

7. Чуб Е.В. Моделирование педагогического процесса как средство формирования ключевых компетенций будущего специалиста / Режим доступа: www.conf.muh.ru/080215/thesis_Chub.htm

Анотація

У статті представлена педагогічна модель процесу підготовки концертмейстера до ансамблевої діяльності з солістом-вокалістом. Розглядається зміст кожного блоку і його компонентів розробленої моделі з позиції її реалізації в навчально-виховному процесі музичного училища.

Анотация

В статье представлена педагогическая модель процесса подготовки концертмейстера к ансамблевой деятельности с солистом-вокалистом. Рассматривается содержание каждого блока и его компонентов разработанной модели с позиции ее реализации в учебно-воспитательном процессе музыкального училища.

Summary

Pedagogical model of process of making a concertmaster ready for the group activity with a solo vocalist is presented in the article. The content of each section and its components of a worked out model from the point of view of its realization in teaching and educational process of musical college are considered.

Ключові слова: педагогічна модель, моделювання навчально-виховного процесу, підготовка концертмейстера, ансамблева діяльність, музичні училища.

Ключевые слова: педагогическая модель, моделирование учебно-воспитательного процесса, подготовка концертмейстера, ансамблевая деятельность, музыкальные училища.

Key words: pedagogical model, modeling of teaching and educational process, preparation of a concertmaster, group activity, musical college.

Подано до редакції 22.09.2011.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, проф. Дергач М.А.

УДК 371.134:7

©2012

Орлов В.Ф.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ – МИСТЕЦТВО – УЧЕнь»

Постановка проблеми у загальному вигляді... Мистецтво, в якому втілені віковичний життєвий досвід народу, його мудрість, краса, погляди на різноманітні явища природи, традиційно є обов'язковим компонентом навчання і виховання молоді. Видатні мислителі і просвітителі різних часів розвитку українського суспільства Г.С.Сковорода, Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, М.В.Лисенко та інші наголошували на вагомості мистецтва і художньої літератури як форми суспільної свідомості. Митці стверджували, що спілкування з різними видами мистецтва є способом передачі культурних, моральних, етичних і естетичних цінностей, духовного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Існуюча джерельна база з проблеми психологічних чинників у системі педагогічної дії «вчитель-мистецтво-учень» представлена працями Б.Ф.Асаф'єва, М.В.Вовка, Т.М.Колишевої, Г.М.Падалки, О.П.Рудницької та ін. Сучасні дослідження в галузі художньо-педагогічної освіти підтверджують традиційну роль мистецтва як засобу виховання. Проте у теорії педагогіки і практиці виховання ще недостатньо вивчені та не повною мірою використовуються механізми дієвості мистецтва, форми і методи спрямування учнівської молоді на сприйняття художньо-естетичних цінностей, духовної, моральної і матеріальної краси світу. Досить часто надто прямолінійно трактуються складні проблеми спілкування з мистецтвом, осмислення і засвоєння глибоко інтимного характеру художньо-образної інформації. Вчителі, які у своїй більшості мають непогану професійну підготовку з різних видів мистецтва, не завжди на такому ж рівні орієнтуються у психологічних чинниках педагогічної дії як того вимагає система «вчитель – мистецтво – учень». Отже, актуальність подальшого вдосконалення художньо-естетичного виховання, а також розвитку педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін не викликає сумнівів. Питання ж ставиться не стільки про те, чи потрібні уроки мистецтва і літератури в школі, а, перш за все, – наскільки сучасний вчитель спроможний актуалізувати їх виховний потенціал і психологічну складову у своїй педагогічній дії.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягала у дослідженні психологічних чинників педагогічної дії на уроках музики, образотворчого мистецтва, літератури на основі аналізу процесів художньо-естетичного спілкування-взаємодії в системі «вчитель-учень».

Виклад основного матеріалу дослідження... Логіка наукового пошуку передбачала виявлення рівнів особистісного розуміння учнями творів мистецтва, характеру художньо-педагогічної ситуації, власних переживань учителя й учнів, пов'язаних із естетичним сприйняттям і взаємодією вчителя із вихованцями як продукту руху свідомості. Це, зокрема, розуміння власних думок про мистецтво і рефлексія переживань, причин і джерел їх виникнення, а також почуттів і думок, що виникають у вчителя, в учнів у процесі сприйняття художніх творів та у подальшому їх осмисленні.

Розуміння творів мистецтва, художньо-педагогічної ситуації в класі, на уроці, в школі – все це продукт руху власної свідомості учня, який не можна замінити розумінням вчителя. Це розуміння не може бути також

повідомлене учневі у вигляді інформації; розуміння вже само по собі припускає інтенційність свідомості, “виробництво” значень (смислів), бачення смислу. Осмислюючи цю закономірність, вчитель отримує можливість порозумітися із своїм учнем, спрямовуючи рух його свідомості на самостійне осмислення художньо-естетичних явищ.

Розуміння у феноменології, як і в психології, розглядається на рівні здатності осягти смисли і значення явища, а також досягнутий завдяки цьому результат. Для розуміння характерне відчуття ясного внутрішнього зв'язку, організованості явищ, що розглядаються. Це може бути логічно впорядковане, ясне бачення причинно-наслідкових зв'язків, коли механічно перераховані раніше факти об'єднуються у єдину логічну систему. Можливе і ясне відчуття вчителем осмисленості художньо-педагогічної ситуації без логічного каркаса. До психологічних механізмів розуміння відносять ідентифікацію, проекцію, соціальну перцепцію, емпатію, інсайт, інтуїцію. Вони забезпечують усвідомлення “зовнішніх” ознак художнього твору, психічного стану окремого учня як наслідок певних обставин, художньо-педагогічної ситуації в цілому.

Різноманітність актів свідомості при подібності ситуацій вимагає звернути увагу на структуру самого осмислення, яке не має усталених трафаретів розуміння. Слід також звернути увагу на кореляцію акту розуміння і того змісту, яким цей акт наповнений у художньо-педагогічній ситуації, сприйнятті твору мистецтва чи уявленнях про власні думки і почуття.

За результатами спостережень ми мали можливість констатувати, що твори мистецтва, зображені художником на полотні, переживаються учнями більш реально, якщо вони самі шукають його смисл і самі цей смисл у нього вкладають. Художні твори, педагогічні ситуації, які можуть прислугуватися засобом трансляції смислу, самі по собі ним не володіють. Це не суперечить тому, що художні твори або художньо-педагогічні ситуації спілкування мають об'єктивний смисл. Однак, смисл, який вкладає вчитель у твір мистецтва або художньо-педагогічну ситуацію, не повинен передаватися від вчителя до учнів як незаперечна істина в останній інстанції, а лише безпосередньо сприйматися учнем від явища через певні почуттєво-відчуттєві форми.

Коли вчитель повідомляє учневі певний обсяг дидактичного матеріалу, то учень одержує його у готовому вигляді, як, наприклад, бере в руки підручник. Він не отримує смисл (значення), а вже сам відтворює його, вкладаючи його конфігурації у своє власне поле свідомості, завдяки структурам смислоутворення і розуміння.

У науковій літературі і в педагогічній практиці побутує чисто механічне розуміння, так званих, трьох ступенів пізнання (ознайомлення, пізнання, заучування), на які розкладали і пізнання художніх творів. Такою була переважаюча тенденція у мистецькій освіті до 70-х років. З того часу в практиці мистецької освіти з'явилося декілька підходів до розвитку культури художньо-естетичного сприймання – від пізнання окремих засобів виразності до сприймання цілого. Від першого цілісного охоплення до розрізнення окремих засобів виразності і надалі до більш повного цілісного охоплення – таким є найбільш поширений підхід у сучасній практиці. Він ґрунтується на концепції поступовості сприймання – від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.

У розумінні мистецтва ми притримуємося дещо іншої точки зору. На нашу думку, необхідно завжди йти від цілого; від розуміння суті й смислу, які кожен раз можуть бути різні, залежно від афективно-емпатійних реакцій, емоційного стану, настрою індивіда. Тому у дитини найчастіше підсвідомо, а у вчителя усвідомлено виступають зв'язки з такими компонентами досвіду: часового, мовного, зорового, життєвого, художньо-естетичного тощо. Будь-який “методичний” поділ чуттєвого суперечить сутності сприймання та розуміння естетичного, а отже такий поділ не повинен бути характерним для уроків мистецтва, тому що не відповідає психологічній природі спілкування з мистецтвом.

Ефективність художньо-педагогічної взаємодії залежить від узгодженого сприйняття вчителем і учнем одного й того ж способу спілкування. Якщо це вдається не відразу, то вибираються ті способи, які задовольняють всі сторони, або діалогічне спілкування з ініціативи одного з двох суб'єктів – вчителя чи учня. У процесі художньо-педагогічного спілкування ця педагогічна дія вчителем рефлексивно співвідноситься з набутим професійним досвідом, осмислюється. В ньому відбираються ситуації, які найбільше відповідають стильовим особливостям художньо-педагогічної творчості вчителя, вихователя і приймаються на озброєння як інструменти педагогічної дії.

Художньо-педагогічне спілкування починається з мовного контакту, тому мовні вміння займають одне з провідних місць серед професійних здібностей вчителя. Їх основа – це навички сприйняття специфічної мови жанрів і видів мистецтва. Наявність знання мови мистецтва ми відносимо до інтенційного аспекту культури художньо-педагогічного спілкування. Культурно-історична співвіднесеність духовного досвіду учасників діалогічного спілкування важлива в плані перехрещення ціннісних структур цього досвіду, збігу рівнів усвідомлення художньо-естетичного змісту і смислу мистецьких творів. У протилежному випадку художнє сприйняття перестає бути спілкуванням і зупиняється на рівні пошуків сюжетних ліній та впізнання життєвих ситуацій.

Художньо-педагогічне спілкування набуває дієвості та ефективності в результаті рефлексії, яка може здійснюватися спільно суб'єктами виховного процесу, а також кожним з них індивідуально. Результатом

педагогічного спілкування, де мала місце психологічна, методологічна та феноменологічна рефлексія, є зміни суб'єктивних характеристик потреб, установок, відношень, ставлень, естетичних якостей, знань, умінь і навичок художньо-педагогічної діяльності, поведінки тощо. Усі три рівні рефлексії яскраво проявляються у діалогічному спілкуванні. Діалог є найбільш релевантним для організації художньо-педагогічного спілкування, розвиваючих контактів між вчителем і учнем у їх опосередкованому спілкуванні з мистецтвом. Він є адекватним "суб'єкт-суб'єктному" характеру самої природи людських відносин і їх спілкування з творами мистецтва.

Дві особистості у стані діалогу з приводу художнього твору утворюють певний спільний естетико-педагогічний простір і протяжність у часі, єдину емоційну "подію", в якій вплив вчителя на учня поступається місцем психологічній єдності суб'єктів. Відтак розгортається творчий процес художньо-педагогічного спілкування, створюються умови для саморозвитку у взаємодії та взаємотворчості.

У цьому контексті діалог постає як:

- первинна, родова форма людського спілкування, що визначає художньо-естетичний розвиток учня і професійний розвиток вчителя;
- провідна детермінанта розвитку, яка забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, де зовнішнє первинне переходить "у внутрішнє" особистості, утворюючи його індивідуальну (інтерсуб'єктну за змістом) своєрідність художньо-естетичної і педагогічної культури;
- принцип і метод вивчення художньо-естетичної культури людини, котрий реалізується шляхом реконструкції змісту екстеріоризованих внутрішніх полів суб'єктів, які розгортаються в ситуації діалогу між ними;
- процес, який розгортається за своїми законами і за своєю динамікою;
- певний психофізіологічний стан людей, що спілкуються між собою і мають художній твір як предмет спілкування;
- найвищий рівень організації естетичних відносин і педагогічного спілкування з мистецтвом, найоптимальніший для художньо-педагогічної дій і особистісного розвитку, реалізації естетичної потреби;
- найефективніший метод педагогічного і психокорекційного впливу;
- творчий процес [3, с. 27].

У структурі діалогового спілкування О.П.Рудницька виділяла чотири інтегральні якості: комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію, підкреслюючи особливе значення останньої у "творенні самого себе". Саме наявність рефлексивної позиції дає змогу запобігти людській деформації, сприяє вихованню почуття міри і такту, відкриває можливість глибоко усвідомлювати проблеми, вибирати шляхи їх розв'язання, критично оцінювати і коригувати отримані результати. Поза механізмами рефлексії неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення. Внутрішньо діалоговий характер рефлексії розкриває її значення як "інтеріоризованої дискусії", своєрідної форми самоспілкування людини здатної до уявного роздвоєння власного "Я" і перетворення на уявних співрозмовників [4, с. 375].

Оволодіння рефлексивними діями дає можливість досягнути зміни у культурному розвитку особистості, усвідомити механізми, які дають можливість піднятися на новий рівень художньо-естетичного і художньо-педагогічного розвитку. У цьому напрямі повинна розгортатися взаємодія вчителя і учня в процесі спілкування з мистецтвом. За таких умов, спільні пошуки смислу художнього твору слід розглядати як специфічний процес духовної діяльності, як засіб художньо-естетичного спілкування і стимул до дії.

Такий підхід вигідно відрізняється від традиційної передачі знань про мистецтво і є особливістю художньо-педагогічного спілкування. Він дає можливість визначити свою позицію і ставлення, феноменологічно досягнути власне розуміння смислів, закладених у художніх творах. Тобто зробити конкретні кроки у художньо-естетичному розвитку. Зусилля вчителя спрямовуються на забезпечення ефективного використання виховного потенціалу художнього твору.

Діалогічний принцип і метод визначають психолого-педагогічний зміст розвиваючої стратегії педагогічного спілкування і взаємодії у системі "вчитель-твір мистецтва-учень" при реалізації завдань художньо-естетичного розвитку учня. Той же принцип є найбільш радикальним шляхом у самопізнанні і самовдосконаленні вчителя, де діалог відбувається між його професійним і особистісним "Я". Він характеризується розкриттям потреб особистості і можливостей у її професійному розвитку.

Діалог є пошуком нового смислу, пошуком істини. М.О. Бердяєв пов'язував пошуки смислу не з пасивною установкою, а з "творчою активністю людини" [2, с. 287]. Діалог – спрямований на пошуки смислу в системі "вчитель-твір мистецтва-учень", призводить до переживання і прийняття нових цінностей, розвитку естетичної свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу. Діалогічне спілкування сприяє сходженню вчителя і учня до трьох екзистенціалів людського існування: духовності, свободи й відповідальності [5, с.93].

Досліджуючи різні аспекти діалогічного спілкування в системі «вчитель-мистецтво-учень», ми мали на меті отримати дані про зміст, форми і характер спілкування, інші аспекти педагогічної взаємодії вчителя і учня у їхньому спілкуванні з мистецтвом. Було констатовано, що під час діалогу вчитель і учень, як правило,

обмінюються інформацією трьох типів:

- 1) про твір мистецтва;
- 2) про те, які норми спілкування спостерігає той, хто говорить;
- 3) про свій внутрішній стан (інформація про внутрішній стан проявляється паралінгвістичними засобами:

тон, міміка, рухи і стильові особливості мови).

Конкретна художньо-педагогічна ситуація, яка виникає під час діалогу, викликає у вчителя і у студента певні асоціації. Вони різняться залежно від наявності тих чи інших обмежень, від ступеня допустимої варіативності. Наприклад, у розповіді про твір мистецтва буде менше ідейних, стильових, рефлексивних, нормативних відхилень, ніж під час його прослуховування і виконання. Змінюючи будь-яку з цих ознак, ми приводили ситуацію до порушення загально прийнятих норм і можемо змінювати спілкування настільки, що на цій основі виникає інша ситуація.

За допомогою спостережень, опитування, бесід, сфокусованих інтерв'ю, постановки окремих завдань і контролю за їх виконанням було встановлено, що ефективність діалогового спілкування залежить від наперед визначених завдань, які послідовно і цілеспрямовано включають рефлексивні дії. Тут слід звернути увагу на те, що у діалоговому спілкуванні існують дві відносно самостійні і одночасно взаємопов'язані сторони рефлексивних дій: рефлексія у діалозі, що передбачає усвідомлення того, як суб'єкти навчально-виховного процесу інтерпретують для себе ситуацію спілкування відносно один одного і діалог у рефлексії, спрямований на розробку техніки спілкування. Для розгляду першого і другого аспектів спільною є необхідність створення моделі спілкування.

Дослідники діалогового спілкування в навчальному процесі підходили до цієї проблеми на основі розробки моделі "смысл-текст", виключаючи при цьому модель самого мистецтва, в сфері якого й відбувається діалог. Щоб спілкування виявилось можливим і рівномірним щодо частоти висловлювань, між усіма учасниками художньо-педагогічної ситуації необхідна спільність мови і знань про об'єкт і предмет художньо-педагогічної діяльності, відповідність емоційно-емпатійних реакцій, настроїв, спільності рефлексивних дій. Тобто, вчитель у своїй педагогічній дії має враховувати рівень знань, передбачати характер емоційно-емпатійних реакцій, можливості й здатність учня щодо частоти висловлювань.

Буде помилкою вважати саме твір мистецтва, або художньо-педагогічний процес об'єктом і предметом художньо-педагогічного спілкування. У результаті діалогового спілкування відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на особистість і системи внутрішніх особистісних перетворень естетичної свідомості особистості. В умовах школи кожне таке спілкування, якщо воно не обмежується і не розпадається на вирішення лише численної кількості часткових завдань, має за об'єкт художньо-естетичний розвиток учня, а за предмет – його особистісні естетичні якості (естетичне сприймання, потреби, культуру тощо). Рівновагу у спілкуванні, як правило, встановлює вчитель, завданням якого є виконання усіх дидактичних норм щодо процесу навчання і спілкування з твором мистецтва, зокрема, принципів високої художньої ідейності та доступності, дотримання технологічних вимог. Крім того, вчитель повинен дотримуватися певної сукупності методичних настанов: володіти інформацією про учня, насамперед про його мету, наміри, здібності, можливості, систему понять і структуру знань, умінь і навичок.

Для з'ясування інтенсивності діалогу в різних умовах спілкування ми провели опитування вчителів і учнів середніх і старших класів, метою якого було виявити ступінь інтенсивності діалогічного спілкування у царині мистецтва і ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до такого спілкування. Результати свідчать, що діалогічне спілкування гіпотетично визнається ефективним більшістю опитуваних (91,3% вчителів і 78,4% учнів). Водночас зауважимо, що у 80% випадків діалог не відбувається через різні причини. Замість цього спостерігаємо переважно настанови, пояснення, монологічні сентенції вчителів, у кращому випадку спілкування на рівні "питання-відповіді".

Серед головних передумов такого стану вчителі називають обмеженість часу і низький рівень культури художньо-естетичного спілкування учнів. ("Вони не можуть сформулювати свою думку про твір", "Поки вони придумують, що сказати, я вже двадцять раз встигну сама пояснити", "Я оцінюю, як він мислить, як ставиться до мистецтва за результатами виконання завдань і тому нема потреби витрачати час на розмови"). Учні, зі свого боку, відмічають недостатню обізнаність вчителів у течіях сучасного мистецтва, невміння толерантно ставитись до їхніх інтересів, враховувати їхні потреби у спілкуванні з мистецтвом, спроби вчителів нав'язувати свої оцінки мистецьких явищ. Тобто спілкування в системі "вчитель-мистецтво-учень" у нинішніх умовах ще не набуло досконалої форми і лише на 20% відіграє роль фактора розвитку художньо-педагогічної культури, а отже, мінімально впливає на художньо-естетичний розвиток. Воно переважно спрямоване на передачу повідомлень, інформації, на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок у галузі мистецтва.

Таким чином, результати обстеження свідчать про незадовільний стан міжсуб'єктного художньо-естетичного спілкування. Водночас, ми повинні констатувати, що в конкретних художньо-педагогічних ситуаціях діалогічне спілкування так чи інакше відбувається. Особливості кожної з ситуацій складаються об'єктивно, часом

спонтанно і несподівано для суб'єктів спілкування. Умовою художньо-естетичного розвитку є вміння вчителя володіти ситуацією, використовуючи психологічні чинники (емоції, настрої, почуття, думки виражені у творах мистецтва). Вчити не стільки знанням про мистецтво скільки рефлексії. Тобто спрямовувати навчально-виховний процес на рефлексивні дії в процесі діалогічного спілкування, забезпечувати ефективність самопізнання і самовдосконалення, взаємодіючи у системі «вчитель–мистецтво–учень».

Творення художньо-педагогічних ситуацій за традиційними методами і формами навчання припускає роботу безпосередньо з матеріалом предмету спілкування, тобто вивчення художніх творів виступає як складова власних проблем мистецтва і носить вузько когнітивний (мистецтвознавчий) характер. У такому «навчанні мистецтву» переслідуються, як правило, чисто навчальні цілі – запам'ятати, навчитись відтворювати, виконати. Переважає зовнішня щодо художньої діяльності мотивація, яка стимулюється станом вимушеності і зовнішнім контролем. Інтегрувати її з виховною діяльністю надзвичайно важко. Сфера самореалізації особистісних функцій надзвичайно мала – це реакція на оцінку, мобілізація довільної уваги та пам'яті, а отже надзвичайно звужуються можливості для розгортання рефлексивних дій. Це однаково актуально і досить часто повторюється у роботі з конкретним твором мистецтва на шкільному уроці.

Не викликає сумнівів, що художньо-естетичному розвитку у системі «вчитель-мистецтво-учень» сприяє включення ігрових ситуацій, як чинників зовнішнього психологічного впливу, які найкраще трансформуються у систему внутрішніх особистісних перетворень. За цієї умови внутрішні перетворення у естетичній свідомості відбуваються коли усвідомлюється особистісний смисл спілкування з мистецтвом. Так, виявляючи естетичний зміст художніх творів, учні не лише пізнають основні естетичні категорії або засвоюють засоби художньої виразності, вміння та навички їх відтворення, але й усвідомлюють особистісну значущість і доцільність сприймання і осмислення цих творів.

Художньо-естетичне спілкування в системі «вчитель-мистецтво-учень» є основою виникнення різних ситуацій, які мають свої специфічні особливості і певним чином впливають на учня і на вчителя. За характером «прагматичного ефекту» у діалогічному спілкуванні ми виділяємо такі художньо-педагогічні ситуації:

1) ситуації, пов'язані з встановленням, підтриманням і роз'єднанням контакту між суб'єктами художньо-педагогічного спілкування (в тому числі й з твором мистецтва), де рефлексія відіграє роль констатуючої установки і сприяє прийняттю рішень;

2) ситуації, в якій мовні дії того, хто говорить, спрямовані на прояснення особливостей твору мистецтва, а рефлексивні дії спрямовані на визначення особливостей учасників діалогу;

3) ситуації, пов'язані з підтримкою емоційного стану суб'єктів (як з боку вчителя, так і з боку учнів). У цій ситуації твір мистецтва може відігравати домінуючу роль, як активатор певних емоційних станів, а рефлексивні дії допомагають у визначенні оптимальних варіантів самокорекції і вирішення проблемних питань;

4) ситуації, коли суб'єкти спілкування намагаються змінити психічний стан, емоційну атмосферу, напрям рефлексивних дій у позитивний бік;

5) ситуації, пов'язані з маскуванням того, хто говорить, власних поглядів від партнера по спілкуванню. Зокрема, найчастіше це імітація вчителем високого рівня художньо-педагогічної культури, зацікавленого ставлення до художнього твору і до учня, хоча в дійсності це не так або не зовсім так;

6) ситуації, в яких метою є спонукання учня до немовних дій: виразного виконання музичного твору з урахуванням авторських вимог, власного розуміння художнього задуму; оцінної або виконавської інтерпретації, внесення радикальних змін у зображуване на полотні відповідно до традиції або до бачення вчителя тощо);

7) ситуація, в якій вчитель намагається змінити обсяг і структуру знань учня-співрозмовника, напрям його мислення, ставлення до мистецького твору та інших суб'єктів спілкування.

Педагогічною практикою створено три типи уявлень про художньо-педагогічне спілкування, для яких характерним є свій досвід рефлексії.

За *першим типом* виявляються ситуації із загальною діяльнісною структурою, безвідносно до особистісних характеристик суб'єктів, в тому числі й характеру твору мистецтва та його авторів. Продуктом цього способу спілкування є сукупність типових ситуацій.

За *другим типом* – це ставлення вчителя та учнів до явищ мистецтва. При цьому постійною ознакою стає певний психологічний тип стосунків вчителя з класом, а змінною величиною – різні ситуації, в яких проявляються ті чи інші властивості суб'єктів спілкування, властивості твору мистецтва. Продуктом цього способу буде узагальнене знання про кожного з суб'єктів спілкування в системі «вчитель-мистецтво-учень».

Третій тип є узагальненням ЗВН на рівні ідей (художньо-естетичних, психолого-педагогічних, професійних, філософських) [3, с. 47].

Висновки... На основі проведеного аналізу великого обсягу текстів численних діалогів переконуємося, що саме знання про світ зовнішній і світ внутрішній, а також рефлексивно-феноменологічне самопізнання забезпечують розуміння художнього твору і міжособистісне (зокрема самого тексту розмови) з її еліптичними конструкціями (характерними для уроків мистецтва), відсутністю узгодженості та ін. Відомий педагог і музикант Б.В. Асаф'єв, вважав, що специфічна роль твору мистецтва в процесі художньо-педагогічного спілкування

полягає в тому, що ми не повинні його вивчати, ми лише можемо його спостерігати [1, с.12]. Тобто споглядати або спостерігати розвиток думки, ідеї закладеної автором і зіставляти з тим смислом, думками, ідеями, які закладає в нього кожен з учасників діалогу-спілкування. Саме ці смисли, ідеї, стилі виконання, засоби художньої виразності становлять ту ідеальну субстанцію художнього твору, яка може від імені його автора взяти на себе функції суб'єкта живого спілкування. У цій своїй віртуальній якості твір мистецтва стає не лише предметом обговорення (вивчення), а займає позицію учасником діалогу, висловлюється специфічним чином та відстоює свою думку, спираючись при цьому і відображаючи ідейні, художньо-естетичні позиції свого автора, своєї епохи.

Отже, для уроків мистецтва важливо, щоб домінуючу роль відіграло само мистецтво. Найяскравіше результати реалізації такого підходу проявляються у оцінній і виконавській інтерпретації учнем художніх творів, відтворення яких є найважливішим чинником психологічної дії і конкретним показником рівня педагогічної майстерності вчителя мистецьких дисциплін.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание: Сочинение. – М., Х.: Экспо-пресс: Фолио, 1998. – 624 с.
3. Кольшева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: Автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.02, 19.00.07 / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1997. – 51 с.
4. Рудницька О.П. Розуміння мистецького твору як педагогічна проблема // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т. Левовицького, І. Ільш, І. Зяюна, Н. Нічкало. – Ченстохов – Київ: WSP, 1999. – С.373-389.
5. Франкл В.В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 360 с.

Анотація

Стаття присвячена результатам дослідження психологічних чинників педагогічної дії у системі «вчитель – мистецтво – учень», виявленню місця і ролі діалогічного спілкування-взаємодії на уроках мистецтва в школі, показників рівня педагогічної майстерності вчителя.

Аннотация

Статья посвящена результатам исследования психологических составляющих факторов педагогического действия в системе «учитель – искусство – ученик», выяснению места и роли диалогического общения-взаимодействия на уроках искусства в школе, показателям уровня педагогического мастерства учителя.

Summary

The article is devoted to the research results of psychological factors of pedagogical activities in the system "teacher-art-pupil". It defines the place and role of the dialogue and communication at art lessons in school and shows the rate of teacher's mastery.

Ключові слова: психологічні чинники, уроки мистецтва, діалогічне спілкування, художні твори, художньо-естетичне виховання, педагогічна дія.

Ключевые слова: психологические факторы, уроки искусства, диалогическое общение, художественные произведения, художественно-эстетическое воспитание, педагогическое действие.

Key words: psychological factors, art lessons, dialogic communication, artistic works, aesthetic education, teaching performance.

Подано до редакції 29.10.2011.

УДК: 378.147.134 + 37.035.6 : 78

©2012

Пащенко І. М.

СУЧАСНА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний розвиток педагогічної освіти, новітні інформаційні можливості вимагають від учителів необхідності озброєння новими методичними технологіями викладання музики та удосконалення системи музичної освіти в цілому. Розвиток незалежної держави, зміна світоглядних орієнтирів, громадянське та патріотичне виховання на сучасному етапі висувають перед школою завдання, які повинні враховувати нові можливості досягнення музичних творів, потік сучасних інформаційних ресурсів тощо. Педагогічна практика сьогодні спрямована на вироблення таких підходів, котрі б дозволили забезпечити формування національного світогляду завдяки набуттю учнями глибинних знань про історію власної держави та культуру.

Однак, при цьому варто враховувати готовність та можливість учнів сприймати надану інформацію, рівень знань і вміння застосовувати їх. Важливою на цьому етапі є здатність школярів співставляти набуті знання з власним життєвим досвідом, проводити паралелі із засвоєним раніше матеріалом у процесі аналізу творів мистецтва, наявність мотивації їх поведінки з виявленням свідомого національного вибору. На допомогу вчителям приходять інноваційні технології та методи аналізу, які сприяють розвитку національного мислення учнів, активізують ціннісно-потребові установки особистості щодо розвитку власного світоглядного та творчого потенціалу, збільшують ступінь зацікавленості національною культурою та мистецтвом. В недалекому