення їх у нові взаємозв'язки за допомогою переходу з одного інформаційного поля в інше. Це сприяє виправданню змісту таких понять, як "стандарти", "фундаменталізм", "взаємозв'язок раціонального та ірраціонального", дозволяє формувати в учителя мистецьких дисциплін поліхудожні знання, уміння й навички на основі взаємодоповнення принципів історичного й неісторичного підходів до організації навчання.

4. Класифікація принципів за ознакою когнітивної стратегії формування смислів особистості дозволяє забезпечити універсальний підхід до професійної підготовки сучасного вчителя музики. Когнітивна стратегія є динамічним, цілісним конструктом, орієнтованим не лише на обробку інформації, але й на забезпечення розвитку новоутворень у сфері формування знань і понять.

5. Стратегія когнітивного розвитку особистості є універсальним принципом професійної підготовки вчителя на основі взаємодії з оточенням в умовах адаптації комунікативного спілкування. Виокремлення механізмів адаптації на основі децентралізації процесу викладання спеціальних дисциплін, комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків у межах відкритої моделі професійної підготовки вчителя дозволяє констатувати наявність ієрархічних структурних компонентів. Це зумовлює взаємодію принципів на рівні їх класифікації за стратегічними й операційними ознаками й орієнтує на оволодіння теоретичними і практичними аспектами навчання, складовою якого є процедурна технологія формування когнітивних смислів.

6. Цілісні уявлення про взаємозв'язок стратегічних і операційних ознак класифікації принципів навчання забезпечують усвідомлення єдності знань про взаємодію таких ключових понять, як "закон", "закономірність", "принцип". Це дозволяє включити в межі універсальної стратегії когнітивних смислів такі інструментальні поняття: принцип спостереження, що передбачає доцільність включення в процес формування когнітивних смислів компонентів діяльнісного підходу; принцип історизму, зумовлений особливостями історичної реконструкції змісту понять; принцип трансцендування, що впливає на механізми творчої діяльності; принцип антиномічності, який стимулює когнітивний розвиток особистості; інформаційний принцип, котрий забезпечує формування сучасних форм мислення; принцип усвідомленого й неусвідомленого сприйняття інформації, який зменшує інформаційні перевантаження.

Подальша перспектива пошуку принципів за операційною ознакою в межах стратегії когнітивного розвитку полягає в організації впливів на

створення банків педагогічних технологій, формування інформаційної бази педагогічних концепцій, розбудову різноманітних алгоритмів пізнавальної та творчої діяльності. Це обумовлює зміст критеріїв обрання педагогічних технологій, відправні позиції упровадження проектного методу в професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін, зокрема музики.

Класифікація виокремлених груп принципів об'єднання за ознакою стратегії когнітивного розвитку на основі смислоутворення передбачає формування здатності майбутнього вчителя до діяльності в узгодженні з досягненнями сучасної науки про людину, вивчення передового досвіду, відшукування механізмів стимулювання інтуїції, встановлення відповідності наукових концепцій змістові конкретних технологій, оволодіння принципом модульного проектування навчально-виховного процесу, забезпечення принципу оптимального збалансованого використання резервів традиційного навчання, оволодіння вмінням інвентаризувати розсіяні знання [422, с. 245-247].

Стратегія когнітивного розвитку передбачає включення таких конструктів, що забезпечують формування професійних знань на основі вивчення фундаментальних закономірностей у контексті логічних форм мислення (принцип раціоналізації) і закономірностей, що обумовлюють творчу трансформацію особистості (принцип єдності раціонального й ірраціонального).

1.4. Мистецтвознавчі поняття у змісті професійної підготовки майбутнього фахівця

Нині в Україні зростає роль формування розумових здібностей учнівської молоді в поєднанні з емоційною сферою. Це неможливо поза формуванням понять, зокрема мистецтвознавчих, що має місце в професійній підготовці вчителя музики.

Зазначимо, що художнє мислення особистості базується на образних категоріях. Образ завжди включає компоненти звернення до емоційної сфери вчителя мистецьких дисциплін, є стрижнем його професійної підготовки. Але ж вплив на внутрішній світ особистості в процесі пізнання дисциплін художньо-естетичного циклу часто є однобічним, тому що увага концентрується на переживаннях у ході сприйняття твору мистецтва або виконавської діяльності. У цьому зв'язку художнє мислення розглядається як мислення поза поняттям. Водночас не можна розділити образне й логічне мислення [336, с. 247].

Художнє мислення базується на загальних закономірностях, які інтегрують емоційні й інтелектуальні процеси. Емоційна природа художнього мислення не заперечує оперування певними системами, теоретичними категоріями й поняттями. Виникають протиріччя між потребою усвідомлення змісту мистецтвознавчих понять і відсутністю ознак, які б дозволяли інтегрувати загальнодидактичні та часткові підходи до формування цього складного й динамічного показника в професійній підготовці вчителя; між потребою виокремлення загально-логічних прийомів формування мистецтвознавчих понять на основі врахування мови мистецтва й

відсутністю інтегративних механізмів, які б підвищили ефективність цього складного процесу.

Проблема формування мистецтвознавчих понять розглядається в працях Г. Бодрової, Н. Гончаренка, І. Кулькової, О. Реброової, О. Рудницької, Г. Циліна, О. Щолокової. У працях цих авторів зазначається, що формування мистецтвознавчих понять повинно базуватись на взаємодії різноманітних професійних контекстів, усвідомленні художніх засобів виразності, зокрема метафори, орієнтації на активізацію інтелектуальних здібностей студентів, яка досягається шляхом аналітичного усвідомлення на основі поєднання раціонального з ірраціональним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити власний загально-дидактичний і методичний аспект дослідження, сутність якого полягає в пошуку засобів підвищення ефективності формування мистецтвознавчих понять учителя музики.

Оскільки формування інформативної культури сучасної особистості потребує впровадження стратегії когнітивних смислів, необхідно виокремити механізми їх розвитку. Одним з таких механізмів є поняття. Для нашого дослідження особливого значення набуває визначення змісту "мистецтвознавчі поняття", формування яких є умовою професійної підготовки вчителя. Ми виходили з доцільності усвідомлення суті пізнання поняття з точки зору поглядів філософів, психологів і дидактів.

Зазначимо, що поняття потрібно розглядати в контексті його зв'язку з мисленням, розумовими процесами, судженнями й умовиводами. Видатний філософ Аристотель порівнював процес мислення зі станом насолоди, радості, а також визначав цей процес як дуже вагомий і позитивний для формування особистості [106]. Для нашого дослідження є важливим твердження, що "мислення – це процес пізнання людиною об'єктів і явищ оточуючого середовища та їх зв'язків, вирішення життєво важливих задач, пошуку невідомого, передбачення майбутнього" [422, с. 8].

Мислення – це процес роботи свідомості, переробки мозком знань, що в ньому зберігаються, та переробки інформації, що надходить. Результатом діяльності мислення є отримання нових результатів у сфері рішень щодо управління навчанням, формування продуктів творчості, нових знань. Знання, вміння, навички, збережені в пам'яті, емоційні образи та їх зв'язки є базою, засобом для мислення.

Мислення характеризується такими особливостями:

1. Опосередкованість – показник розумової діяльності, що передбачає володіння способами розумової діяльності на основі пізнання суті об'єктів і їх взаємозв'язків. Опосередкованість мислення є тим показником, який відрізняє його від сприйняття й відчуттів (мова йде про сприйняття кольору, звуку, форми, розташування й руху предметів у просторі). Мислення дозволяє визначити певні якості через усвідомлення інших. Тобто процес пізнання реалізується опосередковано на основі здобутого чуттєвого досвіду.

2. Мисленню притаманна узагальненість. Вона забезпечується виокремленням взаємозв'язків між окремими предметами. Але загальне має прояв лише в конкретних явищах. Існує багато засобів для узагаль-

нення. До таких можна віднести слово, мову. Зазначимо, що узагальненість також притаманна й уявленням і сприйняттю, але вважають, що їм притаманна наочність. Слово ж дозволяє узагальнювати без обмежень і створених стандартів. Ми не можемо погодитися з точкою зору про те, що уявлення, фантазії завжди характеризуються конкретно-предметною образністю. Аналіз сучасних художніх творів потребує співтворчості між митцем та аудиторією, яка його сприймає. Виходячи з особливостей мистецтва, доцільно зазначити, що узагальнення можуть формуватись на основі поєднання компонентів образного мислення, основою якого є художнє мислення, що спирається на конкретні уявлення. Це дає можливість інтегрувати логічні й образні компоненти, дозволяє визначити ще один аспект мислення, пов'язаний з вищим ступенем пізнання людиною оточуючого середовища. Це зумовлено формуванням образного мислення. Зазначимо, що значний внесок в обгрунтування доцільності формування образного мислення зробили Е. Абдуллін, Д. Богоявленська, Л. Виготський, М. Лещенко, М. Маріупольська, В. Роменець, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова.

Проблема формування образного мислення має відображення в дослідницьких пошуках, зумовлених особливостями структуральної антропології (К. Леві-Стросс, Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Дерріда). При цьому наголошується на змісті основних принципів структурального методу дослідження культур (структура розглядається в якості відносно стійкої сукупності відношень між елементами системи, а культура – як сукупність знакових систем) [46, с. 15-16].

Формування образного мислення ми бачимо також у взаємодії з ігровою концепцією Й. Хейзинга, Х. Ортеги-і-Гассета, Г. Гессе, які вважають, що гра є джерелом руху протилежних сил і навіть інтегральним показником, який поєднує мистецтво, поезію, вченість і науку. Гра є способом соціального життя індивіда, що сприяє формуванню ідеалів і визначенню сенсу духовного життя особистості. Формування образного мислення ми також пов'язуємо з дискусіями щодо постмодерністського напрямку, який є способом упровадження синкретичної моделі на основі прийому колажу стилів і художніх засобів виразності (К. Гирца, А. Гелен, Ж. Дерріда, М. Фуко) [46].

Наше дослідження дозволило виокремити аспект формування образного мислення в контексті його зв'язку з розвитком креативних здібностей особистості, коли враховується її здатність використовувати нові ідеї в різноманітних "нерегламентованих ситуаціях", здатність до продукування віддалених асоціацій, гнучкості, що передбачає створення нових засобів діяльності, а також образної адаптивної гнучкості, котра розглядається як потреба змінювати форму стимулу на основі вирізнення нових ознак і можливостей для їх використання; (Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс) [96].

У даному випадку ми знаходимось у руслі концепції, яка передбачає ідентифікацію особистості вчителя з його професією. Мається на увазі процес адаптації до вимог конкретної музично-педагогічної діяльності, зумовленої особливостями становлення художнього образу. Він базується на раціональному й почуттєвому сприйнятті, коли мистецтво розгляда-

ється як почуттєвий образ світу, як сукупність естетичних знаків, що виконують функцію стимулювання емоцій (Л. Виготський) [336].

Поняття "образне мислення" складалося в умовах соціального середовища, у процесі спілкування людей між собою за допомогою мовних інтонацій, звуковисотних інтонацій і пластичних рухів, які виникають як наслідок дій ще в умовах первісного суспільства. Це поступово приводить до їх систематизації й осмислення в художній діяльності. Система співвідношення звуковисотних тонів, відкрита Піфагором у процесі його експериментів з числовою символікою звука, започаткувала розвиток науки про образне мислення в музиці.

Поступово затверджувалось положення про те, що образне мислення – це художнє мислення, яке спирається на конкретні уявлення. У сучасній психології художній образ твору мистецтва трактується як єдність трьох начал – матеріального, духовного й логічного. Наприклад, нотний запис і акустичні параметри музичного твору в контексті художньої культури складають його матеріальну основу. Настрій, асоціації, різноманітні образні бачення створюють духовну, тобто ідеальну сторону художнього образу. Формальна організація художнього твору з точки зору гармонійного складу створює логічний компонент художнього образу [397].

Наприклад, у музиці, живописі, пластичних мистецтвах основа художнього мислення розвивається на базі слухових і зорових уявлень і сприймань, які збуджують фантазію та логічне мислення учнів.

Слід зазначити, що музичний образ має ще один, не менш важливий компонент – волю, за допомогою якої особистість у своїх конкретних діях поєднує власні почуття з акустичним пластом музичного твору й передає цей синтез до сприйняття слухачів. Вольові процеси, які відповідають за подолання труднощів у досягненні кінцевої мети, є вирішальним фактором у процесі втілення задуманого й пережитого виконання до сприйняття слухачів [336].

Для розвитку й саморозвитку образного мислення на уроці мистецтва за допомогою задачного підходу важливо усвідомлювати те, що необхідна організація розуміння усіх сторін творчого процесу, починаючи з його первинного образу до конкретного втілення в процесі демонстрування художнього твору та його сприйняття. Таким чином, слід зауважити, що образне мислення включає такі структурні компоненти:

– пізнавально-орієнтаційний, що передбачає усвідомлення емоційно-образного змісту твору, створення власних суджень;

– асоціативно-орієнтаційний, зумовлений створенням уявлень на основі стимулювання й вирізнення прихованих настроїв і почуттів;

– пошуково-дослідницький, який передбачає сформованість уміння визначати власні думки у співвідношенні з думками інших, у діалозі з партнерами по спілкуванню;

– психофізіологічний, який передбачає здатність до інтеграції у свідомості учнів комплексу звуковисотних і пластичних інновацій шляхом інтуїтивного комбінування й варіювання;

– мотиваційно-орієнтаційний, зумовлений сформованістю волі в моделюванні й проектуванні художнього образу в процесі слухання чи наро-

дження твору та виконання його на уроках музики в загальноосвітній школі [397].

Визначення структурних компонентів образного мислення потребує впровадження культурологічного підходу на основі методів ідеальних типів, які передбачають усвідомлення наукової абстракції. Це дозволяє інтегрувати у свідомості множину феноменів культури (наприклад, проводиться паралель між особливостями графічних шахових ходів і музично-пластичних інтонацій), що надає нам можливість визначити такі структурні компоненти образного мислення:

– іможитатно-орієнтаційний компонент на основі взаємодії чоловічого й жіночого начал у творах культури; він передбачає установку на концепцію створення образу за аналогією зі сном і станом катарсису (Ф. Ніцше);

– системно-орієнтаційний компонент уявлень, символів, цінностей, зразків вчинків, норм, їхній зв'язок з обрядами, ритуалами (Р. Блейк) [46].

Аналіз і пізнання окремих видів мистецтва дозволяють визначити в ході задачного підходу окремий блок мислення, притаманний тому чи іншому виду мистецтва. Залежно від того, на який вид діяльності зорієнтоване навчання, розвиваються ті чи інші види образного мислення.

1. Наочно-образне мислення спрямоване на оперування й комбінування в процесі сприйняття різноманітних почуттів, уявлень, де споглядач засвоює інформацію завдяки своїй взаємодії з виконавцем.

2. Наочно-дійове мислення спрямоване на осмислення художнього образу твору в процесі особистих практичних дій, знаходження найкращих засобів висловлювання, коли народжується той чи інший матеріал під час творіння.

3. Абстрактно-логічне мислення – це такий вид мислення, коли особистість, прагнучи передати свої життєві враження, буде використовувати логіку в процесі передачі образу, систематизувати їх через аналіз і синтез.

4. Стильове мислення являє собою індивідуалізацію художнього мислення особистості. Кожна особистість несе в собі своєрідний світ образів, уявлень, які є неповторними й мають риси стилістичного характеру. Стильове мислення притаманне тій чи іншій історичній формації. У рамках одного стилю можуть також бути декілька напрямків, які по-різному трактують засоби художньої виразності. Так, наприклад, учитель у процесі пізнання джазового мистецтва може спостерігати такі напрямки, як свінг, регтайм, бі-боп, класичний джаз, джаз-авангард та інші [397].

Розвиток змісту висловлення в умовах психолого-педагогічного процесу зумовило великі зміни в підходах до даної проблеми. Образне мислення, як необхідна складова на уроках мистецтва, зумовило виникнення й формування особистого досвіду. Для того, щоб забезпечити суспільний соціальний досвід особистим надбанням, треба прикласти серйозні розумові зусилля, тому що кожен із нас володіє лише тим, що може здобути своїми зусиллями.

Початковим поштовхом для включення процесів мислення найчастіше ставали проблемні ситуації, у яких засоби й можливості виразності не задовольняли існуючим потребам. У навчальній діяльності проблемна си-

туація постає у вигляді протиріччя, яке виявляється в неузгодженні між застарілими знаннями й новими проблемами. Знання, які учню потрібно засвоїти, виконують роль невідомого. Здійснюючи ряд навчальних дій, учень набуває необхідних знань у процесі самостійного мислення.

Проблемні ситуації для розвитку в учнів навичок мислення можуть бути змодельовані через:

а) зіткнення учня з життєвими явищами, фактами, які потребують теоретичного обґрунтування;

б) організацію практичних робіт;

в) показ учню життєвих явищ, які суперечать попереднім життєвим уявленням;

г) формулювання гіпотез;

д) спонукання учня до зіставлення, протиставлення наявних у нього знань;

є) спонукання учня до обґрунтування проблемних фактів і ситуацій;

ж) дослідницькі завдання.

Для розвитку навичок образного мислення, навичок імпровізації в умовах пізнання художнього твору слід підкреслити такі аспекти:

а) розвиток мелодичної або контурної лінії, пластичних рухів у гармонійній послідовності;

б) спроба демонстрації знайомих творів;

в) імпровізація у відтворенні художніх творів на задані емоційні стани або художні образи.

Для формування образного мислення в процесі сприйняття художнього твору необхідно:

а) виявити в умовах заданого твору головні характеристики;

б) виявити стильовий напрямок художнього твору;

в) добрати до заданого художнього твору літературні, музичні зразки, а також зразки образотворчого мистецтва.

Для нашого дослідження є важливим положення, що стосується використання модульно-рейтингового підходу, коли навчальний процес розбудований з використанням індивідуально-евристичного способу рішення виникаючих проблем. У цьому контексті класифікація принципів навчання й виховання за ознакою стратегії когнітивних смислів повинна включати ще одну групу принципів, в основу яких покладені положення ситуативної педагогіки. При цьому рішення проблемних задач пов'язується з подоланням невизначеності й парадоксальності. Звідси і систематизується група принципів ситуативної педагогіки, а саме:

– соціальної актуальності систем знань, понять і вмінь, що формуються;

– потенційного надлишку інформації;

– стимуляції активної рефлексивної діяльності, що в нашому випадку дозволяє усвідомлювати внутрішній підтекст художнього твору.

Проблемний підхід потребує сформованості мотивації як особистісно орієнтованої, так і в контексті доцільності колективного спілкування:

– включення механізмів індивідуально-колективної творчості;

– змістовий відбір інформації;

– нелінійне структурування художнього матеріалу;

– використання інструктажу на основі взаємодії елементів навчання, понять, визначень;

– технології утворення знань, понять, умінь, навичок сприйняття художніх творів.

Засвоєння логіки художнього мислення дозволяє констатувати, що ланки його розвитку пов'язані з розумінням таких прийомів, як варіювання, чергування, компенсація на основі взаємодії мистецтв. Розвитку образного мислення сприяє створення в процесі навчання проблемних ситуацій, в яких знаходяться протиріччя між застарілими знаннями й новими потребами в них. Це потребує вирішення проблем, що виникають.

Найбільшим досягненням в умовах навчання є включення всіх видів мислення. Але водночас учитель повинен оволодівати основами професійної діяльності в умовах орієнтації на суб'єктно-суб'єктні відносини. Так, наприклад, студенти повинні мати наступні уявлення:

1. Підлітковий вік – це дуже важливий період у розвитку ідеалів, такого психологічного новоутворення, як мислення, пов'язане зі становленням особистості. Якщо у молодших підлітків такими ідеалами є образи конкретних людей, то в старших підлітків вони набувають синтетичного характеру, базуючись на узагальненні уявлень про людей, якості яких їм імпонують, співпадають з їх темпераментом [406].

2. Потреба до самореалізації, самоствердження, прояву індивідуальності складає умову формування образного мислення учнів-підлітків. Емоційно-образний вплив художніх творів, участь у художній діяльності впливає на розвиток психічних новоутворень учнів.

3. Дидактичні вимоги щодо формування образного мислення учнів повинні базуватись на взаємодії конкретно-образного й предметного мислення. Це пов'язано з посиленням впливу на особистість логічного мислення й обмеженням сфери образного мислення. Але логічне мислення не може існувати ізольовано від образного мислення. Порушення балансу між образним і понятійно-логічним мисленням призводить до деформації знань, які все більше пов'язуються з лінійним сприйняттям і засвоєнням певних стандартів. Цей недолік можна подолати за допомогою забезпечення педагогічного впливу засобами мистецтва на сферу почуттів, коли встановлюється баланс між образним і теоретичними видами мислення й реалізується усвідомленням вагомості образного мислення у формуванні творчої особистості.

4. Однією з дидактичних вимог до формування образного мислення учнів є врахування сфери настроїв і почуттів підлітків, пов'язаних із катастрофами суб'єктивного світу й проявом таких показників, як анархізм, упертість, індивідуалізм, перехід у світ власних переживань, відлюдність. Усі ці психічні новоутворення особистості підлягають корекції та можуть сприяти формуванню образного мислення на основі фантазування за допомогою творів мистецтва.

5. Організація моделювання технічних конструкцій є однією з дидактичних вимог формування образного мислення учнів-підлітків. Комп'ютерні ігри на імпровізацію задовольняють потреби учнів. При цьо-

му складається свобода вибору для їхніх дій і вчинків.

6. В основу формування образного мислення доцільно покласти концепцію накопичення емоційно-образного досвіду як невід'ємного компонента життєвого досвіду. Цьому сприяє практична художня діяльність у процесі пізнання й усвідомлення творів мистецтва та створення нових продуктів творчої діяльності на основі імпровізації.

У контексті викладеного зазначимо, що майбутній учитель повинен мати уявлення про можливості визначення інтеграційних механізмів у формуванні образного мислення засобами мистецтва й шахового мистецтва. Організація такої взаємодії можлива в контексті вивчення спецфакультативу "Методологічні основи синтезу мистецтва з мистецтвом шахів як фактору формування образного мислення особистості" [397].

Метою факультативу є організація педагогічного впливу на основі визначення доцільності створення ситуації впровадження таких компонентів образного мислення, як геометричні символи. Вони є засобом варіювання різноманітних стимулів. Методологічною засадою цього феномену є організація за допомогою задачного підходу умов, породжених специфікою розвитку такого показника образного мислення, як креативність. Саме цей показник забезпечує метафоричний стрибок або у створенні асоціативних зв'язків, або в децентралізації цих взаємозв'язків на основі їх віддаленості від стереотипних образів (феномен бісоціації).

Зазначимо, що шахи як вид мистецтва створюють передумови для реалізації в педагогічному процесі ігрової діяльності за законами мистецтва. У процесі гри в шахи механізм творчої діяльності проявляється у формуванні в уявленнях просторових геометричних образів. Сукупність ходів, що створюють послідовно геометричні лінії, сприяє формуванню цілісного просторового образу. Невипадково Л. Григор'єва пропонує використовувати моделювання за допомогою шахів, що розглядається в контексті освітніх технологій [107, с. 191]. Знаходячись у руслі досліджень Л. Григор'євої, ми враховували фактор педагогічного впливу шахового моделювання, сутність якого полягає у вдосконаленні думки, оволодінні вміннями зосереджувати увагу, емпатії, самостійному прийнятті рішення, формуванні логічного мислення, розвитку інтуїції, образного й творчого мислення. Ми враховували, що шахове моделювання може розглядатися на основі взаємодії почуттів, образів, ідей, емоцій, переживань, цілісного спонтанного охоплення плану дій [107, с. 191].

Гра в шахи передбачає формування умінь і навичок уявляти наперед програму власних дій і дій партнера, бути готовим на ризиковані вчинки в ході стрибка в невідоме. У процесі професійної діяльності вчитель з метою введення інновацій повинен здійснювати такі ж дії. У якості інтегруючого механізму виступають знаки й символи, котрі сприяють спілкуванню. Складаються передумови для реалізації навичок переносу з шахової ігрової діяльності в ігрову діяльність у процесі пізнання творів мистецтва.

У зв'язку з цим формування образного мислення можна здійснювати за допомогою методів упізнавання загальних інтегративних механізмів, методів взаємодії, котрі базуються на поєднанні раціональних та ірраціональних компонентів, фасилітативних методів навчання, що базуються на

спонтанному формуванні суджень, ігрових методів, які сприяють організації розширення віртуального простору і задовольняють потребу студентів у фантазуванні.

Наприклад, при доборі дидактичного матеріалу доцільно проводити паралель між картиною П. Пікассо "Три музиканта", яка виконана в стилі чистого кубізму, і творами К. Дебюссі. Споглядання картини дозволяє варіювати окремі дискретні фрагменти, створювати нові уявлення [397]. При цьому педагогічний вплив на формування образного мислення посилюється за допомогою пізнання музики К. Дебюссі, де має відображаються архітектурно-просторові живописні елементи. Студенти повинні оволодівати вмінням усвідомлювати натяки на зображальні компоненти образу, виконувати вправи на впізнання особливостей орнаментальності К. Дебюссі завдяки конструюванню у свідомості певної візуально-графічної лінії. Наприклад:

Завершеність, закінченість

Рис. 1.1. Зразок візуально-графічної лінії.

Педагогічний вплив на ефективність формування образного мислення майбутнього вчителя музики можна посилити за допомогою впровадження методу аналізу партії Т. Петросяна-Спасського.

Вона характеризується духовним контекстом, змістом якого є створення візуальної графоми, що відображає діагональ руху ферзя з наступною жертовністю.

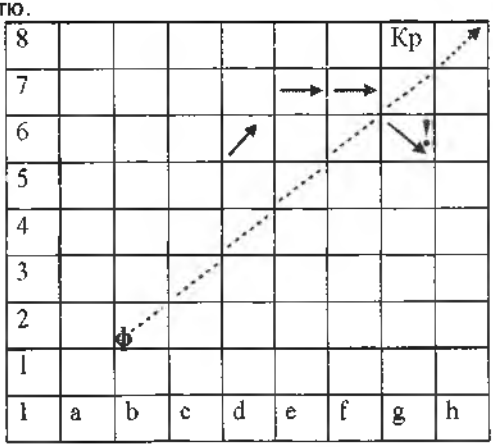


Рис. 1.2. Діагональ руху ферзя.

У зв'язку з викладеним зазначимо, що професійна підготовка вчителя мистецьких дисциплін, зокрема музики й художньої культури, реалізується в умовах інтегрованого навчання, де значна роль надається розумовій діяльності.

Вирішуючи розумові задачі (у художньому вихованні одним з видів діяльності є засвоєння понять про ритм, жанр, стиль художнього твору),

студент вивчає їх закономірності, встановлює зв'язки між окремими засобами виразності, розмірковує, робить висновки, після чого узагальнює отриману інформацію. Поняття формується в умовах виокремлення ознаки предмета, що вивчається, у переході від конкретного, одиничного, до суттєвого, загального, спільного для багатьох предметів [390].

Невипадково М. Кларін виокремлює групу моделей навчання, зумовлених особливостями формування уявлень і наукових понять [168]. Він послуговується психолого-педагогічними дослідженнями під керівництвом Дж. Брунера, що присвячені питанням формування сприйняття й переробки інформації, сприйняття об'єктів і явищ, угрупування особистих, конкретних уявлень, створення узагальнених категорій.

Ключовими механізмами у формуванні понять є кроки, які необхідно враховувати майбутньому вчителю: 1) назва поняття; 2) контрастні приклади (альтернатива); 3) ознаки поняття (визначення ознак сутнісних і несутнісних) [168, с. 3]. М. Кларін послуговується концепціями Р. Теннісона й О. Парка. У їх дослідженнях наголошується на тому, що стрижнем формування понять є розуміння не лише ознак цього поняття, але й взаємозв'язків з іншими поняттями. Це сприяє формуванню навичок переносу знань з однієї царини в іншу.

На думку М. Кларіна, Р. Теннісона, О. Парка, модель формування передбачає реалізацію такої стратегії дій: змістовий аналіз системи понять, виокремлення царини поняття, що вивчається, та його взаємозв'язків з іншими поняттями; включення певних понять, прикладів і контрприкладів; залучення учнів до самостійного добору прикладів у процесі проведення діалогу, який є засобом корекції помилок різних суджень.

Паралельно з визначенням схеми дій у формуванні понять враховуються особливості пізнавальної діяльності за рівнями розумової діяльності, коли виокремлюються такі параметри: джерело висловлювання, зміст висловлювання, рівень мислення (групування об'єктів, з'ясування, висновки, судження).

Водночас наголошується на таких функціях інтелектуальної діяльності, як уточнення, розвиток попередньої думки на типах завдань, що орієнтовані на формування пізнавальної діяльності, а саме: формування понять як засіб розвитку ціннісних відношень (усвідомлення альтернативних, ціннісних орієнтацій, формування значущих ціннісних орієнтацій) [168, с. 5].

Наприклад, учитель розкриває учням зміст поняття "ідеал", що орієнтує їх на усвідомлення змісту взірця, норми поведінки, вищої мети особистості. Він створює ситуацію міжособистісного спілкування на основі залучення учнів до самостійного добору прикладів, залучення до усвідомлення системи понять, виокремлення механізмів взаємозв'язків між поняттями. Схема пізнавальної діяльності передбачає формування поняття про сутність ідеалу на основі сприйняття художнього образу у творі (фільм О. Довженка "Земля"), ідеї якого не співзвучні з поглядами сучасної молоді.

Але вчитель робить спробу методом відсторонення загострити увагу учнів на виокремленні міфологічного компоненту у фільмі. Так, напри-

клад, наголошується на кульмінації фільму, коли вбивають молодого хлопця-комсомольця. Водночас мати цього хлопця народжує іншу дитину. Вмирає під дубом старий дідусь, але починають цвісти яблуні, почуття юнаків і дівчат порівнюються з цвітінням яблунь.

На фоні спостережень учнів учитель аналізує їхні враження й ціннісне відношення до фільму. Аналіз відповідей студентів дозволяє констатувати, що незважаючи на катастрофу, яка здійснювалась у межах Радянського Союзу, фільм вабить своєю таємницею та недоторканістю почуттів. Виходячи з цього, учитель робить спробу допомогти учням усвідомити роль художніх засобів виразності як механізму, що покладений в основу еволюції українського національного кіно. Він доводить учням доцільність міфу, що передбачає образне сприйняття світу на основі ідеалу, який об'єднує людей усіх поколінь. Для цього вчитель використовує фрагмент з фільму "Звенигора", з якого видно, що узагальнений образ дідуся є художнім засобом, що допомагає усвідомити образ пошуків людиною щастя. Тому в даному випадку радянський міф не применшує художнього впливу на особистість.

Поетичні засоби виразності дозволяють організувати художній рух ідеї міфу через інформаційний простір різноманітних культур і епох.

Завдяки метафорам, притаманним українському менталітету (наприклад, уявлення-образ цвітіння яблуні), у свідомості учнів народжується образ українського міфопоетичного кіно, яке сягає своїми витоками давньої міфопоетичної культури.

Наведений вище приклад дозволяє констатувати, що формування понять є сходинкою до формування мислення. Своєрідними механізмами активізації мислення є пояснення учнів і питання, які стимулюють визначення об'єктів, предметів, явищ, їх ознак, а також впливають на пошук основи для поєднання об'єктів, виокремлення загальних характеристик, об'єктів, що вивчаються та поєднуються в групу, пошук категорій з метою визначення групи ознак, співвідношення об'єктів з визначеними категоріями.

Аналіз можливостей формування понять (за Х. Табі) дозволив виокремити [168]:

а) стратегію формування понять за ознакою зовнішніх розумових дій (визначення об'єктів); внутрішніх розумових операцій (диференціація різноманітних об'єктів); стимулюючих питань (обирається установка, на яку слід звертати увагу); визначення ієрархічних послідовностей об'єктів, їх взаємозв'язків (мова йдеться про розумові операції); формування стимулюючих питань (визначаються шляхи виокремлення інтегративних груп ознак);

б) стратегію інтерпретації даних за ознакою розумових дій, що формуються внаслідок виокремлення головних показників, з'ясування визначених даних, узагальнення висновків; розумових дій, що формуються на основі внутрішніх розмірковувань: включаються механізми, що диференціюють ознаки, дозволяють співвідносити факти й визначати сутність взаємозв'язків, виходити за межі отриманих даних, здійснювати пошук наявних ознак, реалізовувати в конкретній діяльності прийоми екстрапо-

ляції розумових дій, що здійснюються за допомогою стимулюючих питань: що ви помітили? чому так сталося? що це означає? які образи утворились у вашій свідомості? які висновки ви зробите?;

в) стратегію застосування правил і принципів за ознакою зовнішніх дій розумової діяльності, що передбачає бачення результатів, з'ясування незнайомих фактів, з'ясування отриманих результатів, перевірку гіпотез; за ознакою внутрішніх дій розумової діяльності: аналіз сутності проблеми, ситуації, пошук відповідних відомостей; визначення механізмів співвідношень, що сприяють формулюванню гіпотези, застосування логічних міркувань, фактів для визначення необхідних умов розумової діяльності; стратегію за ознакою визначення педагогічних впливів за допомогою опитування (наприклад, чи можна реалізувати елітне навчання? що, на Вашу, думку станеться, якщо не використовувати його в художній педагогіці? що потрібно зробити, щоб Ваше судження було обгрунтованим?).

Викладене вище дозволяє нам встановити, що мислення є засобом пізнання навколишнього світу, у нашому випадку – художньої реальності. Основними формами мислення є поняття, судження й умовиводи.

Найпростішою в структурному відношенні формою думки виступає поняття. Водночас поняття є формою думки, що відображає загальні, суттєві й відмінні ознаки предмета думки. На думку С. Гончаренка, поняття є однією з форм мислення, у якій відображаються загальні істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Поняття є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення й умовивід. Ознаки, які включаються в поняття, становлять його зміст. Поняття є знаряддям пізнання істини. Важливою умовою успішного засвоєння поняття є така організація діяльності учнів, при якій формування поняття відбувається в процесі його практичного застосування до відповідного матеріалу.

Планомірне керівництво з боку вчителя розвитком дій учнів на основі врахування їхніх психологічних особливостей на різних етапах засвоєння веде до формування понять, які глибоко розкривають відповідну частину дійсності [105, с. 264].

Утворення понять включає в себе множину логічних прийомів: аналіз – уявне розкладання предметів за їх ознаками; синтез – уявне поєднання ознак предмета в єдине ціле; порівняння – уявне співставлення одного предмета з іншим, виокремлення ознак схожості й відмінності. Поняття передбачає усвідомлення єдності двох компонентів, що його складають: обсягу й змісту. Обсяг інтегрує сукупність предметів, які характеризуються однаковими, суттєвими й відмінними характеристиками [60].

Так, поняття, притаманні художній культурі, базуються на основі взаємодії мистецтв. Система цих понять може розкривати сутність ритму як засобу художньої виразності. В основу цього поняття покладена загальна ідея часової організації художнього твору. Ритм у перекладі з грецької мови означає течія. У більш вузькому значенні ритм передбачає чергування у співвідношеннях і групах пластичних і геометричних фігур, у групуванні звуків різноманітної тривалості. За допомогою ритму створюється

сукупність проявів цього показника художніх і музичних здібностей, що також інтегрується в об'ємність поняття ритму й носить назву "ритміка" [258, с. 463].

Об'єм поняття "ритм" включає взаємодію ознак різновидів ритму в художній творчості. Він стає показником інтеграції на основі поетапного підходу усвідомлення різновидів ритму в музиці, пластиці, кіно, образотворчому мистецтві, поезії. Наприклад, обирається формула становлення художнього образу: тотожність – варіювання – контраст, яка є інструментарієм для узагальнення ритму в художніх творах. Зміст цього поняття визначається за допомогою вивчення індивідуальних особливостей ритму.

Враховується можливість розподілення одиниці ритму на рівні частки (дві та більше). Ритмічну форму утворюють акценти, паузи, цезури. Ритм є показником, що передбачає розподіл музичного процесу на ритмічні одиниці різних рівнів. Він усвідомлюється за принципом співвідношення рівномірного повторювання чи чергування часових величин. Ритм – це засіб емоційного впливу динаміки на почуття в умовах цілісного, на одному диханні виконання художнього твору.

Водночас структура поняття базується на законі зворотного відношення об'ємності та змісту. Збільшення обсягу веде до зменшення його змісту, а збільшення змісту зменшує об'єм узагальнень. Мистецтвознавчі поняття можна класифікувати за кількісною ознакою: одиничні, загальні, нульові, синтетичні й розподільчі. Одиничні поняття пов'язані з відбитком сенсу одного предмета, загальні інтегрують кількість однорідних предметів. Наприклад, поняття про режисера, письменника, композитора, свідчить про наявність певного кола людей, які займаються цим видом творчості. Але поняття про Оксану Забужко як українську поетесу, Олександра Довженка як українського режисера, Є. Станковича як українського композитора свідчить про наявність категорії інтегративних понять, пов'язаних з індивідуальною творчістю, складовою якої теж є інтегративно-орієнтаційний компонент.

Можна визначити ще категорію понять за ознакою нульового обсягу, який не співвідноситься зі змістом жодного реального об'єкту. Інформація в таких поняттях надається за допомогою натяків. Таким чином, можна сказати, що до нульових понять можна віднести поняття про персонажі притч, казок, міфів, сучасних фантастичних творів (русалка, кентавр, єдиноріг та ін.).

Мистецтвознавчі поняття можуть класифікуватися за ознакою можливості реєстрації певних фактів, наприклад, "Пори року" П. Чайковського, "Пори року" А. Вівальді. Водночас існують поняття, які не підлягають реєстрації, вони орієнтують особистість на усвідомлення широких понять, наприклад, "народ", "дім", "Батьківщина", "природа".

Доцільна також класифікація понять на конкретні, зміст яких пов'язаний з відбитком конкретного явища (наприклад, метафора "ліс" передбачає наявність інтуїції в спонтанному прояві, метафора "сад" передбачає відбиток взаємодії свідомого й без свідомого), та абстрактні, які передбачають виокремлення ознак предмета, що існують самостійно (наприклад, "дзеркальність відображення", "світло", "фанатизм", "симво-

лізм").

Можна навести приклади класифікацій понять:

а) за принципом співвідношення (наприклад, "копія" – копія фільму, копія образотворчого мистецтва, копія авторської партитури);

б) за принципом інтеграції, коли зміст поняття відбиває певну кількість однорідних предметів, що поєднуються в цілісність – "групу", "клас" (наприклад, поняття "монтаж", яке розкриває зміст становлення художнього образу у фільмі та інших художніх творах; "ритм", "мелодія", "експозиція", "розробка", "метафора" й т. ін);

в) за ознакою розподілу, що дозволяє визначити сутність змісту кожної множини.

Сукупність понять базується на взаємодії, в основі якої лежить принцип порівняння. В основу взаємодії понять може бути покладений прийом колажу, який дозволяє поєднати поняття не лише однакові, а й протилежні за змістом. Наприклад, чи можна поєднувати такі поняття, як "людина" й "черепаха" (ми вважаємо, що можна: черепаха – зразок втілення образного мислення, контури черепахи нагадують контури скрипки).

На нашу думку, взаємодію між поняттями можна встановлювати на основі поєднання операцій розумових дій. Доцільно використовувати логічну операцію складання, яка має на меті поєднання обсягів двох або більше понять, якщо ці поняття можуть і не співвідноситися між собою. Операція множення полягає у відшукуванні області, яка включає показники як одного предмета, так і іншого, після чого відбувається множення цих понять [60].

Відрахування показників обсягу скорочує обсяг поняття. Цю операцію можна використовувати з тими поняттями, які у взаємодії мистецтв мають аналогію. Цій взаємодії притаманні перехрещення й підпорядкованість понять. Відрахування певного обсягу надає нам можливість включати поняття в іншу площину.

Узагальнення поняття з точки зору логіки є методом, а також операцією над поняттями. Як операція, він полягає в переході від поняття з меншим обсягом до поняття з більшим обсягом за рахунок зменшення змісту вихідного поняття. Зворотна операція – узагальнене обмеження. Вона забезпечує перехід від поняття з більшим обсягом до поняття з меншим обсягом, тобто від статичного поняття до динамічного.

Використовуються також поняття, які належать до конкретно-предметної сфери. Вони організуються шляхом розширення вихідного поняття за рахунок збільшення змісту на основі поетапно розгорнутих розумових дій. Усвідомлення операції узагальнення може здійснюватися за допомогою оперування філософськими категоріями.

Для нашого дослідження має велике значення таке узагальнення: творчість митця завжди пов'язана з філософією. Сприймаючи твір мистецтва, особистість сприймає не лише зміст, але й синтезовану з ним форму, створену письменником, митцем, композитором, актором за допомогою художніх прийомів. Художні прийоми створюються на основі національної культури та взаємодії інонаціональних художніх культур. Художній прийом формується на основі художнього зауму. Це дає нам право роз-

глядати формування мистецтвознавчих понять на двох рівнях взаємодії: на рівні різноманітних форм суспільної свідомості, філософських шкіл і напрямків у мистецтві та на рівні авторських філософських систем і окремих митців.

Історія філософії й історія мистецтва дають велику кількість прикладів впливу філософії на мистецтво. Так, ідеї Платона й Аристотеля мали вплив на давньогрецьке та європейське (більш пізнього часу) мистецтво, філософські концепції Відродження – на творчість митців цієї епохи, філософські ідеї Гегеля, Шелінга, Фіхте – на мистецтво кінця XVIII – XX століття. Зазначимо, що естети заходу роблять спробу провести паралель між мистецтвом та ідеалістичними філософськими концепціями. Відшукуються можливості проведення паралелі між сучасними філософськими категоріями й сучасним мистецтвом.

Для нашого дослідження важливим є фактор інтеграції категорій філософії та художніх понять.

Виникнення протиріч між класичними й сучасними категоріями має відбиток у сфері філософії та художніх культур. Так, наприклад, Т. Адорно, представник франкфуртської школи, вважав доцільним протистояти репресивному суспільству, де естетика є лише прихистком від тоталітарного суспільства. Тому він вважав, що потрібно підтримувати сучасні естетичні напрямки, у яких стрижнем розвитку є заміна традиційних понять про форму й красу фундаментальними пошуками в галузі художніх засобів виразності. У якості прикладу можна навести атональну музику А. Шенберга [106, с. 48-52].

Проводиться паралель між східною та західною естетикою. Так, китайські філософи наголошують на тому, що як схід, так і захід сприймають класичну красу гармонії як ідеал. Але захід надає перевагу красі форми, у той час як Китай акцентує увагу на гармонії сутності. Естетика заходу виходить з особливостей філософського пізнання, що передбачає інтеграцію краси й істини; китайські ж естетики спираються на категорії етики й психології, а також наголошують на створенні художньої реальності та інтеграції краси й добра. Західна естетика характеризується систематичністю та здатністю до аналізу, естетика сходу базується на інтуїтивізмі й емпіризмі [106, с. 48-52].

Зазначимо, що в першій чверті XX століття домінувала концепція філософів-інтуїтивістів; сутністю цієї концепції є фокусування на проблемі творчості, зокрема на питаннях художньої творчості й ролі мистецтва в житті.

Використовується прийом заперечення здатності розуму, інтелекту пізнати світ, встановити зв'язки між окремими явищами. Наприклад, філософ А. Бергсон стверджує, що розум здатний лише виключно формально сприймати дійсність. Механізмом життя є неорганізований рух і непередбаченість фактів. Тому можна зробити висновки про те, що інтелект не дає можливості усвідомлювати життя, він – лише інструментарій здатності визначати окремі явища, форми. Дії розуму мають обмеження, вони застосовуються у сфері механіки природознавчих і точних наук.

Інтуїція протиставлена інтелекту як здатність людини сприймати, усві-

домлювати, передбачати явища дійсності на основі накопичення емоційного досвіду, знання життя, а також містичного дару, що виконує функцію інстинкту. Саме він, на думку Бергсона, може допомогти усвідомити людині внутрішні закономірності життя, пізнати сутність задуму [106]. Виокремлюється аспект формування понять, який не пов'язує цей процес із предметним світом, а орієнтує на уявлення внутрішнього світу особистості.

У сфері художньої творчості особистість повинна відмовитись від зовнішнього світу, занурюватись у світ мрій і власних уявлень. Ця ознака відходу від конкретно-предметної діяльності й орієнтація лише на зміст художніх засобів реальності характерна для мислення напрямку модернізму [106, с. 24].

Але, на нашу думку, філософський напрямок "інтуїтивізм" у процесі формування понять слід розглядати й у психофізіологічному контексті, коли розглядається синтетична робота й враховується те, що мозок включає праву й ліву півкулі. Вони складають єдину цілісність у формуванні понять. Методологічними засадами цього положення є концепції: а) американських психологів П. Менделя й Д. Нормана, які вважають, що наш мозок складається з двох взаємопов'язаних центральних систем інформації [194, с. 68]; б) на думку В. Кудіна, кожний сенсорний орган надсилає свою інформацію в обидві половини мозку, і коли ліва півкуля оперує мовою, права виконує функцію її усвідомлення; в) доцільно враховувати можливість виконувати незалежну функцію кожної центральної системи інформації, що надає гнучкості праці мозку [194].

У контексті викладеного вище можна зазначити, що цей фактор виправдовує роль впровадження у педагогічний процес концепції філософів-інтуїтивістів щодо організації та змісту процесів художньої творчої діяльності на основі чуттєвої форми мислення, мрій та уявлень, образного сприйняття. Але ж абстрактні форми мислення, що мають відображення в поняттях, теж притаманні людині як відбиття нульового рівня інформації. Тобто цей зміст вже не пов'язаний з новим конкретно-предметним змістом. Саме за допомогою створення таких понять-образів можна провести паралель між поняттями науковими й поняттями, створеними за допомогою механізмів чуттєвої сфери.

Методологічними засадами використання цього феномену в процесі формування понять на уроках мистецтва є парадоксальність ситуації, сутність якої полягає в тому, що образна форма мислення є джерелом впливу на утворення понять, образів, розвиток інтелекту. Водночас оволодіння логічною операцією визначення, що розкриває зміст поняття за допомогою перерахованих суттєвих та інших ознак предмета, сприяє формуванню образу.

Таким чином, сформованість понять свідчить не лише про певний ступінь розвитку інтелекту людини, але й сформованість уявлень про об'єкт у тому вигляді, в якому подано образ об'єкта. За допомогою рефлективної діяльності розуму виконується операція розділення об'єкта на частини, що складають цілісність усвідомлення в процесі пізнання художнього твору. У процесі художньої діяльності поняття вступають у взаємодію, виконуючи функцію не лише узагальнюючу, але й збиральну, коли ін-

тегруються ознаки декількох понять, наприклад, поняття "форма художнього твору" й "художня культура". Зміст поняття може включати певну ознаку (прийом абстракції), а може включати характерні показники предмета, які взаємодіють на основі принципу тотожності, протилежності, контрасту.

Зазначимо, що поєднання різноманітних образів і понять є засобом створення нових смислів та образних уявлень. Цей прийом широко використовується в художніх творах. Значною мірою він є засобом створення внутрішнього підтексту. Усвідомлення результатів взаємодії понять можливе в умовах використання методів герменевтики, що дозволяє розглядати поняття й емоційно-образний зміст художнього тексту на основі принципу давнього писання й принципу "дхавани" (прихованого смислу). Умовою такого смислоутворення є поєднання різноманітних образів у кіно, телебаченні, в системі Інтернет.

Цю можливість породжувати нові уявлення чи поняття визначив кінорежисер С. Ейзенштейн. Він наголошував на тому, що домінуючі ознаки двох розміщених поряд фрагментів, які знаходяться у конфліктних взаємовідношеннях, сприяють утворенню нових смислів [509].

Використання прийому монтажу в організації педагогічного впливу базується на поєднанні певних реалій дійсності з суб'єктивним ставленням автора твору, його баченням розкритого явища, виокремленням головного, що є підказкою для отримувача інформації. Останнє здійснює вплив на формування понять, уявлень за допомогою "надзавдання", яке створює митець, музикант, викладач.

Існують загальні закономірності мистецтвознавчих і загальнонаукових понять, механізми, які інтегрують чуттєво-конкретну сферу й оперування абстрактно-логічними відстороненими категоріями. Таким чином, емоційна природа художнього, зокрема й музичного мислення не існує ізольовано від оперування певними теоретичними категоріями й поняттями. Можна констатувати наявність у художньо-образному мисленні узагальнено-абстрактних, понятійних структурних компонентів. Звідси формується думка про те, що мистецтвознавчі поняття є фактором, котрий свідчить про наявність збірних понять, які узагальнюють конкретно-предметну діяльність учня на уроках музики й художньої культури. Невипадково, ще І. Сеченов наголошував, що думка є ланцюжком у складі показників особистості [426]. Сприйняття художнього твору, виконання певних конкретних практичних задач потребує накопичення певного досвіду. Досягнути цього можна завдяки використанню механізмів інтеграції, що потребує врахування особливостей структурних компонентів художнього мислення й формування певних понять та уявлень, пов'язаних із закономірністю художнього мислення.

Зазначимо, що теоретики-мистецтвознавці розробили систему знань про основи пізнання художнього твору на основі синтезу логічного й чуттєвого, раціонального й ірраціонального. Тому ці знання можуть складати методологічну основу для організації умов формування особистісних смислів, коли інтегруються елементи конкретно-предметної діяльності (гра на музичному інструменті, гра в ансамблі, спів).

Встановлення безпосередніх зв'язків між відстороненими абстрактними поняттями з конкретно-предметними уявленнями (виконання хорового твору, гри в ансамблі, на музичному інструменті, створення сценарію, анотації) – усе це впливає на формування знань учителя музики з художньої культури. Формальна передача інформації не сприяє якісному формуванню уявлень, понять, умінь оперувати інтегрованими поняттями на рівні їх глибокого осягнення й цілісного осмислення, здатності гнучко й вільно оперувати цими знаннями. При цьому конкретно-предметна діяльність, пов'язана з пізнанням художнього твору, може виконувати функцію підкріплення в процесі усвідомлення складних категорій і принципів художньої виразності, формоутворення. У даному випадку доцільно впроваджувати в процес формування мистецтвознавчих понять задачний підхід, суттю якого є інтерпретація художнього тексту, що передбачає усвідомлення виразно-смислових особливостей художнього твору й визначення конструктивно-логічних принципів його створення в контексті розвитку загальнолюдських цінностей художньої культури. У навчальній діяльності відхиляється формальне репродукування знань і створюються умови для творчого переосмислення, інтерпретації художнього твору.

Таким чином, під мистецтвознавчим поняттям слід розуміти таку форму мислення, яка сприяє інтеграції спільних істотних ознак предметів і явищ у поєднанні з загальними ознаками властивостей предметів художньої реальності з урахуванням закономірностей художнього мислення. Методологічними засадами цієї інтеграції є організація умов підвищення активності інтелектуального розвитку, що забезпечує формування емоційно-чуттєвої сфери особистості. Механізмом інтеграції в даному випадку виступають прямі й зворотні зв'язки, які забезпечують синтез понятійного й образного.

Викладене вище потребує пошуку шляхів інтелектуалізації навчального процесу на уроках художньої культури. Формування мистецтвознавчих понять ми пов'язували з видами й формами навчання і виходили з того, що формування понять реалізується в умовах, коли навчальна діяльність включає такі компоненти: а) орієнтовно-мотиваційний, що в нашому дослідженні передбачає наявність потреби до пізнання художніх творів; б) операційно-виконавчий, який передбачає вільне оперування знаннями, мистецтвознавчими поняттями; в) рефлексивно-оціночний, що передбачає вміння сформувати власне судження та включати його в діалогічне спілкування в процесі пізнання та створення власних продуктів творчості; г) інтуїтивно-оціночний, який передбачає пізнання та створення художнього образу в процесі спонтанного прояву [390].

Відсутність першого структурного компонента навчальної діяльності не забезпечує умов формування особистісних смислів; відсутність другого компонента свідчить про нездатність використовувати поняття в конкретно-предметній діяльності; відсутність третього компонента навчальної діяльності підтверджує нездатність оцінювати етапи формування мистецтвознавчих понять. Результативність формування понять залежить від сформованості здатності, вмінь до рефлексії, що дозволяє використовувати прийоми корекції розвитку творчих здібностей учнів. Четвертий компо-

нент навчальної діяльності передбачає сформованість здатності особистості до включення механізмів інтуїції, що віднаходить розв'язання задачі, зумовленої актом створення ідеалу поняття, у нашому випадку визначеного особливостями художнього образу.

Для нашого дослідження є важливим визначення змісту педагогічного впливу на внутрішні процеси створення мистецтвознавчих понять на рівні творчості з урахуванням ментальності (внутрішній світ особистості). Зазначимо, що творчий акт пов'язаний з інтуїцією та безсвідомим. Ці процеси суб'єкт не усвідомлює, але ж можна визначити результати безсвідомої діяльності у формі аналізу сформованих понять.

При цьому вчитель повинен враховувати той фактор, що формування мистецтвознавчих понять базується на концепції боротьби первинного задуму митця чи особистості з новими образами, які виникають спонтанно. Також формування понять пов'язане з інтеграцією інформаційного простору в різні часи, епохи й культури. Тому формування мистецтвознавчих понять є засобом прискорення мислення на основі еволюції художніх засобів виразності та сучасних наукових досліджень. І саме поняття пов'язані з мовою того чи іншого мистецтва. Тому формування мистецтвознавчих понять повинно включати компоненти спонтанної діяльності.

Виходячи з викладеного, ми враховували, що формування мистецтвознавчих понять зумовлене усвідомленням структурно-рівневої моделі творчості. Нами прийнята концепція Я. Пономарьова, який відобразив цей механізм у формі двох взаємопов'язаних сфер: інтуїтивної та логічної [338, с. 224].

Взаємодія цих сфер дозволяє зрозуміти інтегративні механізми дискурсивного мислення, коли критерієм творчого акту є рівневий перехід. До високого рівня належать логічні поняття, до низького рівня – поняття, створені на основі інтуїції. Ми не можемо погодитися з тим, що інтуїція як механізм формування мистецтвознавчих понять складає сутність інтуїтивного рівня. Наша думка базується на тому, що як інтуїція, так і логічні види мислення взаємодіють між собою та складають цілісну модель творчості, і регулятором цієї взаємодії є інтуїція. У даному випадку нами використано такі концепції: інтелектуальна підготовка особистості не є достатньою для реалізації творчої діяльності; головними показниками творчої організації формування мистецтвознавчих понять є мотивація, ціннісне відношення до творів культури, чуттєвість до проблем, незалежність вчинків у складних ситуаціях.

Для нашого дослідження є важливою концепція Д. Богоявленської щодо поняття "креативна активність особистості" [50].

Творчість, на думку Богоявленської, є активністю особистості, яка ситуативно не стимулюється. Вона проявляється в потребі вийти за межі заданої задачі, проблеми. Креативний тип особистості пов'язаний з новаторством. Він притаманний і особистостям художнього типу, музикантам.

Ми також враховували доцільність усвідомлення поняття "креативність" як творчої здібності, котра є фактором, незалежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Я. Пономарьов). Це допомагало нам у визначенні взаємозв'язку між рівнями інтелекту й рівнями креативності (здатність

вирішувати творчі завдання) у формуванні мистецтвознавчих понять. Методом спостереження нам довелося встановити, що між творчими здібностями й інтелектом не завжди існують кореляції. При цьому ми усвідомлювали, що інтелект як показник особистості означає пізнання, розуміння, розум, тобто розумові здібності людини. Він означає здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Формування мистецтвознавчих понять пов'язане не лише з інтелектом, але й з інтелектуальними почуттями, які виникають у процесі пізнавальної діяльності та нею зумовлені.

Аналіз умов формування понять потребує сучасних підходів. Цього можна досягти за допомогою звернення до відомої наукової метафори: мозок – це комп'ютер [459, с. 97]. В основу цієї метафори покладена концепція про те, що електронні компоненти комп'ютера мають здатність опрацьовувати інформацію, розкладати її на окремі елементи, декодувати різноманітні сигнали, якщо запрограмована установка. Людина в процесі пізнання і створення бази знань теж відкидає певну інформацію, але окремі випадкові елементи інформації вступають у взаємодію з тими компонентами, які складають зміст первинної гіпотези, мети. Тому в процесі навчання за допомогою комп'ютера слід враховувати той фактор, що клітини мозку також характеризуються електричною активністю. Ця здатність може імітуватися комп'ютером, а їх сукупність утворювати функціональні підсистеми. Їх можна ототожнювати з образом транзистора, що утворює великі інтегральні схеми. Усвідомити цей фактор можна за допомогою комп'ютерної інформації та нейробіології. Остання вивчає закономірності роботи клітин мозку, нервової системи. Інтеграція цих двох наук сприяла формуванню поняття "штучний інтелект", яке має на меті створювати методи й засоби розв'язання інтелектуальних задач за допомогою комп'ютера.

Упровадження комп'ютерних технологій частково базується на фреймових технологіях. Т. Колодочка, послуговуючись концепцією М. Мінеського щодо наявності в пам'яті різноманітних знань, якими можна користуватись, і теорією фреймів у лінгвістиці С. Агєєва, змістом якої є визначення ролі фреймів знань в інтерпретації метафоричних висловлювань, загострює увагу на таких структурних компонентах: а) сприйняття тексту; б) активізація відповідних мовних форм процесу пошуку фреймів, що асоціюються; в) розміщення змісту висловлювання у фрейм (модуль) [173, с. 26].

Для нашого дослідження вирішальним є те, що увага концентрується на важливості накопичення досвіду, потребі пошуку компоненту знайомої ситуації та потребі перетворення цієї інформації і формування нових понять. Важливим є також акцентування на доцільності визначення ролі фреймів як об'єктивного фактору буття, що відображається в поняттях, коли фрейм розглядається як "каркасна, загальна, категоріальна структура" [173, с. 26].

Т. Колодочка виокремлює сферу застосування фреймів, якою є тех-

нологія проблемно-модульного навчання. Фрейм при цьому виконує функцію згортання, структурування, систематизації за допомогою таблиць, матриць. У цьому зв'язку можна сказати, що фрейм як модель може вирішувати проблему цілісного формування особистості на основі вирішення таких задач: формування цілісних знань і понять учнів, формування абстрактного мислення, формування вольових показників пізнання [173, с. 26-27].

На думку Р. Гуріна, інтенсифікація навчального процесу залежить від прийомів систематизації, формалізації, якщо навчальному тексту притаманні такі показники, як цілісність, інтегративність, завершеність. Те, що розуміється, складає внутрішній зміст як безпосередній результат розуміння. На думку Гуріна, "фрейм – стереотип, стандартна ситуація або структура даних для уявлення стереотипних ситуацій. Фрейм – це бланк, що має пусті стрічки, графи, вікна – слоти (від англ. "щілина")" [118, с. 186].

Проводиться паралель між поняттями "фрейм", "схема", "когнітивна модель", "основа", "сцена". Фрейм асоціюється зі статичною фігурою, динамічний сценарій – це скрипт, що забезпечує певний набір кроків для сприйняття, фрейми сприяють розпізнаванню зорових образів, символів (нотний текст, графічні символи), які допомагають створювати цілісний образ об'єкта пізнання.

Це дозволяє нам усвідомити положення про те, що базовими компонентами фрейму є когнітивні компоненти, включені в нашу свідомість протипові структури. "Фрейм – це статична структура, що транслює знання, де всі елементи сприймаються симультанно" [118, с. 186].

Фрейм – це структура, яка базується біля певного поняття. Він допомагає сформувати ідеальний образ цілісної картини світу. Тому ми погоджуємося з точкою зору Р. Гуріна про те, що "фреймова схема є когнітивною моделлю, абстрактним образом стереотипних ситуацій у символах" [118, с. 187].

На нашу думку, ця модель є зразком образної конструкції, що поєднує компоненти абстрактного й образного мислення. Порожні віконця (слоти) фреймів уможливлюють варіанти трансляції інформації (проводиться порівняння з осередками мікрокалькулятора).

Саме ці слоти виконують функцію педагогічного стимулювання з використанням символів кола, квадрата, трикутника, які, виконуючи функції віконець, заповнюються не лише абстрактними поняттями, але й інформацією, що транслює знання про образне сприймання об'єктів пізнання, а це впливає на розвиток усіх видів мислення.

Вирішення інтелектуальних задач зумовлене особливостями обробки інформації чи створення в комп'ютері певних структур мислення мозку.

Сучасний учитель, який досліджує методи й засоби формування понять, повинен постійно уточнювати поняття "інтелектуальна задача" в контексті зв'язку з виокремленням закономірностей мистецтва. Кожна інтелектуальна задача повинна аналізуватись. Так, студенти можуть виконувати завдання, що включають стандартні алгоритми, в основу яких покладена послідовність елементарних операцій. Реалізувати цю послі-

довність операцій можна за допомогою програми для комп'ютера, яка програмує певні блоки бази даних з художньої культури, теорії, сольфеджіо, гармонії.

Але ж алгоритми дій можуть бути творчими, коли потрібно скоординувати, узгодити схему операцій (логічних, прикладних) щодо проблеми утворення стилів, жанрів, визначення системи гармонізації класичних і сучасних мелодій і ритмів, коли дії та вчинки розпочинаються з постановки умов і закінчуються реалізацією мети. Ця схема дозволяє усвідомити алгоритми дій, що приводять на основі диференціації й узагальнень до формування нових понять, знань, умінь і навичок.

Оволодіння уміннями вирішувати інтелектуальні задачі як засобами формування понять передбачає прийоми запам'ятовування й цілеспрямованого перетворення знань у ході навчання на основі досвіду й адаптації до змін умов. У нашому випадку варіативність цих змінних у педагогічному процесі досягається за допомогою інтеграції знань філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих.

Ми враховуємо той фактор, що знання й поняття формуються на основі забезпечення стимулювання сфери безсвідомого, пов'язаного з інформацією, яка надходить у мозок через органи почуттів, та впливають на безпосередні уявлення.

Але водночас слід наголосити на тому факторі, що свідомість також впливає на формування мистецтвознавчих понять, структурними компонентами яких є універсальність як суспільний феномен, що сприяє глибокому усвідомленню своєрідності людства; творчо-пізнавальний компонент, що забезпечує розвиток креативних здібностей, пізнання особистістю самої себе, формування навичок власного контролю за розумовим та емоційним станом; оцінювально-ціннісний компонент, який є механізмом впливу на формування сприйняття художньої реальності, що створює умови для особистісного вираження потреб кожної людини; художньо-комунікативний компонент, який сприяє залученню особистості до художньої діяльності; художньо-інтегративний компонент, механізмами якого є звук, слово, колір, лінія, форма, простір, час, маса, енергія, яка дозволяє реалізовувати педагогічні технології виховання мистецтвом (виокремлені вище компоненти мистецтвознавчих понять запозичені у М. Лещенко) [218, с. 24-25].

У зв'язку з викладеним можна зробити висновки про те, що будь-яка інформаційна модель, що інтегрує елементи науки й мистецтва, зумовлена вирішенням інтелектуальних задач, що є водночас механізмом формування мистецтвознавчих понять. Ці механізми базуються на необхідності планування, координації й узгодження в процесі навчання в певну схему великої кількості операцій. Але пошук окремих елементів доцільний, якщо перетворювати інформацію та формувати нові поняття паралельно з узагальненням ідей. Упровадження комп'ютерних технологій дозволяє в процесі формування понять усвідомлювати метод імітації, що базується на двох етапах дій:

– І етап передбачає формування бази знань і пошук відповідей на питання. Цей етап притаманний експертній системі. Здійснюється інтег-

рація професійних і технічних знань на основі їх формалізації;

– II етап передбачає включення в комунікативне спілкування користувача комп'ютера. Спираючись на закономірності інформатики та її взаємозв'язок з комп'ютерним інтелектом, вважаємо за доцільне наголосити на важливості реалізації у формуванні понять режиму діалогу, запропонованого А. Тимофєєвим. Усвідомлення цих концепцій дозволило нам виокремити поняття "діалоговий інтерфейс" [459, с. 110]. За допомогою спеціальних засобів діалоговий інтерфейс дозволяє адаптувати базу знань до потреб студента. База знань включає факти у формі тверджень експерта й правила висновку. Вона є засобом більш ефективного формування понять тому, що на базі відпрацьованих понять, на основі їх взаємодії, перетворюються нові поняття. Таким чином, сучасні інформативні технології впливають на процес формування понять, зокрема й мистецтвознавчих, за допомогою включення такого фундаментального компоненту, як здатність системи до міркувань.

У цьому контексті доцільно загострити увагу студентів на прикладі виконання програми робота-музиканта, який виконував успішно завдання на читання з листа. Знайомство з програмою такого робота дозволяє усвідомити роль багаторівневої ієрархічної структури адаптивної системи управління пізнавальною діяльністю з елементами штучного інтелекту, що може бути екстрапольовано на процес формування й мистецтвознавчих понять. Студент на першому ієрархічному рівні управління передбачає планування процесу вивчення мистецтвознавчих понять, реалізації дій у конкретно-предметній діяльності (виконавська діяльність). Алгоритм цього рівня включає логічні компоненти на основі завдання й інформації, отриманої від сенсорної системи внаслідок сприйняття художнього твору, після чого будується план дій, орієнтованих на досягнення поставленої цілі. Далі послідовно вивчаються кроки рішення щодо окремих операцій для досягнення мети. На другому рівні ієрархії усвідомлюються механізми вирізнення сигналів і об'єктів (ноти, тональність, метроритм), забезпечується формування понять і нових образів.

Усвідомлення програми-робота в процесі формування понять на другому ієрархічному рівні впливає на ефективність оволодіння методами імітації сенсорних і логічних компонентів, створення синтетичного образу на рівні розумового експерименту.

Алгоритми третього рівня передбачають конструювання конкретних предметних дій. Алгоритми четвертого рівня передбачають реалізацію поставленої мети.

Таким чином, формування мистецтвознавчих понять реалізується в умовах формування й переробки знань і передачі досвіду й адаптації у нових умовах.

У зв'язку з викладеним, зробимо такі висновки:

1. Зростання інформативності знань потребує визначення ролі формування понять у професійній підготовці вчителя музики. Поняття є однією з форм мислення, що відображає загальні, суттєві й диференційні ознаки предмета або думки. Ознакою буде будь-яка властивість предмета: зовнішня чи внутрішня, очевидне чи те, що безпосередньо не спостері-

гається, спільне чи відмінне.

2. Поняття є складним новоутворенням, яке формується в результаті використання методів порівняння, аналізу й синтезу, абстрагування, ідеалізації, узагальнення й умовиводів. Поняття є формою відбиття суті явища, процесу, предмета, образу (конкретно-предметного або уявного).

3. Мистецтвознавчі поняття є складним, динамічним новоутворенням, яке об'єднує компоненти не лише однакові за змістом, але й протилежні за своїм змістом, що базується на положеннях логіки щодо складання й множення. Взаємодія понять, упровадження герменевтичних методів навчання створюють умови для формування когнітивних смислів, що мають власний підтекст. Усвідомлення цих смислів сприяє розумінню художніх творів зі складною символікою.

4. Мистецтвознавчі поняття є формою художнього мислення, якій притаманна здатність інтегрувати спільні ознаки, властиві художній реальності у співвідношенні з особливостями художньої мови.

5. Формування мистецтвознавчих понять ефективно реалізується в умовах виокремлення таких структурних компонентів поняття: а) орієнтаційно-мотиваційний, що передбачає наявність потреби в пізнанні художніх творів; б) операційно-виконавчий, який передбачає вільне оперування знаннями, мистецтвознавчими поняттями; в) рефлексивно-оціночний, що передбачає сформованість умінь учителя створювати власну думку, судження та включати його в діалогічне спілкування в процесі пізнання, а також створення власних продуктів творчості; г) інтуїтивно-оціночний, що впливає на формування художнього образу в умовах спонтанного прояву почуттів і думок.

6. Ефективність формування мистецтвознавчих понять у професійній підготовці вчителя музики й художньої культури зростає в умовах впровадження сучасних комп'ютерних технологій, які дозволяють усвідомлювати алгоритми дій на основі поєднання педагогічних стимулів на сферу як безсвідомого, так і свідомого. Це дозволяє вчителю гнучко оперувати такими прийомами художньої діяльності, як колаж (поєднання різноманітних стилів) і монтаж, який на основі інтеграції окремих ознак впливає на формування художнього образу. Мистецтвознавчі поняття потребують розвитку образного мислення.

7. Під поняттям "образне мислення" слід розуміти пізнання на основі образів, що забезпечують формування картин світу; інформативність образів мислення забезпечується інтонаціями. Вони зумовлені здатністю відтворювати музичні, пластично-рухові й образотворчі думки. Система звуковисотних співвідношень складає основу синтетичних знань, покладених в методологічні основи формування образного мислення. Інтегральною якістю поняття "образне мислення" є конкретні уявлення, зумовлені змістом художніх уявлень і образів, притаманних мистецтву на основі зорового й слухового сприйняття. Навчання на уроках мистецтва є одним з видів образного мислення.

8. Образне мислення в навчальному процесі пов'язується з особистісним емоційним досвідом і забезпечується при задачному підході формулюванням проблемних ситуацій, дидактичних вимог, які передбачають

знання стильових особливостей твору, формування здатності до озвучення фрагментів літературних та образотворчих творів мистецтва, формування вміння імпровізувати.

Художня діяльність є тим інтегративним компонентом, який поєднує мистецтво й гру в шахи. Ця взаємодія впливає на підвищення ефективності формування образного мислення, невід'ємним компонентом якого є інтонації-графоми. Вони виконують функцію мобілізації мембрани чуттєвих вібрацій, що забезпечує існування художнього простору як у художній, так і в шаховій партитурі. Майбутній учитель повинен усвідомлювати, що образ-графома є узагальненим образом і альтернативою стереотипному образу. У педагогічному процесі це має прояв у мобілізації та концентрації пізнавальних процесів на основі формування цілісного сприйняття. Складовими цього сприйняття є звукові, кольорові й графічні модуляції.

Ефективність формування образного мислення в процесі задачного підходу залежить від адаптації особистості вчителя до художнього середовища за допомогою проблемного навчання та створення нерегламентованих педагогічних ситуацій, зумовлених необхідністю розвитку здатності до розв'язання творчих задач (креативність). Оскільки шахи як вид мистецтва сприяють формуванню образного мислення й виконують функцію доведення первинних образів до досконалої абстракції, їх доцільно розглядати в якості складової інтегративної моделі професійної підготовки вчителя музики. Подальша перспектива інтеграції цих видів мистецтва полягає в обґрунтуванні й розробці системи педагогічних впливів, орієнтованих на визначення й управління інтуїтивними механізмами як факторами впливу на розвиток образного мислення в умовах реалізації задачного підходу у формуванні мистецтвознавчих понять.

1.5. Класифікація принципів навчання і виховання за ознакою стратегії творчого розвитку особистості

Однією з педагогічних умов професійної підготовки вчителя нами визначена класифікація принципів за ознакою стратегії формування когнітивних смислів. Але ця стратегія не дає можливості визначити механізми творчої діяльності в контексті сучасної парадигми виховання на основі взаємодії мистецтв. У цьому зв'язку для нашого дослідження набувають значення творчі здобутки І. Палашкіної [294].

Авторка дослідження систематизує й узагальнює знання, які забезпечують організацію інтегративних процесів професійної підготовки вчителя музики й мистецьких дисциплін, шляхом формування культурологічних знань, інтеграції їх у свідомість студентів; розглядає творчість "як цілеспрямовану діяльність, результатом якої є відкриття (творення, винахід), що відповідає потребам часу, засвоєння вже існуючого багатства культури" [294, с. 22]; базується на концепціях філософів Платона, Сократа, Ксенофана, Ф. Аквінського, А. Шопенгауера, А. Бергсона, Ф. Шеллінга, І. Канта [294, с. 23].

З аналізу авторкою змісту поняття "творчість" виокремлюються аспекти творчої діяльності, зумовлені особливостями художнього пізнання

як вищого ступеня творчості (використовуються думки античних мислителів у контексті багатогранної людської діяльності).

При цьому І. Палашкіна включає у взаємодії такі показники творчості, як здатність до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму (ідея запозичена в Г. С. Сковороди), сформованість умінь асоціативної діяльності в процесі вирішення творчих завдань (запозичені ідеї І. Франка) [294, с. 24].

У цьому зв'язку важливим є фактор дослідження експериментальних методів, що базуються на створенні проблемних ситуацій, використанні тестів стосовно характеристики творчого мислення й особливостей творчої діяльності, методів евристичного програмування [294, с. 26]; виокремлюються й систематизуються етапи творчої діяльності, ключовими поняттями яких є накопичення знань, умінь, навичок у формулюванні проблеми; концентрація зусиль; відсторонення від проблем, що пізнаються; осягнення сенсу інкубаційного періоду; вербалізація інтуїтивних міркувань; формалізація прийнятого рішення.

Водночас виокремлюються показники творчості за величиною й визначається граничне поняття "мікротворчість" (відбиття інтересів вузького кола людей або відбиття інтересів особистості; на нашу думку, останнє пов'язане з елітним навчанням), також виокремлюється "макротворчість", зумовлена інтересами й потребами суспільства, освітою й вихованням [294, с. 28].

Крім того для нашого дослідження є важливим фактор розглядання творчості за рівнями: первинний рівень, що передбачає формулювання ідей, вторинний рівень, який забезпечує організацію ідей, і третій рівень, який включає механізми взаємозв'язку між різними рівнями [294, с. 28]. У зв'язку з викладеним І. Палашкіна погоджується з думкою І. Калашина про те, що "...творча діяльність спрямована на розв'язання завдань, для яких характерна відсутність у предметній галузі або лише в суб'єкта не тільки способу розв'язання, а й предметно-специфічних знань для розробки цих способів" [294, с. 29].

Зазначимо, що сучасна творча діяльність, на думку І. Палашкіної, передбачає включення механізмів свідомого й безсвідомого.

Виокремлюються різноманітні стадії, акти, елементи творчої діяльності: праця, несвідома робота, натхнення (Б. Лезін); бажання (інтуїція, народження задуму); знання (роздуми, складання схем або планів); уміння (конструктивне виконання винаходу) (А. Енгельмейтер); виникнення ідеї, гіпотези, замислу (М. Блох); накопичення фактів шляхом спостереження, експериментів; виникнення ідеї у фантазії; перевірка й розвиток ідеї (Ф. Левінсон-Лесінг); період інтелектуальної готовності; бачення проблеми; зародження ідеї формулювання задач; пошук розв'язання; отримання принципу винаходу; перетворення принципу в схему; оформлення й розгорнення винаходу (П. Якобсон).

Системний аналіз змісту поняття "творчість" дозволяє виокремити такі ключові терміни, як "наявність новизни", "оригінальність", "уміння бачити і встановлювати різні взаємозв'язки", "здатність знаходити аналогії як важливий елемент творчого мислення", уміння комбінувати й ви-

бирати з багатьох можливостей, а потім синтезувати і зв'язувати елементи новим оригінальним шляхом, проблемність мислення (пошук, постановка рішення, питань і проблем) [294, с. 30].

О. Щолокова пов'язує підготовку до творчої діяльності з урахуванням змісту історико-типологічного принципу дослідження, який дозволяє, на думку вченої, розглядати цілісність художньої культури на певних історичних стадіях її розвитку в єдності всіх компонентів. Цей принцип сформувався на грунті системного й порівняльного аналізу різних культурних фактів [506, с. 45-48].

Принцип історизму впливає на формування умінь самопізнання, ціннісних орієнтацій, рефлексії. О. Щолокова наголошує на доцільності включення в процес культурологічної підготовки студентів розгляду подій сучасної художньої культури, які не вивчалися раніше ні мистецтвознавством, ні критиками. Уведення такого інформативного матеріалу на лекціях, індивідуальних заняттях і семінарах зумовлюються дидактичними світоглядними завданнями. Такий підхід впливає на виокремлення принципу опори на творчий метод митців [506, с. 51], котрий дає змогу використати в професійній підготовці студентів модель сюжетного розвитку художньої ситуації, коли інтеграція мистецтв, філософських, психологічних, мистецьких, педагогічних знань сприяє найбільш глибокому пізнанню художнього твору.

Це забезпечує вплив на процес творчої діяльності, творчого акту, що поєднує інтелектуальні та інтуїтивні компоненти, об'єктивні й суб'єктивні фактори сприйняття та мислення.

У цьому зв'язку потрібно враховувати доцільність накопичення "життєвих уявлень і осмислення життя, вирізнення особливостей формування поетичної ідеї, задуму твору і його розробки; реалізації задуму, створенні ідеальної художньої моделі та її втіленні в художньому творі" [506, с. 51].

Розкриваючи структурні компоненти творчого методу пізнання творів художньої культури, О. Щолокова послуговується сукупністю таких постанов М. Кагана: творчий метод є засобом керівництва особистості при вирішенні творчих задач. Структура цього методу як принципу базується на взаємодії певних установок:

а) пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру;

б) ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх втілення в художніх творах;

в) моделюючої, що визначає принципи побудови образних моделей життя (цей принцип інтегрує фантастичний, алегоричний, символічний компоненти);

г) конструктивної, яка визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору;

д) мовної і комунікативної, котра забезпечує засоби перетворення матеріальної конструкції твору в систему знаків, що відбиває зміст художнього твору [506, с. 52].

Ми погоджуємося з доцільністю виокремлення структурних компонентів творчого методу як принципу пізнання і породження продуктів творчої діяльності за законами митця, але водночас спираємось на принцип

подвійної рефлексії, яка передбачає створення нових смислів і понять на основі репрезентації й аналізу сучасних критичних суджень у контексті інтеграції у свідомість філософської та художньої концепцій цілісного пізнання світу.

Тому майбутній учитель повинен враховувати в художній діяльності вимоги до філософування, сенсом якого є формування потреб у критичному аналізі, за допомогою якого робиться спроба встановлення монополії на конкретний світогляд. Але дослідницький екскурс щодо світогляду повинен здійснюватись у контексті часових, культурних і предметних умов. В основу цих контекстів світоглядів має бути покладений принцип типологізації та систематизації світоглядів. Можна зазначити, що такий підхід зумовлений антропологічним підгрунтям, коли мірою всіх цінностей є визначення внутрішнього світу особистості.

Дослідження за ознакою систематизації є такою конструкцією типів, яка здатна унаочнюватися. Прикладом може виступити варіант унаочнення теорії І. Канта прикладами творів сучасних напрямків, зокрема кубізму. Учитель повинен мати потребу у формуванні структури поліцентричної та багатовимірної моделі, яка відмовляється від лінійної форми мислення. Встановлення зв'язків між судженнями досягається в умовах бачення вад кожної системи й доведення принципу взаємододатковості.

В. Личковах дає проекцію естетики Канта на мистецтво XXI століття. Використовується принцип опори на метод екстраполювання ідей естетики Канта на розуміння "хронотопів" модернізму [222]. При цьому аналізується мистецтво В. Кандинського, К. Малевича та О. Богомазова, а також митців стилю неоавангарду. Для нашого дослідження є важливим акцентування на трансцендентальній естетиці, коли споглядання розглядається як здатність судження, причому важливе виокремлення безпредметної інтенції. Виникає можливість перекладати, тобто здійснювати спеціалізацію філософської думки в різноманітні міфологеми, символи. У якості інтегруючого механізму виступають поняття методів споглядання (усвідомленням форми через простір, суб'єктивним показником чутливості, за Кантом, є час). Прийом матеріалізації філософської думки за допомогою творів мистецтва є засобом подвійного стимулювання.

Так, В. Личковах вважає, що стимулювання за допомогою усвідомлення суті просторового споглядання й сприйняття вчителі повинні адаптувати до думки І. Канта щодо важливості трансцендентально-естетичної ідеї суб'єктивності простору. Доцільно використовувати, ідентифікувати й інтеріоризувати сутність апріорного споглядання. Тобто, аналізуючи прийоми творчої лабораторії художника, студент повинен оволодіти прийомами – аналітичними конструктами й механізмами синтезу.

Засновником такої творчості був художник П. Сезанн. У фортепіанній музиці геометризацію символів використовують композитори-постмодерністи. Тому усвідомлення ідеї символізації геометричного знаку є оволодінням грамотою творів сучасних композиторів. Візуальне сприйняття геометричних символів-образів через партитуру нотного тексту, слухання й запам'ятовування цих образів у виконанні видатних митців, засвоєння основ давньої церковної нотації, опора на герменевтичні методи

пізнання тексту через текст, через філософські концепції майстрів-символістів – все це сприяє оволодінню формами мислення на основі миметизації образу, його звучання, проекції та інтеграції в цей образ ідей філософів.

Інтегративним матеріальним механізмом перерахованих прийомів пізнання є просторова фактурність зображення.

Отже, читання хорових і симфонічних партитур, читання партитур хорових церковних творів є методом усвідомлення фактурності на основі синтезу геометричних символів, зокрема вертикалі – прямої лінії – й горизонталі мелодичної лінії кожної партії партитури. Перехрещення вертикалі й горизонталі дає геометричний образ розп'яття Христа. Тому доцільно уявити фігуру Христа через окремі компоненти музики Баха.

Наприклад, А. Семеренко інтегрує компоненти асоціативно-образної моделі формування мислення й духовно-художнього образу історії. Пізнання символіки Й. Баха в інвенціях сприяє створенню педагогічної ситуації впливу на інтеграцію звукового ряду з сакральними текстами церковних хоралів, що дозволяє глибше усвідомити й почути духовний та емоційний зміст, що наближує особистість до релігійного й філософського смислу його музики. Зазначимо, що творчість Баха насичена образами й ідеями Євангельського писання [423].

Наведемо текст пасхального хоралу XVIII ст., використаний Бахом в органних хоралах: "Пройдя через все мучения, Христос Воскрес. Этому мы все радуемся. Христос хочет дать нам утешение. Кирие элейсон (т. е. "Господи помилуй"). Аллилуя (3 раза). Этому мы все радуемся. Христос хочет дать нам утешение. Кирие элейсон".

Зазначимо, що в музиці Й. Баха власний сенс мають гармонія, ритм, тональність, характер руху, паузи, інтонації. Так, двоголосна музика ототожнюється з поняттями альфи й омеги як дуалізму взаємодії початку й кінця. Число 6 (по 6 сюїт, партит, бранденбурзьких концертів) пов'язується з символікою Божественного творіння світу (6 днів). Число 7 (7 токат) асоціюється зі словами Христа перед смертю (7 останніх слів Ісуса на Хресті). Число 3 традиційно пов'язується з Трійцею. Символи числа 15 (15 двоголосних і 15 триголосних інвенцій) зумовлені такою інформацією: 15-й у роду від Авраама – Давід; 15-й у роду від Вавілонського переселення – Ісус Христос; у 15-й день 7 місяця встановлено свято кущів – жертовність Богу. Декодування цього символу допомагає сприйняттю образного строю фільму А. Тарковського "Дзеркало".

Саме поняття "двоголосся" включає в себе релігійно-філософський сенс (символ).

З наведених вище прикладів можна зробити висновок, що контрастні образи є механізмом інтеграції різноманітних видів мистецтва. Вони дозволяють реалізувати в синтетичному образі сприйняття ідею єдності протилежностей (матеріального й духовного), що сприяє формуванню духовності [423, с. 8-9].

Для нашого дослідження є важливим виокремлення символіки Хреста. Цей образ має відбиток в інтонаціях шістнадцятих нот в інвенції до мажор (такти 15-18), у даному прикладі символ набуває якості та звучить печально:

Нотний приклад 1.

Мотив символу Хреста можна впізнати і в інвенції до-мінор "Таємна вечеря". Цей мотив має відбиток в інтонаціях шістнадцятих нот (чотири різноспрямованих звуки). Він звучить у зверненні, набуваючи сенсу спокутування, жертовності [423, с. 15].

Нотний приклад 2.

Аналіз зразків наведених прикладів дозволяє зробити висновок, що принцип систематизації й типологізації на основі усвідомлення стилю кожної епохи повинен упроваджуватись у професійну підготовку вчителя мистецьких дисциплін завдяки декодуванню інформації символу засобами її впізнавання в ході інтеграції мистецтв. Формування синтетичного образу у свідомості студента здійснюється за допомогою одномоментного споглядання й слухання біблійного тексту, звукового ряду (музична інвенція до-мінор, картина "Таємна вечеря" Сальвадора Далі, ретроспекція подій, пов'язаних з Таємною вечерею).

Тобто перехід інформації з однієї форми в іншу (словесна – звукова – візуальна, пластична інформація на основі біблейської тематики) формує певні блоки знань, понять, уявлень, котрі є тим стрижнем, що створює цілісну картину світу, структурами якої є згадування первинних метафоричних образів особистості в контексті сучасних знань про художні засоби виразності. Визначається такий алгоритм виконання дидактичних завдань:

1. Нагадується подія містерії "Таємна вечеря", коли Ісус Христос мав бесіду зі своїми учнями й висловив своє передбачення майбутнього.

2. Переживання "небаченого життя духу" за допомогою пізнання таких музичних символів:

а) символ приречення – оспівування секунди ($м_2$), з якої розпочинається тема:

Нотний приклад 3.

б) символ пізнання Бога – висхідний стрибок на зменшену септиму;

в) символ неминучого завершення – оспівування висхідного секстакорду, який проводиться 12 разів за кількістю учнів Ісуса Христа.

Нотний приклад 4.

Запам'ятовуючи викладені зразки дій, студент усвідомлює, що може бути творцем нових звукопросторових форм за допомогою виконання завдань на виокремлення лінійних структур і звукооб'ємних співвідношень. Тобто у свідомості аналізується зміст множин конструктів партитури, яка розглядається як цілісний компонент, що включається в нові співвідношення, у нові виміри. Наприклад, символіка Баха порівнюється з символікою просторових відношень К. Дебюссі.

Доцільно усвідомити кубізм П. Пікассо як форму експерименту над простором. Студенти повинні уявляти зміст творчих прийомів митців, які виконують місію провідників, "сталкерів" у царині розкриття змісту творчих прийомів, що має відбиток у візуальних формах, впливає на усвідомлення архетипних ідей як "нульових" – стартових, нових форм мистецтва.

Також виникає можливість робити експерименти з просторовими формами на основі живопису кубізму (П. Пікассо), що спирається на принцип варіювання просторових форм. Потрібно відшукувати прибічників певних суджень, формувати групи текстів, які викликають споріднені інтереси. При цьому спрацьовує лінгвістична модель навчання, під якою слід розуміти нейролінгвістичне програмування (НЛП), яке передбачає процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему особистості.

Г. Селевко в моделі НЛП виокремлює:

а) вхід інформації, її вихід – створення образу в тій чи іншій формі;

б) взаємодію двох типів інформації: сенсорної (нейро) і вербальної (лінгво). Звідси і сформувалось поняття "нейролінгвістична модель навчання"; три типи модальності особистості, що відрізняються перевагою розвитку візуальних, аудіо- чи кінестетичних каналів проходження інформації; два типи особистості, що відрізняються розвитком різних частин мозку (ліва півкуля передбачає локалізацію логічного, вербального мислення, права півкуля концентрує емоційні процеси) [422, с. 24-25]. Принцип паралелізму й тотожності в моделі НЛП відіграє певну роль.

Тотожною тут є ідея суб'єктивності простору, "формування початкового уявлення про нього як про апріорне споглядання" [222, с. 141], що являє собою умову виокремлення як "конструктів аналітичних методів, так і конструктів синтетичного кубізму" [222, с. 141].

Вдало виділений В. Личковахом конструкт спатіалізації переходу образу в символ за допомогою геометризованих знаків, притаманних елементній формі.

Для нашого дослідження є важливим феномен звертання до елементарних форм, пов'язаних з новими формами мислення. Складовим конструктом цієї форми є деструкція форм та образів на основі впровадження прийому логіки – розподілення. Студенти повинні усвідомлювати цей прийом, який має власні особливості, зокрема розподілення, що є результатом рецептивної діяльності. В основу цього розподілення покладена мета пошуку нових перспектив бачення, коли образ розривається на лінійні й об'ємні співвідношення, що є умовою створення нелінійного образу. Розуміння цього феноменологічного принципу – стратегії творчого перетворення особистості – ми вважаємо доцільним реалізувати за допомогою творчого модуля діяльності.

Цей модуль базується на концепції О. Богомазова [49]. При цьому студенти повинні уявляти, що в якості інтегруючого механізму в постмодерністському мистецтві використовується ритм, тому для них важливий монтажний тип мислення, коли зіставляються різноманітні конструкти цілісного образу: лінії, кольори з музичними гармоніями. Перцепція постмодернізму, кубізму може бути поліперспективною, багатовимірною. Накопичення нумінозного досвіду реалізується на рівні сприйняття геометричного символу як елементарної форми.

Саме ця форма може сприйматись як абстракція вищого рівня, як кінцевий результат спіралеподібного розвитку мислення, і водночас може виконувати функцію нульової номінозної форми. Звідси бере свої витоки нова форма культури (згадаємо за Біблією слова Христа "рухатися від альфи до омеги").

Учитель повинен орієнтуватись як на фактор здатності сприйняття як двовимірної площини, так і фактор багатовимірності перцепції, бути здатним формувати "глибинні образні сенси, архітектоніку сприйняття гіпотетичного уявлення понять-образів" [222, с. 142]. Стрижнем цієї моделі є суб'єктивна естетична модель.

У зв'язку з викладеним, В. Личковах загострює увагу на факторі виокремлення суб'єктивної умови формування перцепції особистості, яка полягає в єдності простору й часу, котрий розглядається як фактор суб'єктивний. Тому художники роблять спробу відтворити часові уявлення в образній формі. Саме тому час може мати втілення в конкретно-предметній цілісній моделі, коли поєднуються ідеальні уявлення й апріорне почуття часу. Створення такого образу реалізується за допомогою знакової, символічно-оформленої форми. Наприклад, проект моделі В. Татліна "Вежі III інтернаціоналу" (планується зведення цієї споруди в м. Берлін як пам'ятника третього тисячоліття).

Художнім засобом створення цієї моделі є поєднання спіральної конструкції з діагональним напрямком, що символізує невпинний рух часу. Глибинний зміст моделі має відбиток у вістових перетинах. Усвідомлення образного змісту цієї моделі досягається за допомогою декодування інформації символів, оволодіння знаннями з культурології, інтроспективних методів самопізнання. Усвідомлення суті нових форм мислення базується на принципі трансцендентування. Як зрозуміти зміст цього принципу майбутньому вчителю?

Для цього студент повинен накопичити досвід зовнішнього образного бачення сучасних творів мистецтва, складовим компонентом якого є знаково-символічний конструкт. Ефективність цього процесу залежить від виконання завдань на інтеграцію пластичних і звукових елементів художнього твору. Стрижнем такого усвідомлення є гра з образними смислами.

У цьому дослідники і вбачають сутність ейнштейнівського хронотопу (часово-просторовий континуум), а також феномен діяльності та дискретності в їх взаємодії (тобто неперервності й перервності). Ця паралель може сприйматись як статичний образ руху часу й простору.

Таким чином, ми погоджуємося з дослідниками в тому, що здійснюється перехід до ідей трансцендентальної естетики як естетики пізнава-

льної здатності, де естетичні судження Канта формуються розумом як визначення не об'єкта, а суб'єкта та його почуття [160].

У цьому зв'язку можна провести паралель між сучасними формами художнього мислення й теорією відносності А. Ейнштейна, в основу якої покладена концепція часу. Тобто нами використовується зразок білінгвістичної моделі навчання, яка інтегрує наукові й художні знання. Такий підхід дозволяє усвідомити, що час асоціюється з рухом, що художні засоби виразності, монтаж митця або вчителя в процесі формування змісту дидактичного матеріалу впливає на швидкість протікання чуттєвих і розумових процесів, коли налагоджується взаємодія з різноманітними інформаційними полями.

Це грунтується на тому, що швидкість протікання розумових процесів зворотно-пропорційна згідно з законом часу Ейнштейна. Тому активність мозку особистості зберігається значно менше в тієї людини, яка не взаємодіє з різноманітними інформаційними полями.

Свідомість такої людини налаштована більше на прагматизм. У цьому зв'язку майбутній учитель повинен оволодіти вміннями забезпечувати подорож учнів, метою якої є підвищення активності взаємодії з різноманітними інформаційними полями на основі взаємодії мистецтв, в основу якого покладений принцип трансцендування. Але цей принцип повинен взаємодіяти з принципом урахування аксіологічної функції мистецтва й принципом єдності особистісного, діяльнісного й діалогічного підходу [506, с. 45].

З визначених вище принципів доцільно виокремити поняття "діалог". Зробимо спробу проаналізувати його в контексті творчого принципу навчання.

Зазначимо, що В. Біблер у праці "Діалог культур" наголошував на тому, що діалог культур, будучи принципом творчого мислення, виконує не лише функцію спілкування, засобу навчання, а й складає зміст технології навчання. В. Біблер при цьому послуговується концепціями М. Бахтіна "про культуру як діалог", Л. Виготського про розвиток внутрішньої мови і власні положення "філософської логіки" [44].

О. Щолокова зазначає, що принцип діалогізму грунтується на рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відвертості й довірі до іншої людини. Це, на думку авторки дослідження, створює умови для особистісного розвитку і творчого "співзвуччя" у спілкуванні. Принцип діалогічності базується на визначенні пріоритету суб'єктно-суб'єктних відносин. Він пов'язаний з підвищенням ролі студента в навчальному процесі й формуванні рівноправних відносин між студентами й викладачем. Принцип діалогізму зумовлений особливостями поєднання принципів особистісно-діяльнісих підходів у системі художньо-естетичної освіти, що впливає на принцип педагогічного дослідження [506, с. 61].

А. Дахін вважає, що освіта базується на діалогічній основі й передбачає обмін емоційно-ціннісними орієнтирами між суб'єктами спілкування, що сприяє продуктивній діяльності, результатами якої є інтелектуальні, соціальні, моральні продукти діяльності. Діалог дозволяє виокремити такі види спілкування:

1. Ціннісні, що передбачають взаємодію світової культури й сучасного суспільства.

2. Ціннісні відносини, які передбачають спілкування різних поколінь і субкультур.

3. Індивідуальні ціннісні відношення конкретних учасників спілкування.

На думку А. Дахіна, ефективність навчання зумовлена полем взаємодії інтелектуального, морального, вольового, що виникає внаслідок співтворчості учасників спілкування [122, с. 44].

Г. Селевко розглядає діалог як двосторонній інформаційний зв'язок, що є складовою навчального процесу. Визначається внутрішньоособистісний діалог (протиріччя свідомості й емоцій), діалог як мовне спілкування (комунікативна технологія) і діалог культурних смислів, на якому будується технологія діалогу культур.

Усвідомлення сутності поняття "принцип діалогічності" реалізується більш ефективно, якщо забезпечити упровадження стратегії "трикстера" карнавалізації творчого процесу, стимулювання підсвідомого, драматизації проблемної ситуації, використання творчих ігор, прийомів психоенергетичної активізації, стратегії адаптації до сприйняття неординарних образів, комбінування символів і фрагментів реальності, стратегії "серендіна" (використання підказки), стратегії евристичного полювання, стратегії слідопита, зумовленої визначеністю версії.

Досвід діалогічності досягається за допомогою взаємодії концепції О. Леонтьєва (вона базується на моделі спроб і помилок, застосуванні способу перевірки чи перетворення знайденого розв'язання задачі, у якій сформульовані умови, коли спочатку запропонований невірний спосіб розв'язання) і концепції С. Рубінштейна, яка базується на моделі аналізу через синтез (ця модель передбачає наявність проблемної ситуації, актуалізації знань і вмінь учнів).

У даному випадку ми знаходимось у руслі досліджень М. Мисливця [250]. Автор зазначає, що постановка гіпотези, коли включаються механізми критичного мислення, досягається включенням у процес навчання практичних дій. Наголошується на доцільності взаємодії монологу й діалогу. Монолог і бесіда базуються на запитаннях і відповідях [250, с. 70].

З метою формування образного мислення використовуються літературна проза або поезія, паралельно відшукуються гіпотетичні проблеми, виокремлюються зони додаткових імпровізацій. Наголошується на потребі активізувати партнера в спілкуванні. І вчитель, і учні формулюють питання. Проблемні ситуації створюються у формі загадок, метафор за допомогою прийому ототожнення образу.

Визначені нами стратегії упроваджувались у процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики таким чином: забезпечувалась взаємодія мистецтв (музики, театру, кіно). Студенти в процесі ознайомлення з текстом театральних дій оволодівали технологіями поліхудожньої діяльності, що базуються на принципі діалогічності. Визначались класифікаційні параметри технології на основі принципу діалогізму, а саме: за рівнем застосування – часткова + предметна; на філософській основі – діа-

лектична + інтегративна; за основним фактором розвитку – соціогенна (базується на використанні елементів теорії діяльнісного підходу формування особистості) + психогенна (передбачається врахування взаємозв'язків між знаннями, розумінням, застосуванням, уміннями як здатністю особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі сформованих знань у різноманітних умовах, навичками як здатністю виконувати дії автоматично, поза поелементним контролем, потребами – показниками особистості, які відбивають потребу людини як джерела й психічної активності) [422, с. 8].

У якості фактора розвитку можна виділити також сугестивну класифікацію, яка базується на психоаналітичній теорії формування особистості. Також доцільна класифікація за концепцією засвоєння та створення інформації – асоціативно-рефлекторна модель, що передбачає формування знань з урахуванням здатності органів чуття, які передають сигнали до мозку. Це відбивається в пам'яті у формі фактів, елементарних знань. Але в той же час ці знання вступають у взаємодію. Зв'язки, за якими об'єднуються факти, носять назву асоціацій (за суміжністю в часі та просторі, за схожістю й протилежністю) [422, с. 7].

Доцільно класифікувати параметри технології з використанням принципу діалогічності за ознакою орієнтації на особистісні структури. Ці структури складають зміст свідомості, що відбивається в образах пам'яті, в інформації, яка перетворюється в знання, продукти творчої діяльності, в асоціативні зв'язки.

Г. Селевко виокремлює емоційні та знакові образи, що забезпечують підгрунтя для мислення. Засобами, які реалізують мислення, є засоби розумових дій. Г. Селевко класифікує їх за характером домінуючих засобів мислення: предметно-дійові (у нашому випадку оперування виконавськими навичками й уміннями в музичних класах, у класах вокалу, хорового диригування, у процесі виконавського показу безпосередньо в професійній діяльності на уроках музики й художньої культури в загальноосвітній школі); наочно-образні (під наочно-образними засобами мислення ми розуміємо включення в професійну діяльність сформованих образів-уявлень, які відбивають художню реальність того чи іншого художнього твору); абстрактні засоби мислення (у нашому випадку це оперування сформованими поняттями в контексті визначення узагальнених ознак, що інтегрують філософські, психологічні, педагогічні, мистецтвознавчі знання у свідомість студента і здатні до творчої трансформації в різноманітних умовах пізнання). Саме ці поняття стають невід'ємним структурним компонентом образного мислення. Класифікація засобів розумової діяльності передбачає включення у власні структури інтуїтивних компонентів, прояв яких має відбиток у спонтанній (поза підготовкою) діяльності.

Також існує класифікація згідно з логічною схемою процесу: виокремлюються такі наукові прийоми й методи дослідження, як порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення, синтез, класифікація, індукція, дедукція, інверсія, рефлексія, антиципація, гіпотеза, експеримент [422, с. 8]. Для нашого дослідження є важливим фактор класифікації за формою результату: створення нового образу, формулювання понять, суджень, за-

кономірностей.

Ми виходили з того, що принцип діалогічності передбачає поєднання традиційних і нетрадиційних форм навчання. У якості традиційних форм навчання нами використовувались елементи індивідуальних і групових занять, у якості нетрадиційних – позааудиторні заняття безпосередньо на базі творчої лабораторії керівника "Академії руху" О. Бєльського. У діалог включались учні, студенти, викладач-експериментатор, режисер. Учасники творчої групи в ході театральної, музичної діяльності обмінювались ролями, варіювали стратегію дій на основі педагогіки співпраці.

У ході експерименту упровадження принципу діалогізму здійснювалось через взаємодію традиційних методів навчання на основі класифікації, визначеної С. Гончаренком, коли групування методів навчання та встановлення між ними зв'язків здійснювалося за ознакою джерел передачі та сприймання навчальної інформації: словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної діяльності учнів: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі (І. Лернер, М. Скаткін); за ознакою сформульованих дидактичних цілей і завдань: методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок перевірки й оцінювання знань (М. Данілов, Б. Йосипов); методи усного викладу знань, закріплення навчального матеріалу, самостійної роботи учнів щодо осмислення нового матеріалу; класифікація з точки зору цілісного підходу до діяльності в процесі навчання: методи організації та забезпечення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання мотивації навчання, контролю й самоконтролю в навчанні (Ю. Бабанський) [104, с. 164].

Традиційні методи ми включаємо у взаємодію з нетрадиційними: методами фасилітативної компетенції, що передбачає діяльність на основі спонтанного прояву особистості; метод монстрів, лемм, який базується на поєднанні конфліктних компонентів; метод лемм, що грунтується на глибокому й повному занурюванні в образ власного "Я" [495].

Таким чином, цільовими орієнтирами впровадження принципу діалогічності в професійну підготовку вчителя музики й мистецьких дисциплін є відхід від лише раціональних принципів навчання і включення механізмів образного мислення за законами мистецтва, акцентування на інтеграції віддалених культур і текстів культури [383].

Ми також знаходились в руслі досліджень В. Біблера і здійснювали проекцію у творчу діяльність студентів, яких класифікували за категорією навчання як учнів "просунутого" рівня.

Розвиток сучасної інформаційної культури й сучасних форм мислення на основі децентралізації сформованих законів і закономірностей свідчить про нові ланцюжки формування принципу діалогічності як творчого мислення.

Наприклад, Л. Гармаш у творчому принципі мислення бачить закономірність дуальності філософа й художника [92]. Вона акцентує на ролі міфологеми, яка є механізмом пізнання внутрішнього голосу. Саме міфологема може допомогти встановити зв'язок зі світовою загадкою [92, с. 93]. Можливості цієї загадки розкриває психолог Е. Нойман, який виокремлює роль архетипів як психічних структур колективного безсвідомого

та їх взаємодію з внутрішніми психологічними структурами особистості [273].

Він доводить, що якщо особистість є індивідуальністю, то вона оперує своїм внутрішнім світом, власними ірраціональними уявленнями. Архетипи з ірраціональними структурами є механізмом утворення новітніх образів та уявлень. Якщо ігнорувати зв'язок цих первинних психічних структур, то формуються негативні образи, які знищують внутрішній світ людини [273].

Ю. Шилов також обгрунтовує теорію інформаційних полів, структурним компонентом яких є архетип [500]. Л. Гармаш допомагає усвідомити логічний прийом множення, який дозволяє узагальнити ознаку універсальності перцепції та континуальної єдності апперцепції [92, с. 93] в панорамі становлення думок.

Усе це свідчить про можливість розриву циклізму часу, що у свою чергу означає розрив з принципом історизму в ході розв'язання творчих задач в умовах рівноправного спілкування. Звідси можна зробити висновок про те, що в основу принципу діалогізму може бути покладений нумінозний досвід, який базується на накопиченні інтроспективного досвіду стосовно виокремлення мотиву пізнання істини. Це обгрунтовує формування метафор у різних мовах і забезпечує вплив на діалогічність мислення.

Базуючись на викладених вище положеннях, ми забезпечували ситуації впливу на організацію діалогу за допомогою упровадження стратегії карнавалізації.

Включення ситуацій грунтувалося на таких етапах: а) визначення первинного художнього замислу; б) формування проблеми; в) усвідомлення змісту художніх задач; г) орієнтація в естетичних концепціях; д) знаходження сценічних задач і блоків; е) формування моделі сюжетної розгорнутої ситуації сценарію на основі синтезу пластичного й звукового ряду (йдеться про постановки спектаклю-пантоміми). Поштовхом для реалізації стратегії карнавалізації була спроба знайти підказку (використовувалися компоненти стратегії серединa М. Мисливця).

Також у якості підказки був використаний сюжет австрійського драматурга А. Шніцлера "Вінчальна фата П'єретти". Єдину виставу цієї п'єси здійснив А. Таіров ще в 1913 році на музику французького композитора Донаньї. Ніякого інструктажу для аналізу п'єси та її втілення на сцені не залишилось. Сам же сюжет про тривіальну історію нещасливої любові, що закінчувалася самогубством, потребував нових підходів до п'єси. Підказкою до усвідомлення тексту стали карнавальні образи П'єро, П'єретти, Арлекіна, що значною мірою позначилось на створенні студентами музичного ряду [36]. Головною ідеєю, яка була визначена при накопиченні інформації про ці образи, є те, що карнавал вічний, вільний у грі почуттів і нейтральний до життя й смерті.

Поглиблення цих знань можливе в умовах евристичного полювання. Під метафорою полювання ми розуміємо включення структур безсвідомого на рівні образного мислення, коли метафоричний образ натякає на можливість поєднання світу реального й ірреального (в нашому випадку героїня п'єси П'єретта бачить образ померлого П'єро з фатою в руках). Таким чином завершується перше герменевтичне коло, що поєднує думку

й слово на основі психоенергетичної активізації.

Водночас ми усвідомлювали роль у цілому евристичного полювання, коли зміст проблемної ситуації включав установку на відмову від лінійних форм сприйняття конкретного сюжету, включення в процес творчої діяльності студентів та учнів методу вільних асоціацій, коли думка-образ формується за законами абсурду, поєднуючи непоєднувані явища реальності, коли в процесі спонтанного прояву діяльності забезпечується відмова від цензури, акцент робиться на зміщенні часу. Саме в цей момент формулюється гіпотеза про те, що прийом деструкції відпрацьованих канонів підпорядковується ентропії, тобто переходу в іншу якість. Тому смерть може розглядатись як перехід в іншу реальність.

Евристичне полювання дозволяє студентам виокремити когнітивні смисли, які дозволяють усвідомити закономірності творчості на основі принципу діалогічності. Так, майбутній учитель музики повинен пізнати структуру "Я-концепції особистості", виокремлювати усвідомлені й неусвідомлені структури, а також систему уявлень про самого себе, внаслідок чого формується поведінка в суспільстві. Учитель повинен знати про доцільність репрезентації знань щодо руйнівних потягів, на основі якої формується психоенергетична модель особистості [449, с. 14-21]. Автором психоенергетичної моделі є З. Фройд. Ще І. Павлов наголошував на тому, що вчені психоаналітики володіють уміннями звертати увагу на прийоми організації діяльності в умовах нездатності з'ясувати факти, що спостерігаються [449].

На нашу думку, доказом усвідомлення цих фактів є інтроспективні спостереження особистості, пошук інваріантів в інформаційному просторі, аналіз художніх текстів або текстів висловлювань, що стають для вчителя основою досліджень, використання методів подвійної рефлексії, метод вивчення наукових досліджень, метод критичного аналізу на основі виокремлення груп професіоналів-учителів, які характеризуються певним типом сприйняття й мислення.

Основу професійної підготовки вчителя складає формування знань і вмінь засобами мистецтва. Але ж творче руйнування на основі мови мистецтва може призвести й до розвитку особистості.

Невипадково, що З. Фройда підтримувала в цьому питанні його учениця, вчена С. Шпильрейн, а також Е. Нойманн, Л. Гармаш, які звертають увагу на фактор існування пізньої релігійності.

Нині здійснюється рефлексія над філософськими текстами О. Вейнінгера, котрий прагнув завершити моральну революція І. Канта.

У цьому зв'язку можна зробити висновок про те, що сучасні українські вчені ідентифікують у свідомість структури творчої діяльності, пов'язані з компонентами конгруентності, показником якої є відповідальність за майбутнє суспільства, доцільність поведінки.

Учитель музики й мистецьких дисциплін повинен мати уявлення про те, що талановита дитина може проявляти інтерес до таємниці смерті, таємниці статі, коли міфологема як інваріант структури характеризується невизначеністю протилежностей. Це явище носить назву "генідності" (Л. Гармаш), життя на межі тьмяного мерехтіння супроводжується міцним

переживанням.

Тому не випадковим є включенням діалогічних феноменів у художні твори. Так, наприклад, у А. Тарковського вибір одного мотиву з двох протилежних здійснюється напружено й довго. Цей вибір можна ототожнити з образом маятника. У даному випадку ми послуговуємося висловлюванням Л. Радзяховського про те, що маятник рухається в напрямку до мотиву "А", але ледве-ледве не доходить і повертається до "не А", і теж – ледве не досягає мотиву "не А" й знову рухається до "А", і так без кінця, з наростанням напруження [341]. Але ж головна думка полягає в тому, що боротьба мотивів не веде до їх знищення. Так, упровадження стратегії взаємодії символів сприяє поєднанню таких стовпів, як смуток і очікування. Розвиток мотиву залежить від упровадження прийомів варіювання, наприклад, життєве очікування нагадує очікування на вокзалі. Таким чином, інтеграція у свідомість студентів структур образного й понятійного мислення базується на концентрації показників часу, періодичності, колообороту [352].

У цьому зв'язку можна говорити про можливості багатоваріантного використання принципу діалогізму на прикладах творів мистецтва, які дозволяють зберегти ефект новизни та його вплив на пізнання мистецтва й науки. Але водночас, на нашу думку, не визначені механізми, які дозволяють виокремити причину розвитку мотивів, включення їх у взаємодію.

На нашу думку, доцільно довести студентам той фактор, що існують споріднені механізми між агресією й егоцентризмом людини. Особистість, не здатна боротися за збереження власного "Я", у процесі створення продуктів творчої діяльності не може досягти великих результатів. Але водночас егоцентризм потребує корекції за допомогою включення інших структур психіки, пов'язаних з формуванням культури людських почуттів – як найсильніших (любові, доброти, милосердя – через сприймання творів мистецтва), так і найспецифічніших (почуття кольору, лінії, ритму, композиції, гармонії, колориту та інших безпосередньо в мистецькій діяльності).

Розвиток особистісних якостей базується на особливостях внутрішніх структур, що має прояв у освітніх компетенціях:

– когнітивних (пізнавальних) – чуттєво-емоційне сприйняття, вміння відчувати й бачити навколишній світ, виявлення пізнавальної активності; креативних (творчих);

– асоціативних – образне мислення, фантазування, уява при створенні власних образів у художньо-практичній діяльності;

– методологічних – понятгєво-логічне мислення, вміння визначати мету, способи й організацію досягнення, здатність до самоаналізу й самооцінки;

– комунікативних – розуміння мови мистецтва як форми особистісного спілкування, розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих проявів, бачень і розумінь дійсності [325].

У ході дослідження ми робимо спробу, спираючись на метафору, включити мотив інстинкту руйнування (один з механізмів стимулювання упровадження принципу діалогізму в контексті психоенергетичної моделі) у взаємодію з мотивами фрустраційної моделі, розробленої Дж. Доллардом [449, с. 19]. Ознакою цієї моделі є те, що агресія розгля-

дається як ситуативний процес, а не еволюційний. Вона виникає не автоматично, а під впливом фрустрації, тобто йдеться про виникнення потреби подолати перепони на шляху задоволення цих потреб і досягнення емоційної рівноваги. Організація взаємодії цих мотивів забезпечується формуванням когнітивних компетенцій, що формуються під впливом накопичення інформації. Деструктивні тенденції психіки, пов'язані зі структурою свідомості, впливають на організацію діяльності. Автор цієї концепції А. Адлер серед показників особистості виокремлює потребу в змаганні, боротьбу за лідерство. Але водночас він наголошує на тому, що ці показники потребують виховання особистості [449, с. 17].

Ми вважаємо, що організувати взаємодію мотивів доцільно на основі власної інтерпретації художнього твору за допомогою репрезентації думки вчених-аналітиків. Для нашого дослідження в контексті конфлікту двох мотивів велику роль відіграє модель творчої трансформації особистості, розроблена психоаналітиком Е. Нойманном [273]. Концепція моделі зумовлена особливостями встановлення зв'язку між образом Бога як творця й образом творчості. Механізмом інтеграції цього зв'язку стає трансформація, яка розглядається в контексті переорієнтації свідомості на розширення чи звуження певних знань, зміну установки чи концепції [273, с. 206], адаптації до культурного середовища.

З метою організації педагогічного впливу на розвиток творчих здібностей учнів учитель музики й мистецьких дисциплін повинен усвідомлювати роль часткової трансформації свідомості особистості, яка передбачає: а) врівноваженість "Его" та свідомості – центроверсія свідомості; б) прояв компонентів безсвідомого у свідомому в умовах цивілізації, що супроводжується внутрішнім напруженням і може виявлятися в одержимості та певній агресії; в) знання про фази розвитку чи трансформації, внаслідок якого перекомпенсовуються внутрішні особистісні структури, формуються фантастичні уявлення, що не дозволяють користуватися сталими формами мислення й кидати свідомість у хаос. Всі внутрішні структури, зокрема й агресія, що розглядається як фактор еволюційний, повинні прийти до етапу врівноваженості з "Его" та свідомістю. Тому мотив інстинкту до творчості, що виявляється в одержимості, посідає низький рівень в ієрархії творчої діяльності людини [273, с. 218].

У творчу трансформацію особистості покладається творчий принцип, що має в кінцевому результаті прояв не як агресивна одержимість, а як центраверсія, зумовлена особливостями цілісної особистості. Це становить зміст провідного фактору моделі творчої трансформації особистості. Для цієї моделі стрижнем принципу діалогічності є неперервний процес взаємодії нових комплексів (символів-образів) безсвідомого й свідомого на основі систематичної праці з формування знань і накопичення емоційно-образного досвіду.

Взаємодія свідомого й безсвідомого як творчий принцип забезпечує відношення між внутрішніми й зовнішніми структурами, тобто між "Его" та "Я" і між "Его" та "Ти" (тобто до світу) [273, с. 218].

На нашу думку, саме в таких умовах може формуватися креативність особистості як її здатність створювати нові продукти творчої діяльності на

основі синтезу внутрішнього й зовнішнього, суб'єктивного й об'єктивного.

Зазначимо, що Е. Нойманн називає результати творчої діяльності "opus" [273, с. 219]. Він розглядає його як продукт психічної індивідуальної трансформації та цілісності як об'єктивно існуючої речі, форми людського оновлення [273, с. 219].

Структурою свідомості стає символ. Він є таким складовим компонентом стратегії творчої трансформації особистості, що не припускає подолання архаїчних структур в умовах диференціації та розвитку мислення. Недоцільно розглядати символізм як донаукову форму мислення. Розвиток і сублімацію (пристосування) особистості до сучасних цивілізацій слід відшукувати у взаємодії між творчістю й символічною реальністю. "Розглядати символізм у якості ранньої стадії становлення раціональних структур небезпечно. Необхідно відмовитися від лише раціональних форм аналізу. Це не дає можливості встановити баланс у структурі свідомості в умовах цивілізації. Відсутність архетипічності веде до розпаду свідомості (так формувався міф про фашизм, комунізм)" [273, с. 221-222].

У зв'язку з викладеним можна зазначити, що безсвідоме та свідоме утворюють інтегровану одиницю структури. Механізмом стимулювання творчості є джерела безсвідомого, фактором впливу на безсвідоме є ритуали, обряди, пізнання церковної символіки, пізнання творів мистецтва, культурологічні, філософські, психологічні, педагогічні знання.

Конкретно-предметна реальність замінюється дихотомією, чіткістю-нечіткістю сприйняття, тобто образ коливання маятника в процесі розвитку мотиву стає ознакою принципу діалогічності, що тиражується в закономірності формування єдиної реальності. В основу цієї реальності покладений символізм, який встановлює перепони для проекції як формального фотографування реального, зовнішнього світу внутрішнім [273, с. 224]. У той же час навіть вчені-математики визнають фактор існування абстрактної структури свідомості, яка включає частково й емоційний фактор. У контексті викладеного можна зробити висновок про те, що саме єдність свідомого й безсвідомого забезпечує наявність потреби у включенні диференційованих та архетипних компонентів у взаємодію, що дозволяє формувати установку на сприйняття унітарної реальності, яку не може охопити диференційована свідомість.

Формування стану мерехтіння (генідності) потребує готовності до ризику стрибку в невідоме. У співвідношенні з принципом діалогічності повинна існувати структура, яка забезпечує маятникові коливання не лише за допомогою поєднання інтеграції множин мотивів, але й включення мотивів трансформації. Складовими цих мотивів є емоційні кластери, які виникають завдяки переживанням, почуттям архетипічних символів, різноманітних комплексів (наприклад, комплекс материнства, едипів комплекс). Зазначимо, що в основу цих множин впливу покладається й мотив існування інстинкту до руйнування, запропонований ще З. Фройдом. Він має конкретно-предметне втілення в загостреному сприйнятті, яке не підпорядковується змісту свідомості. Таке сприйняття притаманне творчій дитині. У даному випадку Е. Нойманн користується висловлюванням: "und schlummert wachended Schla□" ("и дремлет, грезя наяву"). Цей стан до-

зволяє дитині цілісно сприймати світ.

Наголосимо на тому, що доросла людина може зберігати пам'ять про дитячі почуття, які стимулюють її творчість, тому що їй притаманне образне мислення на основі архетипів. Тому в основу професійної підготовки повинні бути покладені технології, які дозволяють формувати знання, уміння, навички на основі часткового засвоєння інформації засобами мистецтва, зокрема поезії, насиченої символікою. Це дозволяє майбутньому вчителю адаптуватись до нових асоціативно-образних моделей, визначити здатність до відкритого пізнання світу.

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

Ребенок, измены тайной жертва,
Любви-тирана становясь рабом,
Над будущим своим утрачивает власть.
После полудня, оставленный в покое,
Он все слоняется меж зеркалами
И всматривается в них, терзаясь
Собственного имени загадкой
И вопрошая: "Кто я? Кто я?".
Но вот вернулись домочадцы,
Нарушили и подавили то,
Что вчера доверили ему окно,
Тропинка, запах пыльного комода.
Он – снова собственность родни.

Наведена вище строфа є тим дидактичним матеріалом, в основу якого покладена авторитарна педагогіка, що стає, на жаль, зброєю батьків, свідомості яких властива хвороба, яку метафорично можна назвати "склерозом". Тобто цілковито знищений зв'язок між свідомим, безсвідомим і надсвідомим. Цей недолік частково притаманний і вчителям, і реальному оточенню, що є засобом гальмування творчої діяльності, реалізації принципу діалогізму.

З метою подолання визначеного вище недоліку потрібно створювати ситуацію адаптації до складних символічних образів. Педагогічною умовою створення такої ситуації є організація співтворчості між експериментатором, студентами й учнями, застосування дидактичного матеріалу, що базується на інтеграції наукових положень, мистецтвознавчих понять, художніх, філософських, культурологічних знань. Діалог між партнерами в такому складі сприяє організації взаємодії особистостей з різними точками зору.

Модель творчої трансформації особистості базується на взаємодії таких ключових понять, як "anima" (душа – жіночого походження), архетип великої матері, що впливає на цілісність сприйняття матеріального й духовного світу, архетип комплексу "едипа" як образ ототожнення традиційних канонів. Наявність мотиву конфлікту між цими архетипними уявленнями сприяє створенню механізмів деструкції, руйнування, але водночас і формування нового образу.

Цей висновок робиться нами на основі репрезентації критичного

аналізу об'єктивно існуючих текстів про поєднання когнітивних смислів, написаних вченими-психологами З. Фройдом, Е. Нойманом, К. Юнгом, та власної рефлексії в процесі пізнання творів Леонардо да Вінчі "Свята Анна", "Мадонна в гроті" та П. Пікассо "Жінка, що сидить". Ці картини є засобом унаочнення цілісності та єдності сприйняття картин світу на основі взаємодії множин, коли образ декількох жінок узагальнюється в новому інтегрованому образі, що відбиває силу духу архетипу Великої матері, або унаочнюються внутрішні структури образу жінки за допомогою синтезу багатоелементності конфігурацій, упровадження мотивів, що підводять до усвідомлення сприйняття різних точок зору.

Ми виходили з того, що репрезентація мотивів на основі метафоричного принципу коливання маятника сприяє адаптації студентів до інтеграції у свідомість нових символів, тиражування яких дає можливість створювати власні символічні структури. Такі метаморфози у свідомості долають перепони сталості форми й хаосу, що призводить до руйнування образів минулого й породження нових образів.

Смерть – вечная участница создания.
Вот так слагаются неслыханные песни.

Тобто, принцип маятникових коливань приводить нас до усвідомлення ролі психоенергетичної моделі, стрижнем якої є інстинкт, потяг до вдосконалення. Унаочнення цього положення можна досягти за допомогою пізнання "Сонетів до Орфея" Рільке: "Стремиться к преобразованиям, найти вдохновение в пламени, где полная перемен вещь ускользает от тебя"; синтезу поетичного слова з кадрами фільмів О. Довженка "Звенигора", А. Тарковського "Жертовність", коли в якості інтегративного механізму виступає:

а) установка з текстів "Одкровення від Іоанна": "И я попробовал одну из их вещей, чтобы проверить, нужна ли мне она. То, что горит, то настоящее";

б) усвідомлення й переживання стану саможертовності, коли інстинкт руйнування вдосконалюється мотивом потягу до перетворень за допомогою концентрації волі; саме тоді людина готова знищити минулі погляди в полум'ї. Цей стан унаочнюється кадрами стрічки А. Тарковського "Жертовність";

в) усвідомлення й переживання внутрішнього руху душі до Бога.

Саме це й складає сутність народження зі смерті. Образно цей стан має відбиток в іудейській символіці, коли розглядається етимологія слова "жертвоприношення", що означає "підходити ближче". Цей момент слід усвідомлювати як злиття життя та смерті.

У руслі досліджень К. Юнга, З. Фройда, Е. Нойманна знаходиться й В. Роменець. Він розглядає ключові питання психології творчості та закликає до творення світу з власної глибини. Дослідник бачить творчість як "засіб самопізнання і як засіб саморозвитку, і як дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного "я" [406, с. 9].

В. Роменець виокремлює принципи розгортання творчого процесу, які співвідносяться з фазами творчої діяльності. До цих принципів нале-

жать принцип вираження, складовою якого є матеріалізація ідеї, котра передбачає формування конкретно-предметних образів [406, с. 11]; інтеріоризації, що зумовлена взаємодією реальних чи уявних об'єктів, перетворених у внутрішні структури [449, с. 283]; оригінальності, яка передбачає створення нових, неповторних продуктів творчої діяльності.

В. Роменець також концентрує увагу на принципі індивідуалізації. "Творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основною метою пізнання. Вища, ідеальна форма співвіднесеності виражається у світогляді людини, а вища практична форма у її вчинках" [406, с. 122].

Автор дослідження створює модель інтерпретаційного характеру в стратегії творчого розвитку особистості. На відміну від психоенергетичної моделі З. Фройда та Е. Нойманна, він пов'язує внутрішні діалогічні структури з зовнішніми й аналізує продукти творчої діяльності за характером вчинку, хоча психоенергетична модель дозволяє більш глибоко й різноманітно визначити особливості внутрішніх структур на основі принципу діалогічності.

В. Роменець виокремлює в принципі індивідуалізації компонент, який є потребою пошуку цікавого, неповторного. Зазначимо, що дослідник користується принципом включення біасоціацій, якому теж притаманна взаємодія мотивів чітких і нечітких уявлень, механізми фантазії розглядаються як засіб створення нових образів на основі комбінування різноманітного художнього матеріалу і є рухом до нового, неповторного в існуючих відношеннях до світу. Інтегруючим механізмом у даному випадку виступає мова, що виконує гнучку функцію в спілкуванні.

Ученим також виокремлюється принцип об'єктивації відображення явищ реальної дійсності й наголошується на тому, що тільки об'єктивні фактори можна включити у взаємодію з суб'єктивним світоглядом особистості (йдеться про наукові методи пізнання) [406, с. 125].

У цьому зв'язку зазначимо, що учитель музики, який організує умови цілісного сприйняття учнів, повинен інтегрувати у свідомість на основі репрезентації та рефлексії наукових, художніх, мистецтвознавчих концепцій мотив необхідності об'єктивного відображення реальності, у нашому випадку – художньої реальності. Він повинен орієнтуватись на вміння аналізувати й синтезувати структурні компоненти принципу об'єктивності в процесі пізнання художнього твору. Це пізнання потребує такої діяльності, яка забезпечує створення цілісної наукової картини світу. Створення такої картини базується на індивідуалізації сприйняття кожної особистості. Але цей мотив не може розглядатись як стала, нерухома форма. Цьому можна запобігти, якщо в процесі пізнання художнього твору орієнтуватись на принцип диференціації отриманої інформації та принцип накопичення уявлень про картини світу. У цьому зв'язку принцип діалогічності можна включати у взаємодію з принципом "зцілення через усвідомлення, тобто принцип патогенного (негативного) впливу дисоційованих, або, застосовуючи мову фрейдизму, "витіснених", афективно забарвлених уявлень шляхом їх залучення в систему переживань, які більш чи менш ясно усвідомлюються суб'єктом" [406, с. 235].

На нашу думку, процес матеріалізації витіснених у безсвідоме почуттів може з'ясувати й більш чітко виокремити механізми інтуїції та зупинитись на тих педагогічних стимулах, які здатні до їх активізації, а саме:

– орієнтація на формування антропологічного світогляду, надання емоційності, пристрасності (у якості дидактичного матеріалу доцільно використовувати твори Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ж. Бізе, фільми К. Саури);

– протилежний прийом – спрямування на відмову від трагічного за допомогою міфу, коли враховується, що міфологія є засобом розповіді про все і з'ясування всього; виокремлюються показники міфу, орієнтовані на визначення місця кожної речі, кожного явища, особливостей мови різноманітних культур на основі віри й релігії, визначення архетипів усіх мов на основі узагальнення в умовах занурювання в глибину поетичної, пластичної та музичної тканини в пошуку елементарних структур, у яких потім розбудовується витвір.

Наприклад, можна провести паралель між особливостями поезії В. Хлєбнікова та музики І. Стравінського. В. Хлєбніков вважав, що новий світ може бути розбудований зі старих слів. Існує "виум", що конструює розум; існує "ноум", що виконує цензуру й заборону; існує "лаум" – площина думок, яка не має кінця; "чеум", що піднімає на нові кордони роздумів.

І. Стравінський також знаходить праелементи музики в балеті "Весна священна", одним із засобів якого є окремий тон, інтервал, фраза, гама, пауза (вдих і видих) матерії, що звучить і не звучить. Це дозволяє встановити аналог зі становленням першоприродних явищ, коли поліфонічна тканина складається з елементарних множин, поєднуються елементарні компоненти тканини, які є сумою простих гармонійних компонентів, що належать до різних тональностей, а інтервал усвідомлюється як річ. До таких речей у І. Стравінського можна віднести паралельні квінти, кварти, дисонуючі секунди й архаїчні удари ритму як передісторичного образу сучасної музики.

Механізмами інтеграції в музиці, пластиці та поезії є тексти, що базуються на відсутності ритмічних співвідношень за темпом, варіюванні слова, фрази. Таким чином можна встановити взаємодію між музикою І. Стравінського (початок "Весни священної") і віршами В. Хлєбнікова "Ночь в Галиции", "Песня ведьм"):

Ла-ла сов! Ли-ли соб!
Жун-жон-соб леле.
Соб леле! Ла-ла соб.
Жун-жан! Жун-жан!

Феномен пізнання світу через прийом рекомбінування внутрішніх структур під впливом різноманітних співвідношень множин партитури художнього твору (наприклад, "Персефона" І. Стравінського, яка передбачає відмову від трагічного; фільм "Сталкер" А. Тарковського, який включає в поліфонічну структуру мотив духовного вдосконалення: дівчинка-мутант здатна поглядом рухати бокали з вином, відображення вібрації внутрішніх почуттів (еманації) утворюється під впливом поїзду, що рухається, впливає на створення образу очікування на вокзалі, звучання за

кадром фрагменту оди Шіллера: "Мільйони обіймітеся" – все це знижує конфронтацію між духовним станом людини та її внутрішніми особливостями) має відбиток і в наукових дослідженнях емпіричного напрямку. Так учений Г.-Г. Декер-Фойгт у контексті психоаналітичного підходу в межах досліджень З. Фройда, Е. Нойманна, К. Юнга, А. Адлера виокремлював такі концепції дослідження:

1. Організація стимулювання механізмів інтуїції шляхом упровадження принципу зцілення через власну творчість за допомогою методів імпровізації в ситуації спонтанної діяльності. Наприклад, виконується завдання, метою якого є занурення у звук музичного інструмента, навички професійної гри на якому відсутні. При цьому також може бути використаний комп'ютерний пристрій "Ямаха". Головною метою пізнання є зміна перспективи мислення, відсторонення від розумового напруження й пошук розв'язання задачі на основі переведення її змісту у сферу безсвідомого. Виконуються завдання на колективну й індивідуальну імпровізацію з використанням прийомів какофонії, які можуть характеризуватись як прихований прояв духу інтелігента [124, с. 16].

У ході виконання завдання учні та студенти виокремлюють особливості індивідуальної та колективної імпровізації за допомогою спілкування. Це є підгрунтям для розв'язання нестандартних задач на основі індивідуального підходу і сприяє активізації процесу пізнання самого себе, налагодженню контактів у процесі взаємодії, накопиченню власного екзистенційного досвіду. Отримані музичні тексти стають предметом дослідження.

2. Оскільки кожний вид мистецтва впливає на сприйняття, то можна сказати, що принцип діалогічності зумовлений особливостями впливу звукової інформації на пізнавальну діяльність. Тобто в основу професійної підготовки вчителя повинні бути покладені знання про акустичне середовище, зокрема музику.

Невипадково Г.-Г. Декер-Фойгт виокремлює концепції вчених-нейрофізіологів про здатність мозку сприймати через слухові канали сигнали, які викликають реакцію людини у вигляді рефлексу; ми вважаємо, що це явище можна називати ще еманацією (вібрацією), яка викликає певні емоції та впливає на переживання. Це і є первинним джерелом активізації свідомості людини, коли виникає потреба відбивати сигнали музичні, потреба вести експеримент пошуку первинних музичних "прообразів", "таламус", "гіпоталамус" з "лімбічною системою", які є центром почуттів нашого мозку [124, с. 26].

Усвідомлення викладеної вище концепції є складовою професійних знань студентів, тому що вони з'ясовують сутність упровадження евристично-пошукових методів у створенні нових звукових ефектів, виокремленні первинних музичних праелементів як першоджерела створення імпровізації.

Отримані звукові ефекти музичної імпровізації стають предметом дослідження у формуванні умінь і навичок самопізнання. За допомогою методу аналізу функцій гармонії й окремих інтонацій стає можливим проведення паралелей між характером звучання, числовою символікою й суттю архетипу як внутрішньої структури особистості. Оскільки сигнали, що передаються через слухове сприйняття за допомогою аферентного кіль-

ця, передаються й іншим аналізаторам, зокрема зоровим, то реальною стає можливість визначити геометричний символ, котрий є складовою внутрішньої структури особистості. Формується синтетичний образ, який є підказкою для подальшого формування когнітивних смислів як засобу спілкування.

В основу цього підходу покладена концепція "людина-середовище", що визначається виокремленням якісно нового акустичного середовища, пов'язаного з розвитком інформаційної культури. Виокремлений нами підхід базується на уявленні про взаємодію таких структурних компонентів: когнітивний, комунікативний, регулятивний [263, с. 126]. Наголосимо на тому, що система слухової організації сприйняття формувалась на основі спілкування. Фактор необхідності вивчення особливостей слуху є складовою системи біакустичної комунікації, адаптованої в ході еволюції та сприйняття необхідної інформації [263]. Потрібно враховувати, що інтегративним компонентом як мови, так і музики є когнітивний конструкт. Сприйняття мови базується на особливостях інформації, що отримується. Тембр та інтонації створюють умови для усвідомлення особистості, яка є партнером у спілкуванні.

Водночас акустичні характеристики виконують певні комунікативні функції. Прийом виокремлення власних архетипів дозволяє вчителю формувати потреби й мотивації, уміння оперувати педагогічними технологіями, зокрема формувати певну модель навчання.

Учитель музики повинен володіти методами аналізу можливих реакцій на звуки мистецтва. До таких Г.-Г. Декер-Фойгт відносить реакції комунікативні, інтерактивні (крики, плач, сміх, співи, гримаси), рухові (рух, танець). Зазначимо, що в танцях можуть втілюватися символи колообігу в природі, світового танцю-хороводу планет, що графічно відображені в партитурі за допомогою фігур кола; можна також бачити "паліндроми" – конструкції, які читаються симетрично справа наліво, й навпаки. З цим же явищем ми стикаємося й у творах А. Шенберга – варто згадати його твір "Канон", який свідчить про те, що час може текти в різних напрямках, а також у творах І. Стравінського, коли створюються звучання біоритмів землі в чергуваннях парного й непарного числа ударів. У даному випадку композитор виконує функцію жерця, що володіє музичною природою:

Жрец бросает чет и нечет
И спокойною рукой
Бытия невзгоды лечит
Неразгаданной судьбой.

У цьому зв'язку виконання завдання на створення емоційно-образної програми творів І. Стравінського, А. Шенберга за допомогою суджень та імпровізацій на комп'ютері збільшує сферу впливу на безсвідоме, дозволяє упровадити в навчальний процес принцип зцілення [124, с. 21], формувати сенситивні реакції, які передбачають створення стану збудження, організацію емоційного відгуку, співчуття [124, с. 26].

У даному випадку до стратегії класифікації принципів за ознакою творчої трансформації слід включити принцип посиленого впливу на безсвідоме й надсвідоме. Це потрібно робити в умовах кореляції з органіч-

ними реакціями, що пов'язано з частотою зміни пульсу, підвищенням тиску. Цього можна досягти, якщо виконувати вправи на пізнання власного "я": потрібно прислухатися до ритму власного тіла; знайти пульс на зап'ясті, відбити ритм долонями; добрати фрагменти енерготропної музики, якій притаманні пунктирний ритм, постійне прискорення, мажорний лад, дисонанси, надмірно акцентований ритм, коли враховується звучання штриху стаккато, тобто відривчасто, відмова від звичних ладотональних відношень, підкреслюються дисонанси [124].

Зазначимо, що перелічені показники енерготропної музики, які взаємодіють між собою, орієнтовані на мову класичної музики, що також має відбиток у пластичних мистецтвах і в поезії. У якості прикладу можна назвати твір Й. Баха "Страсті за Матвієм", у якому домінує принцип чергування дисонансів і консонансів. Невипадково ця музика використовується у фільмі А. Тарковського "Жертвоприношення". Бах і Тарковський програмують формування гармонійних відношень.

Навпаки, слухання музики лише спрощеної, мажорної, хіт-парадів впливає на руйнування гармонійних відношень.

Доцільно виконувати завдання на пошук трофотропної музики, якій притаманні менш підкреслені ритми, мінорний лад, консонанси, невелика гучність. Якщо енерготропна музика базується на екстраверсії, то трофотропна музика є результатом інтроверсії. Їй притаманні домінування легато, ніжність, кантиленність мелодій, гармонійність.

Також необхідно вивчати колискові пісні, східні музичні символи, які базуються на пентатоніці. Зазначимо, що елементи західної музики мають місце у фільмах, яким притаманна складна символіка. Є сенс виконувати завдання на колективні музично-пластичні імпровізації, в яких реалізується витончено-неусвідомлене складання одиниць цілого з різних особистостей, кожна з яких виявила елементи емпатії до партнера, а кожний звук знаходиться під впливом іншого звуку.

У зв'язку з викладеним з приводу стратегії класифікації принципів за ознакою творчої трансформації особистості спробуємо систематизувати концептуальні ідеї.

1. Формування професійних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя музики базується на закономірностях творчої діяльності, що зумовлена особливостями художнього пізнання як вищого ступеня творчості.

2. Обґрунтовується мотив історико-типологічного творчого принципу дослідження. Механізмом упровадження цього принципу в навчальний процес є системний і порівняльний аналіз різноманітних культурних факторів різних часів. У контексті стратегії творчої трансформації особистості виокремлюється принцип опори на творчий метод митця. В основу цього принципу покладена концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів. Названа концепція базується на визначенні особливостей художнього пізнання, принципів моделювання образних конструкцій, мовних і комунікативних особливостей перетворення художньої реальності в систему знаків на основі інтеграції фантастичних алегоричних або символічних компонентів (О. Щолокова, М. Каган).

Авторська концепція базується на основі типологізації та системати-

зації принципів, що інтегровані в стратегію класифікації за ознакою творчої трансформації особистості. Ми включаємо цей принцип у взаємодію з принципом подвійної рефлексії та репрезентації критичних суджень. Це дозволяє нам користуватись: а) принципом опори на метод екстраполювання ідей естетики при аналізі сучасних форм мислення (модернізму); б) принципом трансцендування на основі апріорного споглядання у творчій лабораторії за аналогією митця, коли включаються механізми перекладу мови одного мистецтва мовою іншого, навчання реалізується за допомогою асоціативно-образної моделі формування мислення, а принципи систематизації й типологізації реалізуються в умовах принципу варіювання просторових форм на основі застосування нейролінгвістичної моделі, яка базується на взаємодії принципу паралелізму й тотожності.

3. Організація застосування визначених вище принципів у єдину стратегію творчої трансформації повинна базуватись на принципі діалогічності. У цьому зв'язку для нашого дослідження є важливою така концепція: діалог, діалогічність є компонентом внутрішнього світу особистості. Існують внутрішні структури діалогу. Розвиток їх можливий в умовах створення суб'єктно-суб'єктних відносин на основі визначення ціннісних відношень між суб'єктами спілкування й різноманітними культурами (А. Дахін, В. Біблер, Г. Селевко, О. Щолокова, О. Рудницька). Діалогу притаманна різноманітність точок зору на основі взаємодії його внутрішніх структур. Ефективність упровадження діалогу базується на інтеграції компонентів діалогу й монологу. У ході дослідження робиться акцент на внутрішніх діалогічних структурах особистості, тому що не завжди глибоко аналізуються механізми підсвідомого, безсвідомого, надсвідомого. У даному випадку ми знаходимось у руслі досліджень Л. Гармаш, К. Юнга, Е. Нойманна, Ю. Шилова, М. Мисливця.

Названі вище автори сприяли включенню в дослідження наступних понять: міфологема, яка передбачає існування образу на межі переходу від життя до смерті (усвідомлення цього стану може бути досягнуте в процесі медитації, молитви, напруженої розумової праці, обожнення власного "Я" художнім образом у процесі виконавської діяльності, у театральній ігровій ситуації, при перегляді спектаклю, фільму); архетипи – первинні прообрази мають прояв у імпровізації, ключовим поняттям при цьому стає принцип деструкції циклізму часу; стратегія карнавалізації, що є нейтральною до понять "життя" та "смерть", коли смерть розглядається як деконструктивний компонент, як перехід в інший вимір (М. Бахтін, Г. Селевко).

4. У взаємодію понять також включається поняття "психоенергетична модель", яка передбачає обгрунтування доцільності такого принципу навчання, як принцип деструкції художнього матеріалу. В основу цього принципу покладена агресія як показник внутрішнього світу, що може мати позитивний вплив на творчу діяльність. За допомогою витіснення цього почуття народжуються нові продукти творчої діяльності. Мотив організації упровадження психоенергетичної моделі в навчальному процесі є складним динамічним поняттям, структурним компонентом якого є маятниковий ефект, котрий не дозволяє повного знищення ідеї психоенергетичної

моделі.

Зазначимо, що маятниковий ефект передбачає циклічне чергуван ідей, вплив яких то збільшується, то зменшується аналогічно до підйому спаду. На основі цього ефекту включається фрустраційна модель, у як агресія розглядається як ситуаційний, а не еволюційний компоне (Д. Доллард), а також модель нейролінгвістичного програмування, ко аналізуються поетичні тексти видатних поетів, тобто логічні моделі зам нюються на образні.

Інтегрованим механізмом у маятникових коливаннях мотивів є ви кремлення структур, які можуть впливати на розвиток емоційної сфе студентів, незважаючи на те, що нейролінгвістична модель передбач створення моделі внутрішніх, психічних процесів людини і її поведінки основі аналогу комп'ютерної технології. Ефективність діяльності люди визначається програмою її дій і може вдосконалюватися за рахунок н повнення змістом програми цієї діяльності.

5. Мотив взаємодії психоенергетичної та ситуативної моделі вдосн налює Е. Нойманн, який пропонує: а) відмовитись від лише раціональн моделі понять; б) інтегрувати у свідомість особистості образний зміст с мволу; в) організовувати умови впливу на пізнання архетипів власно "Я" на основі принципу центроверсії з раціональним аналізо г) організовувати ситуацію заміни понятійних понять образними. Все дозволяє нам забезпечити умови пригадування особливостей дитячо сприйняття за допомогою методу аналізу різноманітних комплексів ми ців (комплекс материнства, едипів комплекс); д) організувати методи дослідження особливостей дитячого сприйняття в процесі професіонал ної діяльності; е) організувати ситуацію співтворчості між експеримент тором, студентами, учнями на основі формування нових образів.

6. Концепції К. Юнга, З. Фройда, Е. Нойманна розвиває В. Роменец який розглядає творчість як засіб самопізнання й саморозвитку. Дослі ник виокремлює принцип матеріалізації творчого задуму на основі інте рації реалій художнього світу та фантазії, під якою слід розуміти проц створення нових образів на основі накопиченого досвіду. Визначають зв'язки внутрішніх і зовнішніх структур, формується інтерпретаційна м дель, яка дозволяє визначити принцип "зцілення", що забезпечує мо ливість організації стимулювання механізмів інтуїції. Це має прояв у п шукові змісту власних архетипів, міфологем (узагальнення образу на о нові свідомого запозичення міфологічних мотивів і перенесення їх у св сучасної художньої культури), що складає сутність внутрішньої структур вчителя музики. Створюються умови для матеріалізації в художній фор витіснених почуттів і перетворення їх на конкретно-предметні образи, в впливає на формування переживань, емоцій, настроїв, почуттів.

Концепцію В. Роменця доцільно доповнити концепцією Л. Тарасов "Екологія і діалектика" [455, с. 119-120], сутність якої концепції полягає використанні моделі холистського навчання, а саме: гармонійне навча ня, орієнтоване на цілісне виховання учнів; сприйняття всіма органам почуттів, установка на роботу з лівою й правою півкулями, що сприяє і теграції свідомого й безсвідомого.

Для нашого дослідження важливим є той фактор, що доцільно інтегрувати педагогічні умови, орієнтовані на формування когнітивної компетентності й компетентності фасилітативно-сенсорно-ціннісної. Останнє передбачає необхідність виокремлення фоносемантичних характеристик, притаманних кожному виду мистецтва.

Стає можливою організація ситуації впливу на безсвідоме, перевірка результатів цього впливу методом аналізу продуктів творчої діяльності з точки зору сенсорної компетенції (оригінальність, новизна нового образу) і когнітивної компетенції (аналіз можливостей впливу образного мислення на формування понять).

Вище ми розглянули напрямок дослідження, що допомагає з'ясувати сутність закономірностей мислення з точки зору психології творчості. Зробимо спробу включити в діалогічну взаємодію ще один мотив, методологічною засадою якого є напрямок евристичного програмування, зумовленого особливостями дослідження і моделювання складних форм психічної діяльності, що може впливати на якість формування інформаційної культури [194, с. 20]. При цьому виокремлюється роль мозкового кодування, вирізняються основні функції мозку, його роль в організації психічних процесів, контролю за поведінкою, структури комунікативних процесів у вигляді знаків, символів, внутрішньої мови, що регулюють дії людей. Виокремлюються такі інтегративні поняття, як "хаос", "форма", "алгоритм порядку", "множина елементів і форм природи, явищ".

В. Кудін, Е. Фейгенбаум, Дж. Фельман, К. Прибрам, В. Бехтерев, В. Репін визначають механізми розвитку життя, мозку на основі інтеграції біо- та кібернетичного підходу до клітини, коли враховується принцип наслідування за допомогою речовини, що отримала назву ДНК. Структура клітини ДНК проектує діяльність. Жива клітина – це простір і діяльність білків, що функціонують. Повинна існувати мережа інструктажу (програма), що здатна організовувати роботу мільйонів молекул і тканин. Саме це забезпечує стик біо- і кіберосфери [194, с. 21-22].

У цих умовах особливого значення набуває концепція О. Рудницької про те, що нині в розвитку культури особливу роль відіграють зв'язки з синергетикою, суттю якої є внутрішні несилові взаємодії, котрі грунтуються на кооперативних ефектах, що забезпечує перехід від однієї культури чи типу мислення до іншої [416].

При цьому пошук знаходиться в руслі досліджень І. Добронравової, яка вважає, що синергетика є теорією самоорганізації, основою інтеграції міждисциплінарних знань, мовою комунікації між природничими й гуманітарними науками, східним і західним світоглядом, наукою про складні нелінійні системи й хаосом, класичною наукою й рефлексією, традиціями й інноваціями [129, с. 152]. Синергетика є наукою, що відбиває соціальні проекції самоорганізації на різних ступенях розвитку, проекції самоорганізації в нових підходах до освіти й навчання, адаптації людини до життя за доби нестабільного розвитку.

Для нашого дослідження є важливим той фактор, що О. Рудницька виокремила можливість переходу від одного стану культури до іншого й інтегрувала ці знання в структурний компонент особистості. Виходячи з

цього, вона визначила її як індивідуальну форму виявлення результатів культурного впливу суспільства на людину, як результат опанування нею культурних цінностей, що є характеристикою освіченості людини [416, с. 62]. Така діяльність особистості грунтується на теорії діалогової взаємодії, зокрема внутрішнього діалогового розуміння культурних цінностей в узгодженні з особливостями мистецтва спілкування [416, с. 62].

Зміст поняття "мистецьке спілкування" О. Рудницька розкриває через аналіз інтегральних особистісних якостей: комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії. Виокремлена О. Рудницькою структура мистецького спілкування дозволяє нам поглибити зміст поняття "принцип діалогічності" за допомогою моделювання процесів взаємодії не лише реальних об'єктів, а й їхніх образно-художніх моделей.

Організація умов реалізації принципу діалогізму також сприяє формуванню комунікативних навичок, які передбачають усвідомлення ролі художніх цінностей у творах конкретних митців, особливостей їх творчості, формуванню власних смаків, уподобань, інтересів. Це визначає розвиток потреб в обговоренні мистецьких вражень, формування здатності до створення естетичних суджень про художній твір, стимулювання процесів пізнання себе й інших, що впливає на становлення "інтелектуальної емоційної та поведінкової сфери особистості" [416, с. 63].

Важливим для нашого дослідження є виокремлення О. Рудницькою фактору моделювання структури комунікативної функції художньої діяльності, яке передбачає поетапність і послідовність-ланцюжків актів: "діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним" [416, с. 63]. Саме це положення становить зміст методологічних засад для пошуку характеристик класифікації за ознакою когнітивних смислів і творчої трансформації особистості.

Зазначимо, що смислоутворення, формування особистісних смислів не може здійснюватися поза емпатією – розвиненою здатністю особистості до співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною [416, с. 63] поза творчою активністю особистості, що проявляється в навичках особистісної інтерпретації художнього твору і пов'язується з поняттям "креативність" [416, с. 64].

Значний внесок в усвідомлення й поглиблення змісту поняття "креативність" вносить С. Коновець, котра інтерпретує це поняття як наявність внутрішніх передумов (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову й перетворюючу діяльність: детермінантою творчої активності виступає саме її креативність. Можна визначити особистість як креативну, коли вона внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації творчого потенціалу додаткових творчих якостей, що сприяють досягненню результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [183, с. 460].

Е. Лузик визначає важливість впливу умов інформаційно-технологічної революції в професійній підготовці фахівця на основі творчого потенціалу особистості. Цей показник автор дослідження розглядає в

контексті ієрархії творчих інтелектуальних функцій, емоційно-вольових якостей і динамічних новоутворень особистості [227]. Він встановлює зв'язки між головними напрямками у створенні умов для формування креативності, визначенням структурних компонентів талановитості особистості як передумови творчого розвитку й становлення творчої особистості та формуванням принципів тестування механізмів творчості, принципів заохочення творчого мислення, формулюванням критеріїв діагностування творчої діяльності. При цьому названо такі умови: вміння бачити проблему, швидкість охоплення різноманітних сторін і зв'язків, гнучкість як уміння зрозуміти нове, оригінальність, відхід від шаблону, здатність до перегрупування ідей і зв'язків, здатність до абстрагування й аналізу, конкретизації ідей, включення механізмів варіативності часу реакцій [227, с. 387].

Ці умови включаються автором дослідження у взаємодію з такими ознаками особистості, як легкість генерації нових ідей, пластичність, діалектичність, оригінальність, багатство фантазії, здатність подивитися на загальновідомі речі з нової точки зору, здатність до згортання розумових операцій на основі виокремлення здатності прогнозувати, моделювати продукти творчої діяльності.

Аналіз досліджень на предмет розвитку особистості дозволив виокремити такі принципи вивчення природи творчої особистості: а) наявність невизначеного стимулу, що, на нашу думку, передбачає включення в процес мистецького спілкування художніх текстів, в основу яких покладені характеристики музичної вербалізації в умовах відмови від конкретно-предметної сюжетності, та посилення принципу опори на вагомість естетичної інформації, коли проявом креативності студента є встановлення взаємозв'язків між особливостями музичного, поетичного й пластичного текстів; б) відкритість завдання, коли допускається варіативність у виборі інтерпретації художнього твору чи у створенні нових продуктів творчої діяльності [227, с. 388].

Е. Лузик виокремлює основні принципи, які заохочують творче мислення:

– уважне ставлення до незвичайних питань (наша модель передбачає використання таких дидактичних матеріалів, зумовлених неординарними особливостями сучасної мови);

– шанобливе ставлення до сучасних ідей (екстраполяція цього принципу в навчальний процес потребує формування установки на пізнання незвичайних ідей-образів у художньому творі);

– спроможність доведення, що ці ідеї мають цінність.

Ми, перебуваючи в руслі концепцій Е. Лузика, врахували наявність певних енергетичних рис, до яких належить динамізм, що протистоїть процесам старіння автономної системи. Виокремлюється додатковий динамізм, що проявляється як налаштованість на вивільнення енергії, від'ємний динамізм, що налаштований на її отримання з оточення [227, с. 389]. Також ми враховували, що вчені, художники, яким притаманний високий динамізм, створюють продукти власної уяви. Майбутній учитель може мати здатність до додаткового динамізму й виконувати функцію посередника між творцями й учнівською молоддю, володіти вміннями інтер-

претувати твір та аргументувати цінність кожної ідеї, образу. Додатковий динамізм може сприяти створенню нових образів-ідей. Якщо особистість учителя можна характеризувати на рівні нульового динамізму й додаткового від'ємного динамізму, то такий учитель може чітко організовувати виконання учнями завдань, складених і розроблених ученими, митцями на достатньо високому рівні.

Виконання творчих завдань потребує врахування принципу зручних умов і принципу надання часу, що можливо в умовах проведення спецкурсів (психологія музично-художньої діяльності, формування інформаційної культури майбутнього вчителя музики й мистецьких дисциплін, основи кіномистецтва) [227].

Класифікація принципів за ознакою творчого розвитку особистості не може бути розглянута поза межами аналізу діяльнісного підходу, джерела якого сформувалися ще в роки радянської влади. Діяльнісний підхід при цьому розглядався в якості універсального засобу формування особистості. Нині С. Степанов розглядає цю проблему як дискусійну, оскільки вона охоплює всі ланки пізнавальних процесів і особистісних якостей [449].

Так, принцип творчої самодіяльності був сформульований С. Рубінштейном ще в 1922 році. У 20-30-х роках минулого століття сформулював категорію діяльності Л. Виготський. Водночас категорія діяльності формувалась і в дослідженнях М. Басіна.

В основу діяльнісного підходу С. Рубінштейном був покладений принцип єдності діяльності та свідомості. Вони утворюють єдине ціле – не тотожне, але єдине. Причому свідомість розглядається як реальність, що не дається безпосередньо. С. Рубінштейн зазначає, що "саме творча самодіяльність особистості забезпечує умови для формування самої себе" [410].

Обгрунтовуючи зміст сформульованого С. Рубінштейном принципу, О. Левченко використовує прийом рефлексії щодо категорії особистості, що "як провідна інтегрує категорії свідомості, діяльності і творчої самодіяльності" [209]. О. Левченко виокремлює такі напрямки в категоріальному становленні особистості:

а) особистість як суб'єкт визначається в контексті соціальних відносин і трудової діяльності (В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін) [209, с. 620];

б) особистість розглядається у контексті творчої діяльності (Л. Божович, О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Давидов);

в) ефективність формування творчої особистості зумовлена особливостями комплексного підходу в умовах інтеграції філософських, соціологічних, психологічних концепцій, знань з основ трудової діяльності та духовного виробництва [209], формування власної поведінки [209], власних вчинків [406], формування життєвої стратегії як способу самоздійснення [209], потреби в інтелектуальному навантаженні, зумовленої особливостями пізнавальної, дослідницької діяльності на основі врахування мотиваційної сфери особистості; при цьому під поняттям "особистість" розуміють, на думку В. Рибалки, особу з соціально й індивідуально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначаються включенням людини до конкретних суспільних, культурних, історичних, вітальних від-

носин [402].

Виокремленні вище показники творчої особистості розглядаються О. Левченко в умовах організації творчої самодіяльності, яка є способом, умовою і результатом розвитку креативної особистості [209, с. 623], в умовах пошуку предмета задоволення потреби у творчій самодіяльності та визначення її об'єкта, самоактуалізації [209, с. 625].

На нашу думку, у контексті особистісно-діяльнісного підходу виникає потреба усвідомити сутність поняття "самоактуалізація". Зазначимо, що це поняття розглядається в контексті гуманістичної психології.

О. Леонтьєв – представник гуманістичної психології – вважає, що поняття "самоактуалізація" слід розуміти як процес розгортання і формування первинно закладених в організмі і особистості задатків, потенцій, можливостей" [449, с. 519]. Дослідник проводить паралель між самоактуалізацією, самореалізацією, інтеграцією, індивідуалізацією, продуктивністю. Але між усіма цими поняттями виокремлюється інтегративний механізм становлення особистості в узгодженні з її мотивами й потребами [449, с. 519; 239].

Але ж висловлюються заперечення, зауваження щодо доцільності акцентування на самоактуалізації у формуванні особистості. Звинувачення стосуються наявності такої структури, як егоцентризм, відсутності наукових досліджень про еволюцію цього поняття, наявності суб'єктивного відношення в оцінці цінностей [449, с. 522].

Водночас недостатньо науковим вважається метод самоспостереження, який передбачає спосіб самопізнання на основі визначення об'єкту дослідження за власним станом і діями особистості, самовизначення, яке частіше розглядається в змісті терміну "самосвідомість". Джерела такого підходу започатковані І. Кантом. Причому самосвідомість розглядається як переживання цілісності і специфічності власного "Я" на основі власних думок, почуттів і бажань на фоні не лише існуючого зовнішнього світу, але й паралельно, окремо від нього [449, с. 524].

Самовизначення може розглядатись як свідомий акт визначення й затвердження власної позиції і далі – усвідомлення, оцінки особистістю самої себе, свого місця у світі, у професійній діяльності, усвідомлення своїх інтересів, знань, переживань, поведінки як стійкої визначеної одиниці, котра зберігає себе незалежно від впливів різноманітних ситуацій [449, с. 525].

Можна зробити висновок, що самовизначення є пошуком і знаходженням самого себе, структурним компонентом якого є постійне спостереження за власними думками, поведінкою та діями; складовою самовизначення є не лише самоактуалізація, яку доцільно ототожнювати з індивідуальним розвитком особистості, але й самооцінка, яка, на думку С. Степанова, є елементом самосвідомості, котрій притаманні такі показники, як емоційне сприйняття самого себе з урахуванням задатків, наявність моральних показників і вчинків, сформованість умінь спілкування, критичності, вимогливості до себе в узгодженні з розробленою стратегією життя.

Невипадково Е. Лузик, визначаючи механізми таланту й обдарова-

ності як "продукт інтеграції людських здібностей: мислення, почуттів, уяви, психомоторики й енергопотенціалу", наголошує на принципі метрології, а саме: "вимірювання самого себе власними діями, спираючись на самооцінку про прийняття рішення у процесі виконання завдання" [227, с. 391].

Зазначимо, що О. Левченко також розпредмечує структурні компоненти творчої самодіяльності. До того ж виокремлюються об'єктивне й суб'єктивне творення в єдиному процесі творчої самодіяльності. Для нашого дослідження є важливим той фактор, що не відкидається роль суб'єктивного внутрішнього світу й робиться спроба обґрунтувати структурно-функціональну схему творчої діяльності. Розуміння творчої діяльності дозволило встановити взаємодію особистості з об'єктивною дійсністю й умовою саморозвитку, коли суб'єкт одночасно виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності. Результати творчості не розглядаються в контексті фасилітативної компетенції (спонтанне створення продуктів творчої діяльності). Але водночас виокремлюються акти послідовних дій, кожний з яких постає як умова, процес і водночас результат особистісного зростання й трансформації об'єктивного світу [209, с. 626].

На нашу думку, виокремлення актів творчої діяльності як умов досягнення поставленої мети в ході вирішення творчого завдання є доцільним у процесі адаптації особистості до творчої діяльності. Але в такому випадку не розкриваються закономірності сучасних художніх форм мислення, що базуються на інтеграції архаїчних і утопічних структур. У цьому контексті ми вважаємо доцільним включити у взаємодію редуктивно-утопічну модель, зміст якої може мати метафоричну назву "Загадка", модель особистісно орієнтованого навчання. Це дозволяє в семантичну модель професійної підготовки вчителя інтегрувати утопічну модель формування образного мислення, в основу якої покладена загадка як архетип творчості (образна концепція В. Хлебнікова) [70, с. 24].

Методологічними засадами упровадження цієї моделі є:

а) принцип усвідомлення організації світу;

б) принцип художнього перетворення світу на основі виокремлення образів першосвіту;

в) принцип енергійного становлення поетично-музично-пластичного образу.

Причому першообрази (архетипи) розглядаються як засіб концептуалізації дійсності, сукупність правил, що контролюють внутрішній світ сприйняття художнього тексту в процесі його пізнання, пошуку вихідних форм змісту. Загадка як жанр має логіко-смислову матрицю: діалог може поєднувати дидактичні й комічні елементи, структура поєднує питання й відповідь, питання має профанічний зміст і будується на побутовому змісті, відповідь включає елементи сакрального, декодування смислу сакрального можливе за допомогою символів і загадок, до структури включений компонент моделюючої семантики (зірки – невід), за аналогією інформаційної мережі ЕОМ, реалізується процес зближення мовного й поетичного компонентів, використовується принцип посилення внутрішньотекстових зв'язків, що впливає на експресію стимулювання, набуває зна-

чення сакралізації числа.

Конструкція редуктивно-утопічної неологічної моделі включає такі структурні компоненти: орієнтаційно-логічний, науково-дослідницький, орієнтовно-науково-фантастичний із включенням компонентів поетичного інсайту [70, с. 26].

Виявлені компоненти у формі репрезентації, концепції, думок інтерпретаторів художнього тексту є способом усвідомлення алгоритму творчого модуля, що забезпечує формування сучасного мислення на основі принципу як творчого методу пізнання за законами мистецтва. Зміст цього принципу можна поглибити в умовах усвідомлення принципу образу машини часу в художній і науковій творчості [360].

Методологічною засадою цього принципу є фактор почуття руху часу прискореного, уповільненого, розтягування часу, зупинки часу. Виокремленний феномен зумовлений прийомами мислення – передбачення, антиципацією й особливостями сприйняття. У процесі формування основ професійної підготовки вчителя можна використовувати принцип варіювання образу машини часу як метафори звернення до образів минулого, що пов'язано з ретроспективними прийомами мислення.

Наголосимо на тому, що процес формування психічної діяльності реалізується ефективно в умовах співставлення різноманітних просторів і часів. Педагогічна ситуація, яка передбачає організацію зміщення часів, грунтується на закономірностях цілісного формування образного світу.

В. Хлєбніков – поет і філософ XX сторіччя – з'ясував образ машини часу на основі принципу акустичних характеристик звукової гами. Механізмом усвідомлення стала метафора порівняння людини зі струною. Причому кожний підйом на вищу ступінь еволюції здійснюється з інтервалом – ударами струн у 317 років. Наприклад, закони Наполеона вийшли через 317х4 років після закону Юстиніана. Римська імперія виникла в 31-му році до н. е., а Германська – у 1871 році, через 317х6 років. Водночас існує зв'язок еволюції людства з вібраціями світових хвиль. У цьому зв'язку можна провести паралель між теорією відносності А. Ейнштейна й В. Хлєбнікова щодо концепції машини часу, механізмом якої є дзеркала й лінзи, що конструюють у собі промені уповільнених і прискорених кластерів хвиль.

А. Левич виокремлює в понятті "час" два компоненти: "предчас", що ототожнює феномен змін, і "параметричний час", що передбачає спосіб кількісного опису змін за допомогою порівняння з еталонним об'єктом, який називають годинником [208].

В. Налімов проводить паралель між смугами світла й числами, які концентруються на вісі; це не проявлений образ світу, семантичний вакуум. Він вважає, що потрібно враховувати когнітивні смисли на основі математичної символіки, яку можна декодувати на основі ймовірнісних закономірностей. Кожний просторово-часовий вимір має свою сенсово-ціннісну оцінку, але сама метрика (розподілення) підпорядковується загальним закономірностям. Існує безпосередній зв'язок між семантикою конкретного тексту й функцією розподілення [262].

Ця функція є тим віконцем, що дає можливість пізнавати семантич-

ний світ, звертатися до багатомірного образного простору. Можливості взаємодії множин мають відбиток у формулі Бейтеса:

$$p\,(и/у)=Кр\,(и)\,p\,(у/и),$$

де $p\,(и/у)$ – сконцентрованість ймовірності, визначається семантикою нового тексту, що формується після еволюційного пошуку;
$у$ – константа нормування.

З двох посилань $(р/и)$ та $(р/у)$ формується новий текст з новою семантикою $p\,(и/у)$ [262].

Концепції, сформовані філософами, математиками, мають послідовників і в колі режисерів, музикантів, художників. Учитель повинен спиратися на принцип як творчий метод і тому оволодівати вмінням мислити образно, візуально і століттями, і трьохсотліттями, і минулим, і майбутнім, і цілісно сприймати картини світу (О. Довженко). Учитель має оволодіти інтрасоціальним діалогом, коли лінійність сприйняття може переходити в не лінійність. Причому потрібно прогнозувати, моделювати ситуації, коли час сприймається як категорія психологічна. Це може відчувати особистість на рівні безсвідомого. Тобто у взаємодію визначених нами груп принципів творчої трансформації особистості включаються принципи континуальності, неперервності.

Але коли включаються механізми свідомості, то просторово-часові співвідношення розподіляються на фрагменти й частки, і мислення стає перервним, тобто використовується принцип дискретності.

У цьому зв'язку вчитель музики й художньої культури повинен орієнтуватися на створення творчих алгоритмів з метою формування понять та уявлень на основі концепції поєднання елементів художньої реальності з простором уявлень, запозичених із різних сфер: просторової і часової. Інтеграція ж сфер здійснюється в уявному просторі. Таким чином забезпечуються умови формування поняття четвертого просторового виміру, основними поняттями якого є простір і час. Тобто модель навчання перетворюється на філософсько-художню модель пізнання.

Потрібно враховувати доцільність формування знань студентів про четвертий вимір як символ цілісного сприйняття світу. У цьому зв'язку слід визначити групу принципів, взаємодія яких забезпечує варіативність утворення ситуацій творчої трансформації особистості. До таких принципів можна віднести принцип інтелігентності, що передбачає доцільність установки на виховання національної еліти, принцип додатковості Н. Бора, який орієнтує на ясність у пізнанні істини, принцип орієнтації на основні закони часу В. Хлєбнікова як закон наукового художнього пізнання на основі надмовної особистості. Зазначимо, що О. Мандельштам продовжував традиції В. Хлєбнікова [70].

Мова йде про поновлення семантичної моделі шляхом усвідомлення інтеграції фоносемантичних параметрів і смислів, оволодіння вміннями й знаннями про гру смислів, усвідомлення сенсо-ціннісної орієнтації карнавалізації в контексті філософської моделі, що дозволяє розкрити сенс стану мерехтіння (матеріалізація механізмів безсвідомого). Тому загадка як архетип творчості повинна усвідомлюватись учителем як прийом, різновид підвищеної метафоричності в умовах організації взаємодії мис-

тецтв. Алгоритм сприйняття може реалізуватися за допомогою такого інструктажу:

– застосовується прийом "відлуння" на основі поєднання акустичних компонентів і смислів;

– сакральні та буттєві компоненти надаються у цілісному образі, що уособлює міфопоетичну модель світу:

Небо да земля в осередке
огонь да вода!
В небо дыра, в землю дыра,
Посередине огонь да вода

(Самовар);

– усвідомлюється сутність міфологізації, складовою якої є фольклорна загадка. Розуміння цього компоненту є одним з показників наявності креативності.

Усе це свідчить про можливості інтеграції в семантичну модель елементів моделі творчої трансформації особистості. У даному випадку ми знаходимось у руслі досліджень Е. Полякової, яка обґрунтовує основні принципи сучасної парадигми музичної освіти в контексті конкретизації таких положень:

– глобалізація освітнього процесу у відповідності з вимогами інформаційного суспільства, поширення взаємовпливів і взаємодій різноманітних культур, коли форми навчання варіюються, застосовуються інтерактивні методи навчання, формуються творчі здібності особистості, а пріоритет надається загальнолюдським цінностям;

– гуманізація навчання, яка передбачає підхід до особистості як до суб'єкту вільної діяльності;

– варіативність і альтернативність освіти, котра передбачає вирішення проблеми диверсифікації на основі випереджувального характеру й діалектичної єдності варіативності й інваріантності як умови збереження основних знань, досягнень і результатів накопичення досвіду людства, адаптації до змін у суспільстві;

– неперервність освіти: створення умов реалізації навчання на вищих ступенях освіти; необхідність отримання знань, вдосконалення їх упродовж життя;

– наслідковість освіти: наявність єдності та взаємозв'язку цілей, задач, змісту й форм професійної підготовки вчителя [318, с. 7].

Названі вище загально-дидактичні принципи сучасної освітньої парадигми є підґрунтям для музичного, художнього, поліхудожнього виховання. Але художнє виховання зумовлене особливостями принципу індивідуалізації, коли особистість учня займає центральну роль у процесі навчання, а взаємодія вчителя й учня реалізується в умовах оволодіння вчителем уміннями антиципації та інтуїції (здатність передбачати творчий розвиток учнів); реалізовувати майстерність і креативність у процесі активізації життєвого досвіду учнів, включення їх у системну різноманітних відношень; реалізувати моральний потенціал; оволодіти вміннями організовувати розвивальне навчання.

Змістом освіти у сфері художнього й музичного мистецтва є не лише

засвоєння інформаційно-знакового змісту художніх творів, але й виховання особистісного способу відношення як до творів мистецтва, до самого себе, так і до довколишнього середовища.

Це дозволяє реалізовувати принципи наслідування творів мистецтва в процесі спілкування. Результатом застосування цього творчого принципу є оволодіння вміннями формувати емоційно-образну програму художнього твору [318, с. 9].

З огляду на викладене, Е. Полякова, послуговуючись ідеями В. Бондарева, приходить до висновку про те, що доречно обґрунтовувати інтегративний підхід до сучасних освітніх технологій. Цьому може сприяти полікультурний діалог, становлення духовно-культурного плюралізму й синергетичний підхід [318, с. 9].

Усе це спрацьовує на наповнення змісту інтегративного підходу в умовах акцентування на особистісно-орієнтованому підході, коли провідну роль відіграють самовизначення, розвиток, еволюція та трансформація (перетворення) внутрішнього світу, "відкритості та пластичності" [318, с. 9].

При цьому виокремлюються чинники, що виправдовують сутність класифікації операційної стратегії принципів, які є основою для реалізації принципів самоорганізації, самоактуалізації, самодетермінації. Стрижнем цих принципів є скерованість на максимальну емоційну усвідомленість і ефективність досягнення певного рівня розвитку суспільства й культури, орієнтація на антиципацію досягнень у майбутньому [318, с. 10].

Зазначимо, що у сфері національної мистецької освіти в системі професійної підготовки фахівців О. Отич, розглядаючи професійну мистецьку освіту, наголошує на визначенні таких принципів професійної галузі, як неперервність, наступність, ступеневість та інтеграція [288, с. 49].

Неперервність мистецької освіти зумовлена змістом мистецької діяльності в контексті задачного підходу до виконання вправ і занять. Принцип ступеневості дослідження пов'язується авторкою з моделями мистецької професійної освіти, якими є музична школа, спеціалізована школа-училище.

Принцип наступності мистецької освіти реалізується в плануванні індивідуальних і групових занять у наступності змісту, форм і методів професійної підготовки музиканта протягом навчання, узгодженості навчальних планів і програм закладів початкової, середньої, вищої та післядипломної мистецької освіти [288, с. 50]. "Принцип інтеграції у мистецькій освіті відповідає сучасним тенденціям науково-синтетичного осягнення дійсності, реалізується через взаємодію різновидів мистецтва і забезпечує формування знань з художньої культури за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнення. Це сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у викладанні дисциплін художньо-естетичного та спеціального циклів" [288, с. 53].

З огляду на викладене можна зробити такі висновки.

1. Класифікація принципів навчання й виховання за ознакою стратегії творчого розвитку особистості потребувала в ході дослідження виокремлення механізмів творчої діяльності, що сприяло оволодінню вмінням створювати педагогічні ситуації як основи професійної діяльності майбут-

нього вчителя музики поліхудожнього профілю. У цьому зв'язку завданнями професійної підготовки майбутнього вчителя є формування чітких уявлень про різноманітність творчої діяльності як вищого ступеня пізнання, прояв екзистенції у всіх аспектах формування духовності, вміння самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації власних можливостей, розуміння інтеграційних механізмів, які сприяють визначенню безсвідомих компонентів і їх пошуку у свідомому, створення когнітивних планів та алгоритмів дій, уміння реалізовувати результати спостереження, бачити проблеми, відтворювати нові ідеї за допомогою понять, фантазії.

2. Учитель музики повинен встановлювати інтегративні зв'язки між суб'єктивними й об'єктивними факторами дослідження, що зумовлюють взаємодію зовнішніх і внутрішніх зв'язків музичної та поліхудожньої діяльності.

3. З огляду на викладене можна встановити ієрархію в принципах організації творчої діяльності, яка дозволяє конструювати стратегію творчої трансформації особистості вчителя.

Таблиця 1.1.

І рівень класифікації принципів творчої діяльності вчителя музики

Історико-типологічний принцип: єдність, цілісність, системність, порівняність, самопізнання, цінність орієнтацій, рефлексія
↓
ПЕРЕДБАЧАЄ:
↓
Дидактичні світоглядні завдання
Взаємодію з принципом опори на творчий метод митця
Структурні компоненти: пізнавальний, ціннісний

4. Доцільно усвідомлювати відповідність принципів і методів професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю на І-му ієрархічному рівні, що має відбиток у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Взаємодія принципів і методів професійної підготовки вчителя

Принципи:	Методи:
Історико-типологічний Творчої опори на методи митця	Порівняння, аналізу, абстрагування, узагальнення, синтезу, класифікації, індукції, дедукції, інверсії, рефлексії, антиципації, формулювання гіпотез експерименту, метод знаходження сценічних блоків, формування моделі сюжетної розгорнутої ситуації.

5. Доречно усвідомлювати сутність принципу діалогізму в контексті його взаємодії з іншими творчими принципами й методами, які є складовими стратегії творчої трансформації особистості в умовах формування сучасного мислення на ІІ-му ієрархічному рівні творчого розвитку особистості вчителя.

Таблиця 1.3.

Таблиця взаємодії принципів і методів на II рівні

Принципи:	Методи:
Діалогічності, взаємодії	Словесні, наочні, практичні, оволодіння новими знаннями, проблемні, пошуково-евристичні, забезпечення пізнавальної діяльності
Опори на метод екстраполювання розуміння хронотопів модернізму	Споглядання, герменевтичні методи, індукції, дедукції
Інтегративні принципи: принцип концентрованих множин, сумісництва, замішування	Герменевтичні методи, асоціативні методи, абстрактні методи
Принцип відсторонення монстрів, принцип упровадження лемм.	Метод сфокусованої символіки, рефлексії, вербальні, авербальні методи пізнання. Методи сфокусованої символіки. Методи проб та помилок, аналізу через синтез, кодування, декодування, імпровізації, монологу.
Принцип відмови від методу включення окремих факторів	
Принцип зцілення та опредмечування ознак без свідомого, фальсифікованості	

6. Професійна підготовка вчителя музики поліхудожнього профілю потребує обгрунтування й упровадження семантичної моделі, що зумовлено визначенням її інтегративних показників та інформативних структур.

Таблиця 1.4.

Взаємодія інтегративних показників семантичної моделі з внутрішніми структурами моделі

Показники	Внутрішні структури
Лінійність	Наявність стандартних смислів, створення системи задач, орієнтаційні системи пошуку в естетичних концепціях
Нелінійність	Архетипи, інтроективні структури, метафора, інтерперсональні структури, структура карнавалізації, як спонтанний прояв почуттів, висловлювання суджень, карнавалізація, інтерперсональні структури
Децентралізація	
Централізація	Структура множення, універсальність, перцепції, інтроективні структури, континуальна єдність перцепції

7. Семантична модель професійної підготовки вчителя музики потребує пошуку принципів, які б грунтувались на взаємодії, взаємододатковості та взаємозв'язку.

Одним з таких підходів, що впливає на обгрунтування дидактичних основ, є діяльнісний підхід. Стрижнем його є установка на дидактичне планування, формування комунікативних навичок, умінь і навичок розумової діяльності, умінь і навичок виконання конкретно-предметних дій. Інтеграція елементів діяльнісного підходу в семантичну модель професійної підготовки вчителя музики зумовлена особливостями використання проективних і педагогічних технологій, які грунтуються на взаємодії інформативних, проблемних і пошуково-дослідницьких методів навчання.

8. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики потребують інтеграції компонентів редуктивно-утопічної моделі, яка грунтується на принципах інтелігентності навчання, потребі виховання національної еліти, додатковості, орієнтації на закономірності співвідношення законів часу й просторового вимірювання.

При цьому принцип впливу концентрованих множин може посилюватися за допомогою включення взаємодії як вищого рівня принципу інтеграції принципів чергування консонансів і дисонансів, взаємодії емпатії та рефлексії в контексті забезпечення комунікативного спілкування, принципів, які грунтуються на потребі визначення внутрішніх особливостей і факторів у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Це передбачає доречність включення установки на поважне ставлення вчителя до незнайомих питань, на доведення цінності цих питань, на усвідомлення сутності творчої самодіяльності особистості вчителя в умовах формування таких психо-динамічних показників особистості, як уміння самоактуалізації, котрі передбачають розвиток потенціальних здібностей особистості, самооцінки, що передбачає сформованість умінь самопізнання, формування вмінь застосування методів метрології, тобто здатності діагностування самого себе.

9. Стратегія класифікації принципів за ознакою творчої трансформації особистості в контексті усвідомлення сутності формування нового художнього образу потребувала наповнити змістом семантичну модель шляхом інтеграції компонентів психодинамічної моделі, які передбачають усвідомлення сутності руйнівних потягів, які в професійній діяльності вчителя розглядаються як прийоми організації діяльності в умовах нездатності поєднання фактів, що спостерігаються. Структурним компонентом психодинамічної моделі є конструкт невизначеності протиріч. Тобто це момент переходу від безсвідомого до свідомого. Зміст цього стану відображено в понятті "міфологія", метафорі маятникових коливань (цей конструкт притаманний принципу навчання за законами ведення діалогу), яка є умовою збереження цінності кожного мотиву.

Агресія, егоцентризм є спорідненими механізмами психодинамічної моделі, якщо розглядати агресію в якості потреби в руйнуванні, що є стимулом для організації творчого процесу. У цьому випадку агресію доцільно розглядати як ситуативний компонент, що передбачає сформованість потреби в змаганні, концентрації волі, подоланні сталих поглядів у внутрішній боротьбі під час творчої діяльності, коли має прояв бісоціація, яка грунтується на чіткій взаємодії висловлених мотивів, а результати творчої діяльності мають відбиток у вчинку.

У даному випадку стратегія класифікації принципів за ознакою творчої трансформації особистості грунтується на інтеграції принципів диференціації та накопичення уявлень про картини світу, орієнтації на антропологічну свідомість, яка базується на створенні образів світу людини, принципі зцілення особистості шляхом витвору продуктів власної творчості.

Названі вище принципи співвідносяться з такими методами навчання: методи інтроспективних спостережень, пошук інваріантів та аналогій в інформаційному просторі, методи інтерпретації художніх текстів, дослід-

ницькі методи, критичного аналізу, психотерапевтичні методи, сугестивні методи й технології.

Класифікація принципів за ознакою стратегії творчої трансформації не існує ізольовано від операційної стратегії, що орієнтована на організацію виховання й навчання, та класифікації за ознакою когнітивних смислів.

Усі класифікації взаємопов'язані. Їх єдність можна простежити в такій наочній моделі, що відображає структурні взаємозв'язки кожної стратегії:

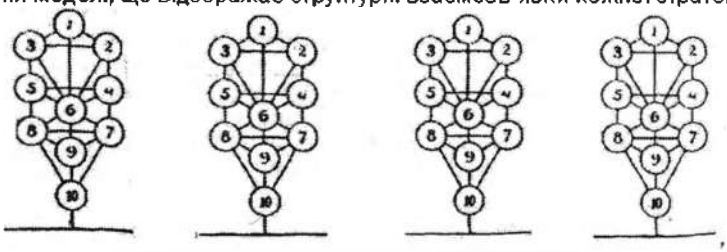


Рис. 1.3. Структурні взаємозв'язки стратегій.

Розбудова схеми дерева однакова. Але зростає вагомість кожної триєдності (перша триєдність – 1, 2, 3; друга триєдність – 4, 5, 6; третя триєдність – 4, 5, 6; четверта триєдність – 7, 8, 9). У першій схемі відображена взаємодія операційної, когнітивної творчої стратегії на рівні репродуктивного відтворення знань; у другій схемі – на варіативному рівні; у третій схемі – на продуктивному рівні; у четвертій схемі – на креативному рівні формування понять, комплексних почуттів, створення нових смислів.

Проведений дослідницький екскурс має відбиток у загальних висновках.

Висновки до І розділу

Проведений науково-дослідницький екскурс, зміст якого викладено в першому розділі, є віддзеркаленням теоретичного аналізу на основі принципу розгалуження інформації з точки зору філософії, психології, педагогіки, художньої педагогіки, мистецтвознавства.

На основі теоретичного вивчення знань про зміст провідних принципів, методи самопізнання в ході емпіричних досліджень, перевірки власних когнітивних планів дій у процесі тиражування інформації студентам під час проведення індивідуальних занять у музичних класах, лекційних і семінарських занять з предмету "Мистецтво кіно в системі художньої культури", ми дійшли висновку про те, що рефлексія партнерів спілкування, зокрема рефлексія дослідника, експериментатора, викладача, впливає на створення нових інформаційних полів у свідомості студентів на основі принципів варіювання, комбінування, монтажного мислення й організації трансляції інформації учням на уроках художньої культури.

Для цього необхідно було скласти певні алгоритми дій, в основу яких була покладена взаємодія індуктивних і дедуктивних методів пізнання. Тобто первинно вивчались особливості певних груп принципів на рівні

оперування ними в професійній підготовці вчителя музики поліхудожнього профілю. Увага концентрувалась на тих наукових художньо-образних концепціях, до яких могла адаптуватися свідомість автора дослідження й студентів.

Систематизація знань передбачала усвідомлення класифікації принципів за допомогою визначення певних стратегій. Саме вони стали тим механізмом, який впливав на виокремлення узагальнених і диференційованих ознак у процесі класифікації принципів навчання й виховання в професійній підготовці вчителя музики.

Іншим стрижнем класифікації стало наповнення змістом принципу інтеграції, виокремлення можливостей його усвідомлення на рівні категорії "інтеграція". В основу такого бачення покладена концепція білінгвістичного підходу, коли поєднувалися знання з філософії, математики, культурології, психології, мистецтвознавства, педагогіки, виокремлювались ознаки проективних технологій з метою глибинного оцінювання індивідуальних особливостей мислення учнівської молоді.

При цьому ми знаходились у руслі сучасних підходів до глобалізації та диференціації навчання в умовах визначення особливостей сучасних форм мислення, ролі когнітивного дисонансу й боротьби тези й антитези. Останнє й стало методологічною передумовою для класифікацій за ознакою когнітивних смислів і творчого розвитку особистості.

Це потребувало розробки семантичної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя музики з урахуванням закономірностей музики як виду мистецтва й відбиття цих закономірностей у інших видах мистецтва, про що йдеться в наступному розділі.