

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

РЕБРОВА ОЛЕНА ЄВГЕНІВНА

УДК: 378 +371.13+378.147+373.67

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО
ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА
ХОРЕОГРАФІЇ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
ЩОЛОКОВА Ольга Пилипівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ –2013

ЗМІСТ

ПОЗНАЧКИ ТА СКОРОЧЕННЯ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ ТА ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ	21
1.1 Генеза та експлікація категорії «ментальність» в історико-культурологічній проекції.....	21
1.2 Ментальність як проблема педагогічної науки, фахова проекція педагогічної ментальності у підготовці вчителів музичного мистецтва та хореографії ...	36
1.3. Визначення змісту та характерних властивостей художньої ментальності.....	55
1.4 Сутність, зміст та компонентна модель художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.....	90
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	128
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ	133
2.1 Педагогічний зміст формування художньо-ментального досвіду в контексті його функціональності.....	133
2.2 Теоретико-методологічний концепт осмислення художньо-ментального досвіду: поліпарадигмальний і міждисциплінарний підходи та загальнонаукові принципи	161
2.3 Текто-партисипативний підхід як теоретико-методичний концепт формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії	182
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	200
РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ	203

3.1 Структура та зміст організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музика та хореографії.....	203
3.2 Сміслові наповнення факторно-методологічного та змістово-ціннісного конструктів організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду.....	214
3.3 Організаційно-регулятивний та методико-технологічний конструкти системи формування художньо-ментального досвіду.....	230
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	267
РОЗДІЛ 4 ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ТРАДИЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ	271
4.1 Художньо-ментальні процеси в освітньому шкільному середовищі та підготовка майбутніх учителів музики та хореографії до роботи в ньому.....	271
4.2 Методичне забезпечення констатувального експерименту: критерії, показники, методи, шкала оцінювання, організація дослідження	286
4.3 Хід та результати констатувального експерименту	301
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	356
РОЗДІЛ 5 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ	361
5.1 Зміст та процедура перевірки ефективності поетапного впровадження організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії	361
5.2 Аналіз результатів застосування експериментальної методики.....	423
ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ	459
ВИСНОВКИ.....	462
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	471
ДОДАТКИ.....	533

ПОЗНАЧКИ ТА СКОРОЧЕННЯ

ХМД – художньо-ментальний досвід

ЕГМ – експериментальна група музикантів;

КГМ – контрольна група музикантів;

ЕГХ – експериментальна група хореографів;

КГХ – контрольна група хореографів;

ЕГК – експериментальна група китайських студентів;

КГК – контрольна група китайських студентів;

ЕГ – експериментальні групи в сукупності;

КГ – контрольні групи в сукупності;

ТРР – тест репертуарної решітки (за Дж.Келлі)

ККР – контрольні кваліфікаційні роботи

СХК – світова художня культура

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України в контексті її гуманізації спрямовують стратегію вищої школи на підготовку вчителя, здатного *збагачувати* духовно-інтелектуальний потенціал нації, *здійснювати* зв'язок поколінь на основі збереження традицій і цінностей минулого, *залучати* дітей та молодь до світових культурних досягнень людства, *підтримувати та супроводжувати* їх особистісне зростання, прагнення до творчого самовираження.

Сучасні культурно-духовні процеси в Україні характеризуються протиріччями: з одного боку, пробудження національної свідомості, соціальної активності, звернення до релігійно-духовних надбань народу, з іншого боку – домінування прагматичних регуляторів розвитку культури і мистецтва, заохочення молоді до видовищних, але низьких за смаком явищ; чим активніше стає питання модернізації освіти, зокрема її інформаційно-інтелектуальної складової, тим більше загострюються проблеми духовності. Отже суспільство потребує інноваційно-технологічного та емоційно-духовного оновлення. З огляду на це, актуальними та своєчасними є звернення до культури як духовного джерела розвитку і виховання дітей та молоді. Зазначене зумовлює плюралізм наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до гуманістичної парадигми освіти (В.Андрущенко, О.Артамонова, А.Богуш, М.Євтух, І.Зязюн, О.Олексюк, Ю.Руденко, О.Сухомлинська, Г.Шевченко).

Серед найактуальніших проблем педагогічної теорії і практики – пошук нових шляхів формування особистості: передусім – це зміщення акценту від зовнішнього впливу на особистість до використання потенціалу її внутрішніх ресурсів, активізації креативності, духовних інтенцій і мотивацій. Усе це педагогічна наукова думка розглядає крізь призму синергетичних освітніх явищ (О.Князева, С.Курдюмов, В.Цикін, Е.Соснін). У цьому аспекті актуальності набуває ментальна сфера особистості з її емоційно-спонтанними, інтуїтивними, свідомо-позасвідомими,

раціонально-почуттєвими властивостями, глибинними неусвідомленими пластами психіки, які у сукупності складають ментальний досвід. Без розуміння сутності ментального досвіду педагогіка вже не в змозі виконати свою гуманістичну функцію, оскільки ментальність спрямовує розвиток духовності особистості, наповнює цей процес конкретним смислом, зумовлює мотивацію, поведінку та ідентифікацію особистості в соціокультурному просторі.

Актуальність застосування категорії «ментальність» підтверджується зверненням до неї дослідників не лише в галузі історико-філософської, культурологічної, психологічної, а й педагогічної науки (К.Абульханова-Славська, Б.Гершунський, О.Зайцев, В.Кабрін, В.Кремень, Ф.Кремень, О.Олексюк, З.Ружинська, О.Рудницька, В.Сонін, Е.Стрига та ін.). Педагогічна доцільність застосування цієї категорії зумовлена зростанням національної свідомості, рефлексією етнокультурних цінностей, актуалізацією розвитку інтелектуальної сфери особистості, а також увагою до самоідентифікації особистості майбутнього вчителя як умови фахової адаптації, впевненості у професійному зростанні та конкурентоспроможності на ринку праці (Г.Балл, Е.Еріксон, В. Стьопін, Н.Дж.Смелзер, В.Ядов).

Вирішення складних питань формування духовності особистості покладається значною мірою на вчителів мистецьких дисциплін, оскільки саме мистецтву властиві механізми проникнення в найтонший світ людської душі. Серед усіх видів мистецтва музика має особливий статус, оскільки впливає на підсвідомі прошарки людської психіки. Між тим, вона історично виникла в синтезі з іншим прадавнім видом мистецтва – хореографією; їх зв'язок дотепер приваблює молодь, що актуалізує потребу в підготовці висококваліфікованих учителів музичного мистецтва та хореографії. Це підтверджується працями та концепціями провідних науковців України в галузі мистецької освіти (Н.Гуральник, О.Єременко, А.Козир, Л.Кондрацька, Л.Куненко, О.Михайличенко, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Їх ідеї стали логічним продовженням національних педагогічних позицій, закладених українськими педагогами-гуманістами, зокрема

К.Ушинським, П.Юркевичем, М.Драгомановим, Г.Ващенком, С.Русовою, І.Огієнком, В.Сухомлинським та ін.

Незважаючи на значне збільшення досліджень із застосуванням категорії «ментальність», стосовно професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та хореографії вона розглянута недостатньо. Це пояснюється тим, що, лягаючи на певний фаховий ґрунт, ментальність набуває і відповідних характеристичних ознак. Стосовно мистецької сфери йдеться про різновиди ментальності – музичну ментальність (Г.Джулай) і художню ментальність (О.Глазиріна, В.Жидков, О.Кривцун, М.Петров, К.Соколов).

Категорія «ментальний досвід» застосовується переважно в контексті інтелектуальної сфери особистості (Е.Гельфман, Д.Завалішина, О.Лісичкіна, М.Холодна, Д.Шадріков). Між тим багатовекторні та міждисциплінарні підходи до вивчення ментальності, її залежності від типу культури (В.Буряк, В.Буященко, В.Вундт, П.Гуревич, А.Гуревич, Р.Додонов, Е.Дургейм, Дж.Дьюї, Ж.Дюбі, Ж. Ле Гофф, Р.Мандру, Л.Февр) дають підстави застосувати поняття «ментальний досвід» у широкому значенні. Завдяки специфіці ментальних процесів у мистецтві (сприймання, мислення, переживання, емоції, свідоме-позасвідоме), атрибутивним властивостям художньої ментальності (художній стиль, образ, символ, мова мистецтва, художній метод), художньо-світоглядній функції мистецтва у формуванні художньо-естетичного досвіду особистості (І.Зязюн, М.Киященко, О.Павлова, Г.Падалка, О.Рудницька) ментальний досвід набуває ознак художності, що є підставою для застосування поняття «художньо-ментальний досвід».

У педагогіці мистецтва дана категорія знаходиться в латентному стані наукової рефлексії. Це зумовлює низку суперечностей, як-от: між потенційними можливостями категорій «ментальність», «ментальний досвід» у дослідженнях складних, інтегрованих явищ для формування інтелектуальної і духовної сфери особистості та відсутністю методологічного обґрунтування і практичного застосування цього потенціалу в мистецько-освітніх процесах; між використанням у педагогіці мистецтва складних категорій, зокрема, духовна культура, художня культура, художній світогляд, художня картина світу, та відсутністю наукового узагальнення їх спільного

культурно-історичного конструкту – художньої ментальності; між вагомою потребою у підвищенні якості творчої самостійності, фахової ідентифікації, культурологічної підготовки вчителя музики та хореографії, та відсутністю орієнтації фахового навчання на формування художньо-ментального досвіду як каталізатору якості освіти; між реально існуючими факторами поліхудожності та полікультурності середовищ навчання майбутніх учителів музики і хореографії та відсутністю в їх фаховій підготовці відповідних компетенцій; між обґрунтованими в педагогіці потенційними можливостями трансдисциплінарних стратегій, синергетичних та міждисциплінарних підходів та відсутністю методичного забезпечення щодо їх застосування у формуванні художньо-ментального досвіду вчителя музики та хореографії.

Методологічно обґрунтована доцільність застосування категорій «ментальність», «ментальний досвід», «педагогічна ментальність», невизначеність сутності та змісту художньої ментальності, її апріорне застосування, актуальна потреба в створенні цілісної, функціонально-конвергентної стратегії підвищення якості підготовки вчителя музики і хореографії як фактору національно-духовного збагачення молоді, зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: *«Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідницьких робіт кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики» (протокол № 4 від 30 грудня 2008 року); входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і складає частину наукового напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін», державний реєстраційний номер: 0109U000205. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 5 від 28.12.2006 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №2 від 27.02.2007 р.).

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці теорії та методики формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Предмет дослідження – теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Концепція дослідження ґрунтується на поєднанні теоретико-методологічного та теоретико-методичного концептів формування художньо-ментального досвіду.

Теоретико-методологічний концепт визначається застосуванням:

а) *поліпарадигмального* підходу в педагогіці та *міждисциплінарного* підходу (інтеграційність наукового пізнання) до ментальності, що в сукупності дозволяє побудувати або змоделювати найбільш повну картину формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії;

б) конотативної функції художньої ментальності (вираження емоційного або оцінного судження в межах культурних традицій), яка пронизує всі сфери професійного становлення та фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, формує їх як цілісну творчу особистість, *здатну* адекватно сприймати та усвідомлювати художні образи, *спроможну* на свідомому та позасвідомому рівнях екстраполювати загальнолюдські та національні духовні цінності від покоління до покоління;

в) полімодальної та транскультурної методології до інтерпретації поняття «художньо-ментальний досвід», який вважається ключовим у низці понять: ментальність – ментальний досвід – художня ментальність – художньо-ментальний досвід.

Це дало підстави охарактеризувати художньо-ментальний досвід як складне, багатогранне, інтегроване утворення особистості, процес і результат

духовної практики, що поєднує, по-перше, накопичення художньої інформації (етнохудожньої, полікультурної, мистецтвознавчої, регіональної, художньо-педагогічної, субкультурної тощо) та її інтелектуальне осягнення; по-друге, операційні вміння художньо-комунікативної, інтерпретаційної, науково-дослідницької діяльності в галузі мистецької освіти; по-третє, емоційно-спонтанне, інтуїтивне реагування на цінності мистецтва, зумовлене художнім світоглядом й уявленнями картини світу, орієнтацією на етнічні, національні, регіональні цінності, стереотипи фахової поведінки. Художньо-ментальний досвід майбутніх учителів музики і хореографії є каталізатором підвищення якості їх фахового навчання, оптимізує адаптацію до художньо-педагогічного простору, формує уявлення про свою ідентифікацію з художньо-педагогічною громадськістю, спрямовує діяльність на подальше створення художніх цінностей суспільства з урахуванням етнічних, національних і регіональних потреб. Цей різновид досвіду вирізняється складною структурою, складається з конвергентних блоків: *когнітивно-репрезентативного, ціннісно-регулятивного, мотиваційно-ідентифікаційного, якісно-творчого.*

В якості теоретико-методичної *концептуальної ідеї* визначена провідна роль *текто-партисипативного підходу* (цілеспрямоване залучення студентів до творчої організації навчального процесу та самоорганізації). «Тектологія» (*вища організаційна наука* за О.Богдановим) має в основі грецьке слово *текто* (*τέκτων*), що перекладається як творець, творити. Партисипація застосовується в контексті співучасті, залучення, активної роботи, що є альтернативою роботи під авторитарним управлінням. *Текто-партисипативний підхід* дозволяє залучати студентів до створення різноманітних середовищ навчання як відкритих, нелінійних, гнучких, мобільних, самоорганізованих систем, в умовах яких концентруються різноманітні художньо-комунікативні процеси та набувається художньо-ментальний досвід. Формування художньо-ментального досвіду здійснюється в умовах відкритої системи, що враховує: а) педагогічний, методичний потенціал мистецтва, його вплив на вибір методики, а також вплив методики на визначення дійових атрибутивних і процесуальних властивостей

мистецтва, крізь призму яких воно вивчається та інтерпретується; б) зворотній зв'язок між студентами та викладачами як чинник ментальних перетворень на особистісному та фаховому рівнях. Урахування стохастичних явищ соціокультурного мистецького простору робить систему відкритою, а фахову підготовку майбутніх учителів музики та хореографії творчо-самостійною, актуальною та мобільною.

Застосування в організації навчального процесу реальних осередків полікультурності та транскультурних організаційних форм за типом: малі групи, мішані групи (за видом навчання) стимулює художньо-педагогічну самоідентифікацію майбутніх учителів музики та хореографії. Транскультура художньої ментальності спрямовує увагу студентів на зв'язки музики з іншими видами мистецтва та пізнання й відображення картини світу (міфологічна, релігійна, наукова), що забезпечує полімодальне сприйняття творів та продукування їх педагогічного потенціалу в художньо-творчій діяльності.

Зазначені підходи дозволили визначити провідні науково-педагогічні принципи: цілісності освіти, культури та професійної ментальності; системності; дименсіональності; транскультури; прихованого (фасилітованого) впливу та підтримки, полімодальності та синтезу мистецтв у формуванні художньої свідомості.

Концепція зумовила визначення *гіпотези* дослідження: формування художньо-ментального досвіду в професійному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії є більш ефективним в умовах функціонування відкритої, гнучкої організаційно-методичної системи, до створення якої залучені самі студенти. Така система має: а) враховувати стохастичні явища, синергетичні процеси в соціокультурному мистецькому просторі, закономірності зворотних зв'язків; б) будуватися на конвергентності науково-методичних підходів (культурологічний, компетентнісний, регіональний, стратифікаційний, праксеологічний, партисипативний); в) забезпечувати усвідомлення інтеграційних процесів різних видів художньо-комунікативної навчальної діяльності (виконавська, балетмейстерська, педагогічна практика,

науково-дослідницька) на основі принципу суміжності, поєднання спільних умов та методів; г) спиратися на педагогічний потенціал полікультурного та поліхудожнього середовища.

Відповідно до мети та гіпотези було визначено такі **завдання**:

1) проаналізувати зміст та сутність феномену ментальності в історичній, культурологічній та професійній педагогічній проєкції; її становлення у якості наукової категорії;

2) узагальнити результати науково-теоретичного аналізу педагогічної й мистецько-педагогічної літератури з проблеми дослідження та визначити характерні фахові ознаки вчителів музики і хореографії в контексті їх професійної ментальності;

3) обґрунтувати теоретичні засади художньої ментальності, розкрити її сутність, атрибутивні властивості та процесуальність у мистецько-педагогічному аспекті;

4) розкрити сутність понять *досвід*, *ментальний досвід*, обґрунтувати зміст та компонентну структуру поняття *художньо-ментальний досвід* у проєкції фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії;

5) визначити зміст концептуальної ідеї щодо *формування* художньо-ментального досвіду;

6) обґрунтувати організаційно-методичну систему формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії;

7) розробити методичне забезпечення педагогічної діагностики (критерії, показники, шкала оцінювання, методи) стану сформованості художньо-ментального досвіду; виявити його рівні та позитивну динаміку за традиційною методикою;

8) експериментально перевірити ефективність авторської організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Методологічну основу дослідження становлять: синергетична парадигма філософського пізнання; історико-філософські, психологічні та педагогічні розробки феномену ментальності; освітнього менеджменту, партисипативних технологій; поліпарадигмальність сучасної педагогічної науки, що забезпечує

комплексність підходів у дослідженні педагогічних явищ; основні положення психолого-педагогічної науки в галузі формування творчої особистості вчителя; культурологічна парадигма мистецької освіти, концепції транскультури, мультикультурної освіти, діалогу культур, етнокультурного навчання.

Нормативно-правовою базою дослідження стали: стратегічні позиції та програмні документи Ради Європи, ЮНЕСКО щодо мультикультурної освіти, основ Болонського процесу; державні нормативні документи, що визначають стратегію вищої школи на засадах національного виховання, компетентнісного підходу: Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011р.); Лист МОН №1/9-55 від 27.01.09 року «Про впровадження у 2009/2010 навальному році нового навчального предмету «Художня культура».

Теоретичною основою дослідження є: концепції «організаційної науки – тектології» та синергетики (О.Богданов, Е.Маркарян, І.Пригожин, Г.Хакен); концепції філософії освіти (К.Абульханова-Славська, В.Андрущенко, С.Гессен, Б.Гершунський, Е.Кучменко, Г.Меднікова, С.Черепанова), історичної філософії з проблем ментальності (М.Блок, Ж.Дюбі, Ж.Ле Гоф, П.Гуревич, Р.Мандру, О.Сарпова, І.Стаднік, Л.Февр), міждисциплінарна парадигма ментальності (Ю.Афанасьєв, В.Біблер, В.Буященко, В.Буряк, В.Визгін, Г.Гачев, А.Гуревич, Е.Дюргейм, М.Епштейн, М.Каган, Н.Каліна, Л.Леві-Брюль, С.Лурьє, Б.Марков, А.Метельов, І.Старовойт); творчого розвитку особистості (Л.Виготський, М.Галєєв, Н.Гузій, Е.Ільїн, Л.Меуер, Г.Побережна, Д.Шандріков); теоретичні засади художньої ментальності (Б.Асафьєв, М.Арановський, Р.Аронов, М.Бонфельд, О.Бочкарьова, О.Глазиріна, Г.Джулай, В.Жидков, О.Кривцун, В.Личковах, В.Медушевський, О.Самойленко, О.Сокол, С.Раппопорт, І.Романюк, С. Шип, Б.Яворський), проблематика національного виховання та полікультурної освіти (І.Бех, J.Banks, G. Gay, C. Grant, Г.Іванюк, М.Craft, Лі Пін, О.Мілова, С.Sleeter, О.Сухомлинська, П.Щербань); інноваційні засади освіти, управління якістю освіти (В.Беспалько, А.Богуш, В.Бондар, Є.Бондаревська, Н.Боритко, А.Губа, В.Дряпіка, М.Євтух, З.Курлянд, Г.Селевко, В.Сластьонін, О.Субетто,

А.Хуторської, А.Цимбалару); *психолого-педагогічні засади ментальності* (В.Кабрін, В.Клочко, Ф.Кремень, О.Леонтьєв, Л.Мітіна, В.Сонін), *ментального досвіду* (М.Холодна, Л.Хьелл), *педагогічні та художньо-естетичні дослідження досвіду* (І.Зязюн, О.Лактіонов, І.Лялюк, М.Мінаков, В.Налімов, О.Павлова); *ментальна та духовна проблематика професійної освіти* (Є.Артамонова, О.Гусаченко, А.Зайцев, Є.Климов, А.Линенко, О.Локарева, Д.Оборіна, О.Огонезова-Григоренко, О.Олексюк, З.Ружинська, Н.Толстошеїна); *фахова та культурологічна підготовка вчителя мистецтва* (Н.Гуральник, О.Єременко, А.Козир, Л.Кондрацька, Л.Куненко, Г.Ніколаї, Г.Падалка, О.Орлов, О.Отіч, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, Л.Шевнюк, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник).

Методи дослідження:

теоретичні – історичного аналізу з метою уточнення генези та розвитку ментальності як наукової категорії; зіставлення, порівняння, класифікація наукових концепцій, теорій з метою уточнення ключових понять; теоретичне моделювання, що дозволило опрацювати компонентну модель художньо-ментального досвіду та організаційно-методичної системи його формування; індукції та дедукції з метою визначення закономірностей формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики і хореографії;

емпіричні – осмислення сутності нормотворчих документів; вивчення документації (навчальних планів, поурочних планів тощо); педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване); методи опитування (бесіди, опитувальні листи, анкетування) для педагогічної діагностики художньо-ментальних процесів та художньо-ментального досвіду; констатувальний (пропедевтичний та основний етапи) та формувальний експерименти; проектний метод, навчальні тести, тестові завдання, психологічні тести в модифікованому варіанті (ТРР, інші); організаційні методи (збори з проблемних питань, робота в малих групах, прилучення студентів до проектної діяльності; педагогічний моніторинг та самомоніторинг з метою підвищення продуктивності художньо-ментальних процесів фахового навчання;

статистичні: кореляційний аналіз отриманих даних за Спірменом, визначення середніх величин, величини *дельти*, шкалування, математична обробка даних, K_f результативності за Фішером, t - критерієм Стьюдента, інші.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

уперше: – науково відрефлексовано та розкрито: сутність поняття «художня ментальність», її атрибутивні й процесуальні вияви в мистецькій освіті та фаховому навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії; сутність категорії «художньо-ментальний досвід» на основі *поліпарадигмального підходу* в педагогіці та транскультурного й полімодального принципів для створення нового концептуального вирішення проблеми підвищення якості освіти майбутніх учителів музики та хореографії у відповідності до гуманістичних засад сучасної педагогічної науки;

– побудовано конвергентну модель художньо-ментального досвіду;

– застосовано *текто-партисипативний та міждисциплінарний підходи*, а також *дименсіональний принцип* до розробки організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії на основі синергетичної методології;

– обґрунтовано фольклорно-міфологічну, художньо-стильову, фахово-ідентифікаційну, мистецько-наукову, дослідницьку змістові лінії, на основі яких формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів набуває фахового та особистісного ціннісних смислів;

– запроваджено методи самонавчання і ризоматичного мислення, художньо-інтерпретаційної та художньо-педагогічної медитації, а також спеціальні тренінги, які стимулюють творчу самостійність, фахову рефлексію і критичність ставлення до сформованих стереотипів художньої свідомості;

конкретизовано смисл наукового вислову «формування художньо-ментального досвіду» та педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу;

уточнено сутність понять «ментальність», «ментальний досвід», «культурно-освітній простір» та «культурно-освітнє середовище»; коло

споріднених категорій ментальності: художня картина світу, ціннісні орієнтації, ментальні цінності мистецької освіти, духовність, що зумовили своєрідність змістового наповнення методики формування художньо-ментального досвіду як чинника підвищення якості;

удосконалено навчальний процес на основі цілеспрямованого використання полікультурності художнього простору інститутів мистецтв, діалогу двох ментально різних культурних цивілізацій (Схід-Захід), що сприяло інтенсифікації художньої та фахової ідентичності й кристалізації актуальних фахових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії;

подальшого розвитку набули: концептуальні стратегії управління якістю освіти; компетентнісний, когнітивний, культурологічний, аксіологічний, стратифікаційний, регіональний підходи в контексті підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії; методичні засади полікультурної освіти; методичні аспекти мотивації творчого самовираження вчителя мистецтва.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у розробці та впровадженні: у теорію формування художньо-ментального досвіду – педагогічного поліпарадигмального та текто-партисипативного підходів, загальнонаукових принципів і обґрунтованих закономірностей; у теорію педагогіки мистецтва – процесуальних та атрибутивних виявів художньої ментальності; методичного системного напрямку, що враховує педагогічний потенціал мистецтва та зворотній зв'язок між учасниками художньо-педагогічного процесу; *в сприянні подальшому розвитку*: теорії та методики фахового навчання вчителів музики, хореографії та художньої культури з орієнтацією на формування якостей, властивих спільноті вчителів мистецьких дисциплін; теорії та методики професійної освіти у напрямку цілісної підготовки вчителя на основі конвергентності різних видів навчальної діяльності та оптимізації його науково-дослідницької підготовки; управління якістю освіти; професійної самоідентифікації в контексті визначення теоретико-методичних положень щодо педагогічного забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання теоретичних положень дослідження, зокрема теоретичної моделі художньо-ментального досвіду вчителів музичного мистецтва і хореографії як полімодального фахового утворення, а також матеріалів й висновків під час розробки навчальних програм, створення проектів, методичних рекомендацій, вказівок до самостійної роботи студентів та їх професійно-педагогічної підготовки, науково-дослідницької діяльності, виробничої практики; означене може бути використано під час викладання дисциплін «Художня культура» та інтегрованої дисципліни «Мистецтво». *Практичне значення становлять:* авторська програма та навчально-методичні рекомендації з дисципліни «Методологія і методи дослідження педагогіки мистецтва» (гриф МОН), програма спецкурсу-практикуму «Основи науково-пізнавальної діяльності», включеного до робочих програм на II курсі; методичні матеріали з самопідготовки на базі проекту «Впровадження основ художньої ментальності в педагогічну практику»; розробка методичного забезпечення педагогічної пролонгованої діагностики художньо-ментального досвіду, що містить шкалу оцінювання, критерії та показники, модифіковані варіанти психологічних тестів та тестових завдань; рекомендації щодо застосування методів ментальних карт у фаховому навчанні як засобу розвитку творчого ризоматичного мислення.

Запропонована в роботі організаційно-методична система спрямовує методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії з викладання фахових дисциплін на викладання інтегрованих програм з мистецтва, забезпечує мотивацію їх творчого самовираження у художньо-педагогічній діяльності, формує художньо-ідентифікаційні уявлення, фахову художньо-педагогічну самоідентифікацію, що значно розширює художній світогляд як професійний. Положення дисертації можна використовувати в роботі мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, музичних академіях.

Впровадження результатів дослідження здійснювалось у навчально-виховному процесі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка №354 від 25.02.2013

р.); Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/617 від 06. 03.2013 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 595 від 12.04.2013 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/681 від 13.04.2013 р.); Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (довідка № 288 від 16.04.2013 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та методичні положення викладені на наукових та науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2004, 2010); «Захід-Схід»: музичне мистецтво і культура» (Одеса, 2004); «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2007); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007; 2009; 2011); «Християнські цінності в освіті та вихованні» (Одеса, 2007); «IV Lubelskie forum sytuka–edukacja» (Lublin, 2007); «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009); «Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької» (Київ, 2010; 2012); «Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в країні у XXI столітті» (Луганськ, 2010); «The actual problem of art: the history, the theory, the methodically» (Minsk, 2011); Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011); «Новые технологии в образовании» (Таганрог, 2011); «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (Луганськ, 2012); «Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки» (Кам'янець-Подільський, 2012); «Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності» (Луганськ, 2012); «Наука в современном мире» (Таганрог, 2012); «Академическая наука – проблемы и достижения» (Москва, 2013); *всеукраїнських* – «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (Одеса, 2005); «Музичне виконавство України: національні, регіональні та інтерактивні аспекти» (Івано-Франківськ, 2007); «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжин, 2008); «Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: традиції, новації,

перспективи» (Київ, 2011); «Науково-дослідна робота в інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку (Одеса, 2012); *щорічних звітах* на кафедрі фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова.

Результати дослідження апробовані під час керівництва кандидатськими дисертаціями з питань ментальної проблематики, шість з яких захищені.

Кандидатська дисертація «Формирование мировоззренческой ориентации студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях профессиональной подготовки» зі спеціальності 13.00.01 – теорія і історія педагогіки, захищена 5 березня 1991 року в НІІ ХВ (Москва). Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним та теоретичним обґрунтуванням його основних положень; поліпарадигмальним підходом, що охоплює музикознавчі, філософсько-історичні, культурологічні, психолого-педагогічні, музично-педагогічні аспекти; полімодальною методологією визначення атрибутивних та процесуальних властивостей художньої ментальності; текто-партисипативним підходом та дименсіональним принципом до розробки організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду; використанням комплексу методів, адекватних меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження; тривалістю дослідження (2002-2013 р.); результатами математико-статистичної обробки отриманих даних; якісними результатами впровадження організаційно-методичної системи в навчальний процес.

Публікації. Основні наукові результати дисертації висвітлені у 2 монографіях (загальний обсяг 34, 53 др.ар.), 60 одноосібних публікаціях автора, 1 – у співавторстві; з них 29 – у фахових виданнях з педагогіки; 6 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях за напрямом дисертації; навчально-методичному посібнику з грифом МОН України, інших виданнях (22). Загальний обсяг опублікованої продукції понад 70 др.ар.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'ятьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (624 найменування, з них 52 – іноземними мовами). Загальний обсяг – 595 сторінок, з них 439 сторінок основного тексту. Робота містить 36 таблиць, 25 рисунків, що разом з додатками становить 94 сторінки.

РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ ТА ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ

1.1 Генеза та експлікація категорії «ментальність» в історико-культурологічній проекції

Однією з важливих проблем теорії педагогічної науки вчені вважають створення вичерпної класифікації наукових понять і категорій, які активно впроваджуються в її сучасний тезаурус та використовуються як базові і провідні в педагогічних дослідженнях. процес створення нових категорій у мистецькій освіті обумовлений її тісним зв'язком з іншими науками, зокрема з філософією та психолого-педагогічною сферами пізнання дійсності. О.Рудницька, обґрунтовуючи сутність філософії мистецької освіти, розглядає її походження від філософії мистецтва (науки про сутність мистецтва та закономірності його функціонування в суспільстві) та філософії освіти (науки про сутність освіти та закономірності її функціонування в суспільстві) [438, 33]. Суттєвого значення набувають також ідеї холізму, які сприяють усвідомленню цілісної картини світу відповідно до глобалізаційних стратегій у суспільстві і спрямовують освіту на реалізацію її культуротворчої й людинотворчої місії (О.Отич) [320, 39].

Серед сучасних і найбільш складних категорій, які відповідають принципам інтеграції в пізнавальних процесах гуманітарної теорії (філософія, психологія, лінгвістика, етнологія, культурологія, педагогіка тощо) вважається *ментальність*. Саме ця категорія, як показує її історичний розвиток (Р.Додонов [138], Т.Гетало [107], А.Гуревич [120], П.Гуревич [123], інші науковці) найповніше відповідає концепції багатовекторності та багатодисциплінарності, тобто інтеграційним процесам в пізнанні, усвідомленні, поясненні та інтерпретації педагогічних явищ (К.Абульханова-Славська [2], Б.Гершунський [105], О.Гуренко [124], О.Гусаченко [125], В.Кабрін [178], В.Клочко [206], Ф.Кремень [226], В.Кусов [234], О.Медведкова [278], А.Мурашов [299], І.Поспелова [346], В.Сонін [471], Е.Стрига [479], Н.Толстошеїна [489], інші науковці). Включаючи категорію «ментальність» до категоріальної системи науково-педагогічної галузі знань, виникає потреба

розкрити її сутності. За твердженням Р.Додонова, витoki ментальності можна знайти ще в перших філософських пам'ятках людства. Корінь «mens» у різних варіантах використовується у санскриті, зокрема в «Упанішадах» зустрічається в такому значенні: «пов'язаний зі свідомістю», «розумовий», «духовний» [138]. Натомість В.Кусов зазначає, що категорія «ментальність» походить від прикметника *mentalis*, який з'явився у XIV столітті і позначав у середньовічній схоластиці приналежність до розуму, розсуду [234, 132].

Тривалий час ментальність функціонувала як філософське поняття, яке проникало в побутову сферу спілкування, у літературу і публіцистику (М.-Ф.Вольтер, М.Пруст, У.Раульф). Уперше ментальність як термін зустрічається у праці Ралфа Уолда Емерсона «Риси англійського життя» [591]. Автор висловлює ідею про особливу роль місії англосаксів, аналізуючи їх духовні риси та погляди. За твердженням П.Гуревича, Р.Емерсон послуговується поняттям «ментальність» для розгляду основного метафізичного значення душі як першоджерела цінностей та істини» [122, 225]. Підтвердження первинного функціонування слова «ментальність» в побуті, а потім у літературі знаходимо в книзі «У пошуках утрачених ілюзій»: «Ну і ментальність...». Дослідниця Є.Міхіна вважає, що в наведеному висловлюванні під поняттям «ментальність» герої розуміють хаотичну та стереотипну свідомість [292, 42]. На початку ХХ століття слово «менталітет» з'являється у повсякденній мові України, зокрема у провінційних галичан. Про це свідчить роман Ірини Вільде «Сестри Ричинські», про що згадує Р.Додонов [138]. Думку про термінологізацію слова «ментальність», його залучення до наукового обігу підтримують дослідники В.Буященко [323], А.Валлон [324], В.Кусов [234], інші.

Зміни в побуті зумовлюють трансформацію способу мислення і ментальності. Тому виникає необхідність розуміння типових різновидів ментальності залежно від типу культури, якому вона відповідає. Про це пишуть відомі мислителі й науковці, серед яких В.Буряк [64], Т.Гетало[107], П.Гуревич [121], Л.Леві-Брюль [240], Е.Дюркгейм[146], Й.Хейзинга [515] та інші. Вчені стверджують, що феномен ментальності існував у перших прадавніх пластах

культури, тобто задовго до осмислення наукою його сутності. Він регулював буття, кристалізував ознаки свідомості, поведінки, ставлення до життя відповідно до типу культури в часовому та просторовому діапазонах.

Так, Т.Гетало зауважує: «...архаїчній ментальності, яка проявлялася у віруваннях, духовних проявах, уявленнях картини світу, притаманні такі ознаки: а) специфіка самовизначення індивіда, племінного «ми» б) тотемність – виокремлення з тваринного світу окремих осіб; в) фратріонність – включення у свідомість просторових координат; г) фетишизм – медіатор між зовнішнім світом та народжуваною індивідуальною свідомістю» [107, 137].

Натомість О.Яремчик стверджує, що ментальність є соціосемантичним утворенням; вона має особливий статус як реально існуючий феномен і як об'єкт пізнання [573, 232]. В.Буяченко також наголошує на важливості розгляду ментальності не тільки як «емпірично або теоретично констатовану даність», а як «...явище, яке є необхідним компонентом існування людини у світі» [66, 16]. На думку О.Усенка, «ментальність – це універсальна здатність індивідуальної психіки зберігати в собі типові інваріантні структури, у яких виявляється приналежність індивіда до певного соціуму і часу. Своє конкретно-історичне втілення ментальність знаходить у безлічі менталітетів різних епох і народів» [497, 22-77]. Отже, згідно з позиціями вчених, сутність ментальності пролягає в площині або культурно-типових, або психічних динамічних процесах розвитку людства.

Орієнтиром історичної ретроспективи розвитку ментальності є концепція Р.Додонова [138], згідно якої ментальність представлена як наукова категорія, що сформувалась у декілька етапів: латентний період; період розвитку в концепціях історичної філософії; період розвитку в контексті міждисциплінарного синтезу; період методологічної специфіки вивчення ментальної проблеми. На основі аналізу концепцій Л.Леві-Брюля [240], А.Бергсона [377], В.Вундта [87], інших було зроблено висновок, що вже в архаїчних пластах людської свідомості зароджуються та набувають розвитку три основні ознаки ментальності: розумова (ментальність як прояв мислення та усвідомлення картини світобуття);

етнопсихічна (ментальність як «дух народу»); духовність та художньо-образні прояви ментальності (образність та творче осягнення всесвіту) [389, 23-27].

Категорія «ментальність» має певний інтерпретаційний потенціал, оскільки до сьогодні вважається багатогранною та остаточно не визначеною. Наприклад, Ж. Ле Гофф з цього приводу пише: «Основна її [ментальності] привабливість полягає саме в її невизначеності, у можливостях поширення меж історичного аналізу. Наведення контактів з іншими гуманітарними науками» [600, 166-167]. Цей напрям знайшов плідне продовження у ХХ ст. і виявився у визначеннях ментальних характеристик, які знаходимо в творчості В.Вернадського (науковий ракурс ментальності) [76], Г.Гачева [97], М.Гумільова (1993,1997) (етнічний ракурс ментальності), С.Раппопорта (художній ракурс ментальності) [361; 362], П.Флоренського [503], М.Бердяєва [39] (духовно-творчий ракурс ментальності). Такі широкі погляди на ментальність у ХХ столітті були зумовлені досягненнями саме історико-аналітичної спадщини школи «Анналів». Філософи по-різному розглядали структурні елементи ментальності, інтерпретували її як цілісне явище, іноді залучаючи до процесу тлумачення інші категорії. Плюралізм розуміння й трактування сутності ментальності дозволив схарактеризувати її як *багатовекторний, міждисциплінарний феномен*. На це вказує методологічний аналіз, здійснений О.Сарповою [446]. У Додатку 1А пропонується перелік споріднених щодо ментальності категорій та наукових напрямів, яким присвячені історичні розвідки науковців філософської школи «Анналів».

У сучасному науковому сприйнятті категорія ментальності актуалізує увагу дослідників на таких явищах як: цілісність уявлень про картину світу, індивідуальної та групової психіки, емоційне переживання й особливе ставлення до навколишнього світу на основі сформованих або інтуїтивних уявлень про нього, вироблених під впливом керованих (виховних, ідеологічних) і некерованих (генетико-біологічних, етнічних, хаотичних) процесів. Своєрідний сплав усіх цих виявів позначаються як ментальність, яка використовується в різних галузях знань. У таблиці 1.1 розкриваємо ті галузі знань, у яких застосовується категорія ментальності, а також вчених, що займаються цією проблемою.

Таблиця 1.1

Галузеві аспекти застосування категорії «ментальність»

<i>Філософія</i>	В. Визгін, Т. Гетало, П. Дашковський, Б. Марков, О. Сарпова, Л. Джулай, В. Буященко, І. Стаднік, А. Метельов, І. Старовойт
<i>Філологія</i>	В. Буряк, Н. Забеліна, О. Казакова, М. Попова
<i>Етнологія</i>	А. Бичко, Р. Додонов, Ю. Мединська, І. Старовойт, Р. Шаріпов, М. Бетильмерзаева
<i>Соціологія</i>	І. Дубов, В. Кусов, С. Переслегін, Д. Полежаєв, А. Сошнікова
<i>Антропологія</i>	М. Кром, С. Лур'є, Е. Міхіна
<i>Психологія</i>	Г. Акопов, Ф. Кремень, В. Сонін, М. Холодна, Є. Черний, А. Шоркін, В. Клочко, Д. Оборіна, Д. Карнаузов
<i>Культурологія</i>	А. Гуревич, П. Гуревич, О. Кривцун, А. Метельов, О. Яремчик, Т. Гетало, Н. Ромаха, Н. Южина
<i>Педагогіка</i>	В. Веселова, О. Гусаченко, Б. Гершунський, Д. Карнаузов, Т. Левченко, З. Руженська, О. Оганезова-Григоренко, Е. Стрига, А. Зайцев, В. Кабрін
<i>Екологія</i>	Л. Самсонов
<i>Економіка</i>	Н. Константинова
<i>Політологія</i>	Р. Лубський, Н. Каліна, Е. Макаренко
<i>Мистецтво- знавство</i>	Н. Чернишева, І. Романюк, Г. Двойніна, О. Сокол, М. Каган, В. Медушевський, Л. Романова, М. Бонфельд, О. Самойленко

У наукових дослідженнях і літературних джерелах застосовуються дві категорії: «ментальність» та «менталітет». Серед науковців не існує спільної точки зору щодо їх тотожності або відмінності. Дослідження попередніх років показують два різних погляди на тлумачення сутності цих категорій. Так, Ф.Аріес, Ж. Ле Гоф, М.Блок, Л.Февр, Ю.Мітке, П.Дінцельбахер стверджували, що поняття «ментальність» не має чіткого визначення й однозначного пояснення, і це дозволяє вільно його використовувати. Натомість Г.Телленбах, О.Оксле, Ф.Граус вважали, що ментальність як категорія має бути чітко окресленою і витлумаченою, в іншому разі вона не може застосовуватися в науковому обігу. Сьогодні ці два погляди знайшли своє продовження в теоретичних розвідках. На думку А.Мурашова, поняття «ментальність», «менталітет», «ментос» традиційно розглядаються як слова-синоніми, які характеризують світогляд, світосприйняття, світобачення, світовідчуття окремої людини, групи людей, цілого етносу чи,

навіть, епохи [299]. Схожі думки мають місце у наукових розвідках В.Буяшенка, І.Дубова, Ю.Канигіна та інших. Іншу групу складають науковці С.Вальцев, Н.Забеліна, Р.Додонов, В.Козловський, П.Дашковський, О.Усенко, М.Пірен, В.Нестеренко, А.Пеліпенко, І.Яковенко, А.Дмитрієва, які намагаються розмежувати ці поняття. Аргументи та точки зору вчених пропонувані у теоретичному дослідженні [389, 35-37]. Аналіз різних поглядів дозволив зупинитися на позиції Н.Забеліної. Вона робить важливий висновок, що може влаштовувати дослідників на сучасному етапі наукового пошуку: розуміння означених категорій безпосередньо залежить від галузі знань, яка їх вивчає, а також підходів, які використовують учені для трактування цих категорій. Збереження інтересу до категорій «ментальність» і «менталітет» пояснюється широкими можливостями об'єднання результатів дослідницького аналізу і прийомів роботи різних гуманітарних дисциплін – історії, етнології, психології, етології, культурології, семіотики, літературознавства, географії, лінгвістики [162].

Автор не долучає педагогіку та мистецьку освіту до когорти гуманітарних дисциплін, які можуть застосовувати означені категорії у своїх дослідженнях. Однак сучасні науковці в галузі педагогіки активно її застосовують (Б.Гершунський [105], О.Гусаченко [125], Д.Карнаухов [195], З.Ружинська [440], О.Оганезова-Григоренко [308], Е.Стрига [479] та інші) з метою пізнання різних педагогічних явищ.

Ми дотримуємося логіки Н.Каліної [191], згідно якої *ментальність* – процес, котрий є «вторинним перекодуванням» картини світу за допомогою знакових систем; це спосіб реалізації моделі світу в різних семіотичних втіленнях, що утворюють універсальну систему; «менталітет» відображає наявність певного змісту цієї системи, а її позначення дозволяє намітити структурні зв'язки між елементами не тільки в процесуальному, але й у функціонально-змістовому аспектах [191]. Свою позицію аргументуємо тим, що кінцевою метою нашого дослідження є розкриття сутності художньої ментальності, зокрема ментальності мистецько-освітньої сфери, яка припускає зв'язок із художнім світоглядом,

картиною світу, фаховою ідентифікацією, особливим типом художньо-образного мислення. Розуміння ментальності як процесу відповідає соціокультурним концепціям.

Отже, **ментальність** – це процес віддзеркалення картини світу в особливих мовних, символічних знаках і формах, котрі властиві певній культурі і впливають на якість індивідуальної і колективної свідомості, системи цінностей, а також регулює поведінку й ставлення до навколишнього середовища; **менталітет** – якісний результат, змістовність вироблених уявлень про картину світу. Умовно кажучи ментальність – це процес, менталітет – результат цього процесу. При цьому ментальність – процес індивідуального освоєння картини світу в межах конкретної культури певної історичної епохи, що робить цей процес своєрідним входженням індивіда в національну або соціальну спільноту. У результаті цього процесу формується певний опосередкований спосіб світосприйняття, ставлення до світу і поведінки.

На думку Н.Ромах і Т.Полякової, «характеристики менталітету як глибинного рівня свідомості є неоднозначними і залишають простір для суб'єктивних інтерпретацій» [433]. Аналогічно характеризує ментальність і дослідниця І.Старовойт. Вона вважає, що вказана категорія має «евристичну цінність», дозволяє застосовувати її в різних аспектах наукового пізнання, у різних науках [475, 11].

Ментальність тісно зв'язана з культурою, вона є породженням культури і сприяє її розвитку на основі передачі цінностей, світогляду з покоління в покоління. Розвиваючи означену думку, М.Гусельцева вважає, що культура створює особливу атмосферу психічного розвитку [126, 3]. Про взаємозв'язок культури і ментальності свідчить поняття «менталітет культури» (І.Кондаков [218]), ототожнення культури і ментальності – «ментальність як тип культури» (Д.Грожан, А.Новіков [116]), культурні типи ментальності, «ментальність – культурна традиція» (Т.Гетало [107]). За Л.Вітгенштейном, «менталітет – це інтегральна характеристика людей, що живуть в окремій культурі. Вона дозволяє описати своєрідність бачення людьми навколишнього світу і пояснити специфіку

їх реагування на нього [81,16]. На думку І.Дубова, зміст менталітету визначається, насамперед, знаннями, якими володіє певна спільнота. Разом із віруваннями знання формують уявлення про навколишній світ, стають базою менталітету і створюють разом із домінуючими потребами та архетипами колективного безсвідомого ієрархію цінностей, притаманних певній спільноті, а також характеризують її [143,21].

Погляди на культуру як на тип поведінки людини поділяли багато культурологів. Зокрема В.Тейлор стверджував, що культура – це явище ментальне, тому застосування поняття «матеріальна культура» є помилковим [616]. Ральф Л. Білз та Хойджер відокремлювали культуру як абстракцію поведінки від реальних актів та продуктів цієї поведінки, якими є матеріальні об'єкти [577]. Ф.Боас розглядав культуру як сукупність ментальних та фізичних дій і реакцій. Вони характеризують поведінку індивідів, які утворюють певну соціальну групу [579]. Отже, поведінковий аспект стає тією особливістю, яка, на думку культурологів, зумовлює схожість культури та ментальності. Натомість, іншу цікаву точку зору висловлює Леслі А.Уайт [622]. Дослідник вважає, що в культурі відбито такий унікальний феномен як схильність та здатність людини до символізації. Саме це стає чинником виникнення культури. З часом здатність людини до символізації породжує нове сучасне суспільство, у якому людина «символізує» і виявляє свої ідеї не лише через їх матеріальний, але й через духовний еквівалент: знаннєвий, науковий, правовий, мистецький, освітній тощо. Отже, сфера культури – найскладніше інтегроване утворення людського співтовариства. Вона є породженням громадянського суспільства, яке формує необхідний йому, а згодом і відповідний до нього тип духовної та художньої культури (М.Каган).

Сьогодні активно досліджуються проблеми пізнання як феномену, що об'єднує контрастні, суперечливі або протилежні галузі реалізації людського знання і людського духу. Прикладами цього є різновиди культури: природничо-наукової і гуманітарної, архаїчної і урбанізованої, Заходу і Сходу, культури особистісної та загальнолюдської; складні процеси пізнання: взаємозв'язок

релігійного і наукового, національного і поліетнічного; типи і образи мислення та його продукти. Усі ці феномени і явища здатні об'єднати світ двома протилежно сукупними процесами людської діяльності: глибокою науковою думкою і позитивною енергією людської емоції, людської душі.

На основі аналізу досліджень В.Буряка [64], О.Леонтьєва [241], Т.Шехтер [537], інших науковців були визначені типи свідомості, які зумовлюють і типи ментальності: міфологічний, релігійний, художній та науковий [388, 101-108]. Особливо цінною для даного дослідження виявилася концепція В.Буряка. Розглядаючи фольклорне мислення, автор спирається на дослідження щодо аналізу поняття «інформаційна свідомість» і визначає її конкретні різновиди – міфологічна, художня, публіцистична, філософська, наукова [64, 32].

Усі компоненти культури (історія, релігія, філософія, наука, література, мистецтво) істотно впливають на ментальність, але безпосередньо й відносно швидко це завдання може вирішувати сфера освіти. Саме вона здатна акумулювати в собі найцінніші компоненти культури та педагогічно трансформувати їх з метою духовного збагачення учнівської молоді.

Теоретичне дослідження категорії «ментальність» [388] показало що вона сполучається з іншими категоріями, через які або завдяки яким вона інтерпретується. П.Гуревич охарактеризував їх як «універсальні категорії культури». Вони мають операційну функцію щодо вивчення ментальності, сприяють усвідомленню «мисленнєвого інструментарію», «сітки координат», того, що «будує модель світу в тій або іншій культурі» [121; 122]. Як стверджує Н.Чернишова, ментальність – це система соціокультурних координат, які складаються в картину світу, генеруючи ідентифікаційні коди суспільства. З цього погляду ментальність є динамічною системою, однак її зміни зумовлені інертністю, оскільки картина світу змінюється повільно і відповідає темпам споживання суспільством інновацій, що відповідають загальним закономірностям соціокультурної динаміки [525, 11-12].

Складними філософськими категоріями через які пояснюється ментальність є «картина світу», «ціннісні орієнтації» та «духовність». Вони докладно розглянуті у теоретичному дослідженні [388, 97-137].

Картина світу формуються під час діалогу особистості з навколишнім середовищем, забезпечуючи входження до певного соціокультурного середовища та самоідентифікації особистості в ньому. Варіативний вектор картини світу (наукова картина світу, духовна, релігійна, художня тощо) зумовлює міждисциплінарний підхід до її визначення. Уявлення картини світу пов'язані з ментальністю через образно-пізнавальні, мисленнєві процеси, залежні від типу мислення і свідомості: наукові, релігійні, художні, побутові тощо. Це дозволяє визначити картину світу як етнічний, соціокультурний або професійний атрибут ментальності особистості. Докладно ця категорія розкрита в теоретичному дослідженні [388, 113-128].

Визначено три напрями дослідження картини світу. *Перший напрям* репрезентований у дослідженнях з когнітивної психології, психології культури, когнітивної лінгвістики. Тлумачення концепту «картина світу» в цьому напрямі характеризується розмаїттям культурних систем, у кожній з яких представлений спектр образів та символів, а також трактувань їх значень (М.Вебер, М.Блок, К.Гірц, Р.Бенедікт, Р.Редфільд, А.Гуревич та ін.). Ментальність, за узагальненою думкою цих мислителів, у кожному епоху створює певну цілісність – складну і суперечливу картину світу. *Другий напрям* передбачає визначення структури картини світу, її архетипи, психічні образи, уявлення, синтез знань про природу та людину, зв'язок з світоглядом тощо (К.Юнг, А.Леонтьєв, А.Спіркін). *Третій напрям* представлений дослідженнями та теоретичними узагальненнями, отриманими внаслідок співставлення картини світу і ментальності (А.Гуревич: поняття «ментальність» замінює поняття «картина світу»; В.Жидков і К.Соколов: ментальність — це картина світу).

Картина світу особистості пояснюється через функціонування так званого self (само). Використання зазначеного префікса дозволяло зосередити увагу на внутрішньому світі людини. Завдяки такому підходу людина усвідомлює себе у

світі, самоідентифікує себе зі світом шляхом створення своїх уявлень про нього. У цьому діалозі формується її власна картина світу. Недарма категорія «діалог» у концепціях М.Бубера [246], В.Біблера [41], М.Бахтіна [30] розглядається в контексті самоусвідомлення людини через її співвідношення з навколишнім світом. Продовженням діалогічної парадигми є теорія А.Ухтомського, у якій створення особистісної картини світу і себе в ній стає «домінантою на обличчі іншого», спрямовуючи думку і творчі інтереси особистості. Домінанта в теорії А.Ухтомського поділяється на монологічну та діалогічну [495].

Розгляд категорії «картина світу» з точки зору різних підходів (соціокультурного, міждисциплінарного, інтегративного, гуманістичного, когнітивного, культурологічного, етнопсихологічного, лінгвістичного, інших), теорій і концепцій [388] показав, що ця категорія інтерпретується як індивідуальне або загальне суспільне світоглядне новоутворення особистості, що формується не хаотично, а внаслідок впливу ментальних процесів, притаманних культурним традиціям певних етнічних, суспільно-історичних, професійних спільнот, або певного історико-часового та геополітичного простору. Оскільки картина світу є результатом пізнавальної діяльності та інтерпретації дійсності в дуалістичній системі раціо-емоційних, свідомо-позасвідомих процесів, впливу традицій, суспільних навичок поведінки та норм моралі, вона стає засобом соціокультурної ідентичності, атрибутом ментальності особистості через прояв емоційної та поведінкової сфер.

Аналіз концепту «ціннісні орієнтації» показав його зв'язок із ментальністю і картиною світу [388, 128-137]. Цінності є узагальненим результатом осмислення сприйнятих явищ різного порядку: суспільних, життєвих, етичних, естетичних, релігійних, художніх тощо, на основі чого формується вибіркоче ставлення до сприйнятих явищ.

На відміну від категорії «ментальність», цінності завжди були в полі зору мислителів, починаючи від Сократа (засади етичного навчання), Е.Канта (воля як цінність), Д.Юма (судження про те, що має бути), Г.Ріккєрта, Е.Кассирєра (основи аксіології). На підставі аналізу теорії цінностей О.Плохотнюк зазначає, що

«цінності та ціннісні орієнтації належать до наскрізних питань духовного, соціокультурного розвитку суспільства. В епоху Відродження відбулося зміщення ціннісної домінанти в ієрархії особистісних ціннісних орієнтацій індивіда від Бога до людини, а потім – від цінностей дійсності до цінності як значущості дійсності» [335, 8].

На теоретичному рівні було обґрунтовано функції цінностей, ціннісних орієнтацій у траєкторії ментальності: стимулювання та визначення стратегії діяльності; регулювання ставлення суб'єктів до об'єктів сприйняття, світоглядна, духовна-перетворювальна та соціокультурно-організаційна функції [388, 136]. Домінуюча роль цінностей у ментальності була підтверджена їх класифікацією, що узагальнила всі цінності за різними ментальними напрямками: сфера життєвих цінностей і благ (вітальні цінності); наука, мистецтво, релігія, економіка, політика тощо (духовні цінності); національні інтереси, етнонаціональні настанови (національні цінності); визнання цінності особистості, дотримання прав людини (моральні цінності); професія, соціальна адаптація, субкультурна самоідентифікація (професійні цінності) .

Існує декілька концепцій, які розглядають цінності як систему. Зокрема, це концепції Г.Ріккєрта, М.Рокіча, Г.Олпорта, Д.Леонтєва. Їх характеристики пропонуємо у Додатку 1 Б.

Свої життєві устремління людина формує на основі ментального досвіду, представленого у формі ментальних (емоційних і пізнавальних) структур сформованих під впливом традицій (етнічних, національних, родинних, регіональних, фахових). У цій системі формуються потреби, бажання, прагнення, інтереси, смаки, уподобання тощо, що в сукупності складає якісно-ціннісний рівень життя людини. Вони стають предметом дослідження багатьох наук (соціології, культурології, психології, естетики, економіки тощо), зокрема ментології та менталеосвіти (Б.Гершунський, А.Кір'якова, С.Кулікова). Згідно поглядів науковців ментальні цінності виникають у процесі об'єктивної взаємодії ментального простору соціуму та індивідуального менталітету особистості. У національному та історичному розвитку вони відбивають рівень самостійності

духовного потенціалу, віри, почуттів певного народу, його культури у співвідношенні зі світовою культурою. За переконанням С.Кулікової, ментальні цінності стають своєрідним захисним механізмом і засобом взаємодії національної і світової культури, окремого індивіда і суспільства [230].

Цінності є домінантою в оформленні ментальності, оскільки вони охоплюють практично всі аспекти багатогранного ментального простору: від етнонаціонального напрямку, притаманного певній категорії людей до індивідуальної ментальності особистості. Вони стають регулятором усіх аспектів існування людини в соціокультурному просторі через наступні функції: *стимулювання та визначення стратегії діяльності; регуляції ставлення суб'єктів до об'єктів сприйняття, світоглядну, духовно-перетворювальну, соціокультурно-організаційну функції.*

Ціннісні орієнтації особистості в дослідженні інтерпретуються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість, вибірковість і змістовність активності особистості, її загальний підхід до світу. Це додає сенсу її особистісним позиціям, поведінці, вчинкам, оскільки вони фактично орієнтують особистість на систему цінностей в межах певного ментального простору.

Дослідження ментальності з точки зору споріднених до неї категорій показало, що в культурологічних та деяких педагогічних аспектах вона співвідноситься з проблемою духовності, визначеною педагогічною спільнотою у якості шляху відродження моральної культури дітей та молоді, морального здоров'я всієї нації [388, 137-149]. Це, насамперед, дослідження духовного розвитку у працях К.Абульханової-Славської, Б.Братуся, Л.Виготського, С.Рубінштейна, О.Сухомлинської; духовного потенціалу особистості в дослідженнях О.Олексюк та М.Ткач; застосування категорії «духовна культура особистості» вченими О.Артамонової, І.Бехом, А.Богущ, Г.Падалкою, Л.Поповою та іншими науковцями.

За висловленням О.Сухомлинської, мета формування духовності – це виховання у дітей та молоді високих інтелектуально-моральних інтересів і

запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які б сприяли розвитку моральної активності дитини; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань [482,15-16]. Вчені вказують на те, що саме моральні цінності стають першоосновою, знаряддям духовності особистості (А.Богуш, Т.Власова, О.Сухомлинська, інші науковці).

Для педагогічної теорії й практики важливим є визначення сутності поняття «духовна особистість», яке вперше було застосовано У. Джеймсом. Він розподілив складові компоненти особистості за такими класами: фізична, соціальна, духовна [135]: - фізична або матеріальна особистість містить тілесні потреби та інстинкти, вміння їх задовольняти, створювати собі оточення тощо; - соціальна особистість – форма визнання в нас особистості з боку інших людей; - духовна особистість – єдність всіх духовних властивостей і станів: повне об'єднання окремих станів свідомості, конкретно взятих духовних здібностей і властивостей. У.Джеймс застосовує також поняття «душевний стан», яке в сукупності з поняттям «образ мислення» часто відтворюється в літературі з питань ментальності особистості (R.W.Emerson [588], Л.Февр[497], В.Вундт[87], К.Юнг[561], А.Гуревич[120] та інші).

З педагогічних позицій категорія «духовність» застосовується у дослідженнях О.Олексюк, М.Ткач, Н.Гуральник, Є.Артамонової, інших науковців. Так, наприклад, Н.Гуральник відносить до духовної сфери феномен інформації, розглядаючи макрокосмос як духовно-енергетичне поле, що вміщує всю накопичену людством і розміщену у всьому просторі інформацію, конкретизуючи її як духовно-енергетичне інформаційне поле. [119, 314]. О.Олексюк та М.Ткач, узагальнюючи аналіз сутності духовності в наукових концепціях різних епох, дійшли висновку, що «Дух, Духовне, Духовність є позначенням такого модусу буття як вихід людини за межі актуально даного їй життя і залучення до життя людського роду в його загальному плані [311, 52]. Між тим, «загальний план людського життя» може бути представлений сукупністю конкретних різновидів ціннісних смислів життєтворчості нації, суспільства, етносу, до яких залучається

особистість упродовж навчання, виховання, розвитку. Внаслідок цього здійснюється її «ментальне прищеплення», яке адаптує дитину до традицій, прагнень, цінностей, уявлень картини світу, властивих певному соціуму.

Узагальнення різних точок зору щодо духовності дозволило визначити, що ця категорія завжди пов'язана з такими явищами як душевність, вихованість, культурність, освіченість, чуттєвість, естетичність (почуття краси), моральність. Важливою детермінантою духовності особистості є феномен ментальності як образ мислення, душевний склад, стан, притаманний певному етносу, народові або соціальній спільноті. Через це духовність стає предметом педагогічного осмислення з метою вибору виховних стратегій (О.Горожанкіна, О.Олексюк, С.Черніков, О.Омельченко, Г.Шевченко, В.Подрезов та інші).

Духовність особистості інтерпретується в дослідженні як сформований внутрішньо-енергетичний стан людини, джерелом якого є осягнення культурної спадщини, створеної розумом, почуттями та здібностями багатьох поколінь представників різних етносів, народів, окремих талановитих особистостей, а також входження в ментальне поле соціальної та професійної спільноти.

Співвідношення категорій картини світу, ціннісних орієнтацій, ментальності та духовності репрезентоване складною системою, синтезовані компоненти якої взаємопов'язані між собою. Кожен з елементів певним чином присутній в іншому через окремі атрибутивні складники. Так, картина світу є атрибутом ментальності, однак мисленнєві та емоційно позасвідомі ментальні процеси створюють уявлення картини світу; образ мислення, духовний стан як атрибути ментальності є складовими духовності особистості; ціннісні орієнтації, створені на основі усвідомлення та оцінювання власного ставлення до картини світу, активізують практичний досвід поведінки в межах певного ментального поля, задають тон творчій самореалізації, проявам особистісного духовного стану та індивідуальних розумово-почуттєвих здібностей і ресурсів кожного. Цей комплекс формується на основі національно-культурних традицій, охоплюючи пізнавальну, вольову, емоційну, особистісну, культурну та фахову сфери. Він

забезпечує основу духовності, оскільки спрямовує потенціальний ресурс людини на досягнення високої духовної мети.

1.2 Ментальність як проблема педагогічної науки, фахова проекція педагогічної ментальності у підготовці вчителів музичного мистецтва та хореографії

Педагогічна наука послуговується як категоріями *картина світу*, *ціннісні орієнтації*, *духовність*, так і категорією *ментальність*. Аналіз науково-педагогічної літератури показав [388, 60-82], що сьогодні дослідження ментальності можна класифікувати за трьома напрямками. Перший – це дослідження психолого-педагогічної сфери ментальності. Другий напрям передбачає розкриття професійних аспектів ментальності. Третій – культурологічно-педагогічний напрямок досліджень – поєднує педагогічну проблематику з аспектами духовної культури, художньої творчості, а також мистецтвом, фольклором тощо. Означені напрямки складають методологічну платформу для досліджень художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін, тому подаємо їх у таблиці 1.2, стор.37.

Згідно концепції А.Гуревича, «ментальність одночасно є спільною для всього суспільства і диференційованою залежно від соціально-класової структури, що зумовлює рівень освіти, можливість або відсутність доступу до книги тощо. Тому історики говорять не про «ментальність» (в однині), а про «ментальності» (у множині) [120]. Ця теза також пояснює існування *професійної ментальності*, оскільки залежно від фаху людина має певну галузь знань, професійні якості мислення та професійну картину світу, що й формує її особливу фахову компетентність, яка стає сходинкою у формуванні відповідної ментальності. Як пише Н.Гузій, поява і збагачення психічних новоутворень людини під впливом професійної праці зумовлюється дією як зовнішніх факторів зміни змісту самої професії, структури і форм професійної діяльності, професійних цінностей педагогічного співтовариства, його ментальності, так і внутрішньо особистісною

динамікою уявлень людини про професію, про критерії успішності професійної праці [118, 5].

Таблиця 1.2

Напрями дослідження ментальності в педагогічній науці

Напрями досліджень	Прізвища науковців та організаторів дослідницьких проектів
Психолого-педагогічний	Б. Гершунський, В. Кабрін, Д. Карнаухов, Ф. Кремень, Т. Левченко, М. Холодна, Д. Полежаєв, В. Сонін, М. Шабаловська, Е. Сапогова.
Професійний та фахово-педагогічний	О. Гусаченко, А. Зайцев, Є. Климов, В. Ключко, Д. Оборіна, О. Оганезова-Григоренко, В. Сонін, З. Ружинська, Е. Стрига, Н. Толстошеїна, Б. Целковников
Культурологічно-педагогічний	Е. Артамонова, В. Бенін, А. Булкін, І. Відт, Г. Двойніна, А. Кирьякова, Н. Киященко, Л. Кондрацька, С. Кулікова, А. Лиферов, І. Медведєва, О. Олексюк, О. Омельченко, Е. Орлова, О. Плахотник, Л. Романова, І. Романюк, О. Сальдаєва, М. Ткач, Н. Ткачова, Г. Шевченко, М. Усова

На думку Є.Клімова, «професійний менталітет» доцільно досліджувати через механізми «професійної свідомості» та «професійної діяльності», оскільки у процесі діяльності формується знання про світ з точки зору типу професії. Водночас, на думку автора, «професіонали по-різному уявляють об'єктивну і суб'єктивну реальність, оскільки їх уявлення універсуму, реального цілісного світу істотно й не випадково різняться залежно від типу професії, з якою пов'язаний професіонал як суб'єкт діяльності» [203, 385].

Підтвердженням цієї думки є розуміння професійної ментальності в дослідженні Д.Оборіної. На думку вченої, це поняття відображає той факт, коли включення людини в професійну діяльність її ставлення до світу, сприйняття, мислення, поведінка набувають професійного характеру [306].

Обґрунтовуючи доцільність упровадження в науковий обіг поняття «професійний менталітет», В.Сонін наголошує, що це є наслідком життєвих реалій, оскільки в результаті включення особистості в професійне поле діяльності сама її позиція ставлення до світу, внутрішні настанови, мислення, поведінка конгруентні цій діяльності [469, 3].

Підводячи підсумок, зазначимо, що впровадження в науковий обіг поняття «професійний менталітет» зумовлено тим, що людина, маючи достатньо високий рівень фахової компетентності, бачить та оцінює світ крізь призму свого фаху. Це пояснює її відмінність від представників іншого фаху. *Професійна ментальність* майбутнього фахівця – це якісне новоутворення, детерміноване належністю особистості до певних культурних традицій, у межах яких розвивається і еволюціонує обраний фаховий напрямок і необхідні до нього атрибути: тип мислення, уявлення фахової картини світу, професійного світогляду, певним чином сформовані ознаки особистості, які відповідають спільноті професіоналів. Сукупною ознакою ментальності вчителів визначаємо *педагогічну ментальність*.

Останнім часом категорія «педагогічна ментальність» широко досліджується педагогічною наукою. Зокрема в наукових розвідках О.Зайцева [165], З.Ружинської [439], О.Гусаченко [125], В.Соніна [470], Д.Карнаухова [194], Ф.Кремень [225], Е.Стриги [478] та інших учених.

Проблема педагогічної ментальності може бути розглянута в контексті теорії професійного становлення. На думку В.Орлова, теоретичні положення професійного становлення фахівця є наслідком загальної теорії становлення індивіда, згідно з якою головною цінністю, «мірилом усього суцього» є людська особистість [314]. Орієнтація на людську особистість у професійному педагогічному становленні спрямовує пошуки на поєднання понять «ментальність особистості» та «ментальність педагога». Професійне становлення майбутнього вчителя слід розглядати як певну стадію розвитку свідомості фахівця від того, яким студент себе уявляє, і до того, яким він себе мислить вже в статусі вчителя. Професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а мислить себе фахівцем, адже уявляти себе вчителем студент може на основі психічної дії, створюючи уявний образ власного «Я», який у дійсності ніколи не мав місця. На відміну від цього, мислити себе фахівцем – означає бачити себе професіоналом, котрий реально володіє професійними якостями і довів це на власному досвіді. Таким чином, поняття «професійне становлення» виступає, з одного боку, певним

етапом процесу розвитку професійної культури, а з іншого – становленням суб'єктності, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності [314, 10].

У процесі професійного становлення формується професійна культура (набуття фахового досвіду попередніх поколінь) та індивідуальна фахова позиція. Професійна ідентифікація стикається з індивідуальною фаховою позицією саме в процесі професійного становлення. Чим раніше починається професійне становлення, тим міцнішою стає відповідна фахова ментальність, професійне бачення світу та потреба самореалізації в обраному фасі. Осягнувши та прийнявши усі ментальні універсалії професії, майбутній фахівець шукає свою специфіку в манері викладання, у становленні власних позицій, у пошуку оригінальних методик тощо. Отже, на основі загального будується індивідуальне. Ця закономірність є своєрідним відголоском соціокультурних ментальних процесів: лише на основі усвідомлення спільних загальнолюдських цінностей, розмаїтих культурних традицій можна відрізнити та відчутити унікальність своєї національної, етнічної приналежності, так само, як і свої унікальні фахові властивості. Особливої актуальності це набуває по відношенню до вчителів творчих спеціальностей, зокрема, учителів мистецького профілю, в яких домінує мотивація творчого самовираження в процесі виконавської діяльності.

Особливе бачення світу крізь призму спеціалізації представлено в науці через різні конструкти: «професійно зафарбованого образу світу», що впливає на своєрідність системи відношення зі світом та ставлення до світу (Ф.Кремень [225]); «професійна специфіка уявлень про навколишній світ» (Е.Климов [203]), «діагностика професійного бачення світу» (І.Ханіна [510]).

Аналіз концепцій та різних точок зору щодо професійної педагогічної ментальності показав, що умовно можна визначити *два напрями досліджень. Перший* охоплює дослідження, у яких автори зосереджують увагу на психологічних або психолого-педагогічних аспектах ментальності (О.Зайцев [165], Ф.Кремень [203], Д.Карнаухов [194], В.Сонін [468], інші); *другий* представлений проблематикою соціокультурного аспекту професійної педагогічної ментальності, її зв'язком із суспільними завданнями освіти та культурними тенденціями (О.Гусаченко [125],

М.Дудіна [144], З.Ружинська [439], Е.Стрига [478], інші науковці). Докладно ці напрями розглянуті в теоретичному дослідженні [388, 187-196]. Щодо аналізу *психологічного напрямку* дослідження професійної педагогічної ментальності було зроблено такий висновок: учені акцентують увагу на сутності психологічних процесів, які породжують професійну ментальність загалом та педагогічну зокрема. Найголовнішими є такі:

а) *професіоналізація свідомості*, що зумовлює формування типових форм психічного віддзеркалення дійсності;

б) *фахова транскомуникативність* (множинність угруповань фахового спілкування), що створює професійне співтовариство;

в) *професійне спрямування діяльності*, що динамізує процес набуття фахових навичок та стереотипів діяльності;

г) *мотивація самореалізації в межах фаху*, що ґрунтується на вибірковості цінностей у межах обраної спеціальності.

Відповідні процеси здійснюються в умовах професійної підготовки та поступового входження до фахової спільноти (О.Зайцев, Ф.Кремень, Л.Мітіна,). Цьому сприяє створене певним чином комунікативне поле, через яке майбутній учитель набуває досвіду та формує свої уявлення про особливості педагогічної діяльності, а також знаходить можливості власного самовираження (О.Зайцев, В.Кабрін, Д.Карнаухов, В.Сонін, А.Огурцов, та інші).

Стосовно узагальнюючих положень *соціокультурного напрямку* досліджень ментальності, було визначено наступні відповідності:

а) зумовленість психологічних аспектів ментальності соціокультурними;

б) залежність ментальності від фахового напрямку або домінуючої галузі знань;

в) відповідність змістовності системи ментальних настанов і цінностей соціокультурному просторові;

г) загостреність менталетворення особистості фахівця протиріччями між усталеними формами ментальності та динамікою соціокультурних змін.

У контексті аналізу досліджень педагогічної проблематики ментальності та зокрема професійної ментальності зауважимо на ментально-педагогічному

потенціалі фахових знань. Під ментально-педагогічним потенціалом фахової галузі педагогічних знань розуміємо сукупність властивостей об'єктів, предметів, феноменів, які впливають на ментальність особистості за рахунок притаманних їм якостей та змістових ознак, якщо вони входять до координат інформаційно-комунікативного поля особистості.

Аналіз наукової літератури щодо соціокультурного виміру професійної педагогічної ментальності показав, що саме цей напрям є малодослідженим. Відкритими залишаються питання впливу спеціалізації на професійну ментальність майбутніх учителів різних фахових спеціальностей, а саме: чи має однакову ментальність учитель фізичного виховання та вчитель мистецьких дисциплін; який педагогічний потенціал щодо професійної ментальності має основна професійна дисципліна як галузь фахового знання та спеціального типу мислення, свідомості, ціннісних орієнтацій? Відповіді на ці питання є важливими, оскільки вони відкривають шлях до методичного забезпечення процесу формування фахового ментального досвіду.

Усе зазначене дає змогу констатувати, що професійна ментальність здебільшого характеризує певну спільноту як особистостей, що мають спільні погляди на професійну картину світу, спільні професійні цінності та певні стереотипи професійної поведінки. *Педагогічна ментальність – професійне якісне утворення, властиве спільноті вчителів та викладачів, які поєднані спільною метою – трансляцією накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його вихованню в традиціях сформованих правил та норм, творчого розвитку особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства, це зумовлює специфічність їх ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки.* Педагогічна ментальність ґрунтується на засвоєнні: фахової функціональної грамотності, яка є атрибутом фахової свідомості; освіченості, котра дозволяє визначати соціально-суспільні координати свого предмета та своєї професії; компетентності – впевнено та ефективно вирішувати усі поточні та перспективні педагогічні завдання. Однак педагогічна ментальність як вища сходинка фахового

становлення вчителя передбачає сформованість певних якостей та складників, що відповідають спільноті представників педагогічної професії. Розкриємо їх з погляду педагогічної науки .

Ф.Кремень застосовує поняття «системоутворюючі властивості ментальності», котре витлумачено як комплекс змістових характеристик, зумовлених професіоналізацією свідомості й поведінки суб'єктів педагогічної діяльності [225, 98]. В.Сонін в педагогічній ментальності поєднує когнітивну, емоційну та поведінкову сфери діяльності вчителя [470, 227]. Н.Толстошеїна зосереджує увагу на взаємозв'язку компонентів ментальності як цілісного утворення, а саме: мотиваційно-потребовому, смислового та перцептивному компонентах, спроектованих у сферу «професійної ментальної взаємодії» [486,7]. Структура ментальності педагога, за Д.Оборіною, також містить мотиваційний компонент. Серед інших включено систему ціннісних орієнтацій та професійно-соціальних настанов [306]. Модель феномену ментальності, яку запропонувала З.Ружинська, репрезентована наступними взаємопов'язаними компонентами: мотиваційним, когнітивно-операційним, афективним та поведінковим [439].

Таким чином, здебільшого дослідники визначають мотиваційно-потребовий, когнітивно-свідомий, ціннісний, світоглядний, рефлексивний та діяльнісний компоненти. Зазначений вибір компонентів збігається з вибором компонентів професійної компетентності і професійної культури, останні складають основу педагогічної ментальності.

Крім структурних компонентів увагу науковців привертають особливі якості вчителя, котрі характеризують його як носія професійної педагогічної ментальності. Питання професійних якостей педагога розглянуті у багатьох дослідженнях, як-от: Б.Ананьєва, С.Вершловського, Ф.Гоноболіна, Ю.Кулюткіна, А.Маркової, В.Сластьоніна та інших науковців. На основі аналізу літератури [388, 201-222], зокрема досліджень О.Газмана, М.Гамезо, М.Дудіної, Д.Карнаухова, Г.Колева, Л.Кондрашової, Ф.Кремень, З.Курлянд, А.Линенко, Л.Мітіної, О.Олексюк, О.Орлова, Л.Рибнікової, О.Рудницької, В.Соніна, Н.Толстошеїної та інших, були визначені такі, що відносяться до ментальних: потреба в передачі

знань; повчальний характер спілкування поза умовами професійної діяльності; вибірковий, цілеспрямований характер пізнавальної діяльності, зумовлений настановою на подальшу передачу учням суми знань певного змісту, соціальна активність та відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті; «молодіжний дух», глибоке розуміння дитячого світу, його відчуття, потреба в самоосвіті, поширення світогляду, кругозору, поінформованості; високий рівень прояву саморегуляції, етичність спілкування та толерантність [388, 218-219]. Крім того зазначено, що в обрії модернізації освіти до традиційних усталених ментальних якостей вчителя додаються нові, зумовлені новаціями в педагогічній професії.

Інновації в освіті змінюють і професійну педагогічну ментальність, що спрямовує наукову думку на визначення нових якостей вчителя, які поступово стають ознаками педагогічної ментальності сучасного фахівця в галузі освіти: *професійна мобільність* (З.Курлянд, Ю.Биченко, Л.Рибнікова, Л.Лесохіна), *гуманістично-світоглядна спрямованість, педагогічний плюралізм, діалогічність мислення, самоменеджмент* (О.Цокур); *самоідентифікація* (А.Линенко); *інноваційний, духовний потенціал* (О.Олексюк), *рефлексивність свідомості* (О.Орлов, А.Линенко), *зв'язок професійної рефлексії і предметно-педагогічного мислення*. Сучасним вибором моделі поведінки для вчителя визначаємо також *партисипативність* – вміння залучати учнів до співпраці, стимулюючи їх відповідальність за спільні дії.

Узагальнюючи розглянуті концепції, визначаємо педагогічні якості в проєкції педагогічної ментальності за такими напрямками: *діалогово-комунікативний, професійно-світоглядний, мотиваційно-регулятивний, інноваційно-потенційний, творчо-особистісний, когнітивно-свідомий, мисленнєво-рефлексивний, професійно-компетентнісний*.

На підставі узагальнення різноманітних точок зору науковців щодо структури та якісних ознак педагогічної ментальності визначено, що вона формується упродовж фахового становлення. Цей процес є довготривалим. Він охоплює довузівську підготовку, період навчання у ВНЗ, під час якої формується

фахова компетентність, набувається фаховий досвід, відбувається усвідомлення власної належності до певної фахової спільноти. Педагогічна ментальність є складним утворенням, яке охоплює комунікативну, духовно-екзистенційну, когнітивно-розумову, аксіологічну та досвідну сферу фахового становлення вчителя.

Стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії педагогічна ментальність також зумовлена їх фаховими якостями. Розкриємо докладно фахову проекцію педагогічної ментальності у підготовці вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Основою професійної діяльності, фаховою домінантою вчителів музичного мистецтва та хореографії є творчість, творча самореалізація та набуття педагогічного досвіду у розвитку творчості своїх учнів засобами обраних видів мистецтва. Отже, вони мають особливий тип ментальності – художньо-педагогічний, в якому усі зазначені якості вчителя проявляються крізь призму спілкування з мистецтвом.

Вчителі музики та хореографії відносяться до категорії вчителів мистецьких дисциплін. Проте їх поєднує художньо-педагогічна ментальність та спільність виду мистецтва – музики. Ідентифікаційну ознаку цієї фахової спільноти визначено В. Орловим. *Вчителі мистецьких дисциплін* – це категорія працівників освіти, предметом діяльності яких є формування і розвиток художньо-естетичної культури підрастаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва. До вчителів мистецьких дисциплін науковець відносить фахівців освітньої галузі, які працюють у загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах різних рівнів акредитації і форм власності: вчителів музики і співів, образотворчого мистецтва, хореографії і пластики, світового художнього мистецтва тощо [314, 210].

Г.Падалка виокремлює категорію викладачів мистецьких дисциплін у контексті визначення сутності духовної культури. На думку вченої, духовна культура викладача мистецьких дисциплін – це особистісно-професійне утворення, сутністю якого є здатність до усвідомлення і творення мистецтва з

позицій гуманізму, а також розповсюдження, поширення цього підходу в учнівському середовищі [321, 32]. Науковець зауважує на гуманістичній налаштованості вчителів мистецьких дисциплін, визнає цю якість як генералізовану ознаку їх духовної культури, яка виводить учителів мистецького профілю в особливу категорію освітян. Отже, до їх ментальних особливостей можна включити цілеспрямоване використання мистецтва у взаємодії з учнями на засадах гуманізму: «визнання права кожної дитини на музичний розвиток незалежно від її природних здібностей» [321, 45].

На гуманістичну спрямованість діяльності музиканта-педагога вказує й О.Олексюк, розглядаючи її окремою характерною складовою серед таких як педагогічна, виконавська, дослідницька, комунікативна, що синтезуються у загальнопрофесійних і спеціальних музичних здібностях, знаннях, уміннях, якостях [309, 172].

Визначаючи особливий тип ментальності вчителів мистецьких дисциплін – художньо-педагогічну ментальність, вважаємо, що цей різновид є досить специфічним, зумовлений впливом особливого художньо-творчого ментального середовища, яке у навчанні вчителів музики та хореографії у ВНЗ характеризується як поліхудожнє.

Докладно професіограму вчителів музики в її еволюційній проекції презентує О.Лобова [250]. Вчену хвилює питання підготовки вчителя музики до формування музичної культури школярів. Підтримуючи важливість цього питання, підкреслимо, що в даному аспекті актуальними є майже всі дослідницькі розвідки останніх часів, серед яких зазначаємо найголовніші: проблема культури, сприйняття та інтерпретації творів мистецтва вчителем музики (К.Васильковська, Н.Згурська, В.Мішеченко, Я.Сопіна, О.Полатайко, О.Соколова, М.Сібірякова-Хіхловська, Р.Тельчарова, А.Ткачук); формування компетентності та компетенцій різної якості (В.Андрющенко, Т.Танько, М.Михаськова, Н.Цюлюпа, Лю Цяньцян, Ши Дзюнь-бо); методична та дидактична, інноваційна діяльність учителя музики та його готовність до музичного навчання й музично-естетичного виховання школярів (О.Білоус, Л.Василенко, О.Бурська, Л.Ліхницька, У.Дутчак);

виконавська підготовки та майстерність (Л.Гусейнова, В.Крицький, А.Козир, О.Щербініна). Стосовно наукової проблематики вчителів хореографії зауважимо, що це питання не висвітлено в науці у повному обсязі. Звернемо увагу на таку проблематику досліджень: підготовка вчителя до проведення уроків ритміки (Г.Ніколаї), формування педагогічних переконань (Ю.Ростовська), формування художньої компетентності (Лю Цяньцян), естетичної компетентності (О. Попова), хореографічна підготовка вчителя початкової школи (Б.Стасько), формування фахових умінь (О.Таранцева), формування індивідуального стилю діяльності (Л.Андрошук), формування педагогічної майстерності (О.Бурля), художньо-естетичного досвіду (Т.Сердюк). Перелічене свідчить про поступовість входження проблематики підготовки вчителя хореографії до наукової дослідницької сфери. Як стверджує Т.Сердюк, поза увагою дослідників залишається проблема формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії в єдності з емоційно-ціннісним ставленням до танцювального мистецтва, загальнокультурної обізнаності, фахово-педагогічних умінь та хореографічного професіоналізму [451].

Порушуючи питання ментальних характеристик вчителів музики та хореографії можна стверджувати їх певний збіг. Так, наприклад, візьмемо якості, котрі пропонує О.Лобова: *дослідну* (аналіз творів музичного та інших мистецтв; вивчення фахової літератури, досвіду колег, учнів, аналіз власної роботи); *проектувальну* (планування навчально-виховного процесу, розподіл освітніх, розвивальних, виховних завдань музичної освіти); *конструктивну* (побудова уроків і позакласних музичних занять); *комунікативну* (встановлення взаємовідношень зі школярами на основі поваги та довіри; набуття авторитету в учнів); *організаторську* (практичне розв'язання навчально-виховних задач) [250, 463]. Усі вони повністю властиві вчителям хореографії, але виражені у них ще яскравіше, оскільки вчитель хореографії має справу з колективом, виступає організатором, постановником-балетмейстером, менеджером, створює костюми, декорації, залучаючи до цього процесу батьків, дітей, добирає музику, працює над

сценічним акторським втіленням образу. Це вимагає від них ще більшої мобільності, компетентності, а також музичності та художності.

Інший ракурс, який наближений до фахової художньої компетентності, знаходимо в дослідженні І.Прокоф'євої. Науковець застосовує поняття «художньо-педагогічна діяльність» та досліджує особливості фахової діяльності майбутніх учителів музики з художньо-педагогічних позицій. При цьому художньо-педагогічна діяльність презентується як спеціально організований процес, націлений на створення педагогічних умов, що сприяють формуванню досвіду емоційно-ціннісного та творчого ставлення учнів до дійсності [353, 6-15]. Таку ж саму діяльність виконує вчитель хореографії. Ми погоджуємося з точкою зору О.Таранцевої [483] про поліфункціональність підготовки вчителя хореографії, яка також співвідносить її з підготовкою вчителя музики. Але специфіка танцювального мистецтва вимагає від вчителя додаткових дій – не лише формування хореографічних умінь школярів, а й розвинення їх музичності, почуття музичного часу, ритму, драматургії розкриття музичного образу. Зазначене характеризує певну транскультурність студентів-хореографів під час фахового навчання. Зауважимо на цьому понятті, оскільки в подальшому він буде визначати провідний принцип дослідження. Важливого сенсу для нас набуває позиція транскультури стосовно того, що нею передбачено вихід за межі свого локального сегменту культури, а саме: «транскультура є культурою, яка створена не всередині окремих своїх галузей, а безпосередньо у формах самої культури, в поле взаємодії різних її складових [488]. Транскультура – це культура, що усвідомлює цілісність усіх своїх дисциплінарних складових (наукових, художніх, політичних, релігійних), яка свідомо себе створює у формах цієї цілісності. Інтегральна самосвідомість необхідна культурі, що представляє величезний і більш різномірний агрегат наук, мистецтв, традицій, професій і конфесій [488]. Таке тлумачення ми застосовуємо з огляду на підготовку учителів музики та хореографії. Вони навчаються в спільному середовищі, яке об'єктивно стає поліхудожнім. Якщо для хореографів присутність емоційного музичного фону є звичним та підсилює їх фахову підготовку, то для музикантів паралельне

навчання хореографів може викликати лише поверхове зацікавлення. Практика свідчить про наявність транскультурних інтенцій саме у хореографів, стосовно майбутніх учителів музики ця якість рідко спостерігалася.

Між тим, В. Орлов звертає увагу на те, що існує певна суперечність у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, яка полягає у тому, що частина студентів і викладачів мистецьких дисциплін ВНЗ орієнтуються не на професію педагога (вчителя), а на предметну, мистецьку спеціалізацію [314, 21]. Ми дотримуємося такої позиції, що художня ментальність майбутніх учителів мистецьких дисциплін відрізняється від художньої ментальності, наприклад, мистецтвознавця через цілеспрямовано генералізовану професійну якість, яку ми позначаємо поняттям *«інтенціональна духовність»* – потреба та спрямованість творчого ресурсу в напрямку впливу на духовність іншого через мистецтво. Але вона не виникає одразу, а формується поступово, інколи на основі потреби в самовираженні та самореалізації у вибраному напрямку мистецької спеціалізації. Таке прагнення до духовної самореалізації, з філософської точки зору, належить до індивідуального прояву *«свободи художньої творчості»*, яка віддзеркалює внутрішні потенції митця, *«створені на основі поєднання унікальних психічних особливостей та виховання»* [509]. Для артиста, митця акцент робиться на самовираженні в мистецтві, на пошук нової інтерпретації, або осягненні сутності мистецтва перш за все для себе. Навіть коли художник, артист творить для слухача або глядача, він не відчуває такої відповідальності за духовну сферу *«іншого»*, як вчитель. Для вчителя мистецьких дисциплін наголос робимо на дієслові *«впливати»*, тобто виховувати, відповідати за духовний стан іншого. С. Ключова стверджує, що будь-яка професійна діяльність формує психічні риси особистості. Щодо творчої особистості, то їй властива здатність до перетворення, входження в образ іншого, навіть того, кого взагалі не існує. Поступово це стає потребою, яка підкорює ритм дійсності логіці вимислу [206]. Приймаючи цю думку за основу, переведемо її на фахову ментальність вчителя мистецьких дисциплін, адже його творча самореалізація проявляє себе у формі перетворення духовного світу учнів. Між тим В. Орлов визначає такий етап, коли свідомість

майбутнього вчителя вже «готова» до естетичної дії, а практика ще відсутня і «художньо-педагогічна діяльність відбувається на інтуїтивному рівні» [314, 16]. Науковець визначає цей стан як кризовий. Але, звернемо увагу на те, що такий стан існує об'єктивно. Виникає питання: чи відчуває студент-вокаліст, який навчається в музичній академії, стан «кризи» від того, що не передає свої знання, не використовує свій художній досвід як засіб впливу на духовність іншого з метою вдосконалення останнього та відчуття фахового задоволення від цього. Розуміючи певну риторичність такого запитання, можемо припустити, що такий «кризовий стан» не є типовим у підготовці фахівців мистецьких ВНЗ непедагогічного профілю. Однак, не можна нехтувати й прагненням студента-музиканта або хореографа до фахової виконавської самореалізації. Нерідко творча виконавська діяльність, у якій здійснюється процес самовираження, стає домінуючим фактором на певному етапі фахового навчання та утворює ту мотивацію, яка згодом підтягує всі інші складники.

На початковому етапі навчання процес виконавської підготовки, як правило, проходить важкий шлях подолання недоліків та розвинення нових необхідних виконавських умінь та навичок. Саме через опору на мотивацію у подоланні недоліків кристалізується бажання та мета досягти творчої художньої самостійності в інтерпретації творів. Лише при досягненні необхідної фахової впевненості виникає бажання передати накопичений виконавський досвід, використати його для високої мети. Цей етап є базовим і відповідає ментальному рівню, на якому будується весь останній процес фахового навчання (О.Олексюк, М.Ткач). «Ареол автономно-індивідуального мікрокультурного простору, в якому особливу роль відіграють власні ставлення до культури» [309, 6], характеризується на момент початку навчання у ВНЗ певною суб'єктивністю, що зумовлено відсутністю фахового досвіду. Однак він є дуже важливим, оскільки основи фахових якостей закладаються саме на першому етапі навчання на фоні домінуючої мотивації внутрішньої особистісної самореалізації у творчості.

Важливим етапом для вчителів музики і хореографії стає педагогічна практика, зокрема з художньої культури. Під час викладання художньої культури

вчитель застосовує спектр різноманітних знань, умінь та навичок з педагогічною метою – залучення школярів до цінностей мистецтва. Для цього потрібні особливі аналітичні та узагальнюючі операції мислення, вміння синтезувати, порівнювати, інтегрувати, поєднувати явища, події, коди-символи, образи-поняття тощо, які дозволяють здивувати, захопити, активізувати всі модуси сприйняття образу творів. Такі властивості мислення є сукупністю якостей, яка забезпечує практичне втілення художньо-педагогічних задумів, зацікавлює учнів мистецтвом. Відповідно до художніх явищ та їх продукування в освітній простір вчитель мистецьких дисциплін має володіти особливою, ризомною моделлю мислення, вміння поєднувати у загальний інформаційно-образний потік складні приклади асоціативного характеру, бачити спільності в різних явищах природи, культури, людських стосунках. Ризоматичне мислення, з нашого погляду, виникає не лише за рахунок візуалізації, а й за рахунок багатовекторності пошуку асоціативних зв'язків, образних співставлень, глибокого проникнення у сутність явища з різних його сторін. Складний, глобалізований світ, що динамічно змінюється, актуалізує таке мислення. Але воно також скоріше властиве хореографам, ніж музикантам, оскільки їх мисленню та свідомості властивий модельний характер, зумовлений постійним моделюванням образів дійсності в танцювальній лексичі.

Порушуючи питання ментальних властивостей вчителів музики та хореографії, незважаючи не окремі акцентуації, що їх розрізняють, будемо виходити з спільних сегментів, поступово наголошуючи на відмінностях у разі потреби. Такими сегментами обираємо структури та якості. Якщо взяти за основу структури (пропозиція В. Келле [198]), то визначаємо такі з них: *умонастрої; інтелектуальна активність; творча спрямованість; освітні інтереси; управлінська культура*. На нашу думку, вони найбільш залежать від тих ментальних сфер, які були визначені нами відповідно до педагогічної ментальності, як-то: *діалогово-комунікативна, професійно-світоглядна, мотиваційно-регулятивна, інноваційно-потенційна, творчо-особистісна, когнітивно-свідома, мисленнєво-рефлексивна, професійно-компетентнісна*. Аби схарактеризувати вчителів музики і хореографії як фахову спільноту, зробимо

деякі доповнення з огляду на особливості фахової діяльності: по-перше, замінимо умонастрої на *образ мислення (музичне, кінстетичне)*, як структуру, що відповідає ментальності; по-друге, освітні інтереси змінимо на *фахову умотивованість (прагнення творчого самовираження)*; по-третє, додамо до них *ставлення* не лише до мистецтв, а до мистецько-педагогічних явищ, які формують ціннісні орієнтації. Кожна з цих структур докладно розкрита у Додатку 1 В.

У науковій літературі обговорюються властивості, що характеризують учителів мистецьких дисциплін. Наприклад, домінуючими якостями вчителя музики за концепцією Е.Абдуліна і Є.Ніколаєвої [1,203-217] є наступні: *музикальність*, котра виявляється в усіх видах діяльності, формує музично-естетичний смак, пронизує усі інші професійні якості; *емпатійність*, що виражається в любові до дітей, у їх розумінні, в оптимізмі та в ідеалах, спрямованих на майбутнє (Ш.Амонашвілі); *професійне мислення*, яке допомагає вчителю у налагодженні контакту з дітьми та з музичним твором на основі знання музичної мови; *самосвідомість*, яка народжує *професійну рефлексію*. Остання має дуже важливе регулятивне значення і здатна довести фахову підготовку до рівня професійної майстерності, оскільки дозволяє вчителю «перетворитися з формального виконавця директивних вимог і вказівок у фахівця, здатного до творчої інтерпретації ідеї, підходів і технологій у сфері своєї діяльності...» [1, 208]. Наслідком педагогічної професійної рефлексії стає і музично-педагогічна *інтуїція*. На думку Е.Абдуліна, музично-педагогічна інтуїція розвивається на основі досвіду педагогічної діяльності, знання своїх учнів, природної здатності до мислення [1, 210]. Однак, якщо йдеться про музичну, а ширше, про художню інтуїцію, то не можна не враховувати набутий художній досвід, як перцептивний, так і виконавський, без якого інтуїція не буде проявлятися на високому художньо-компетентному рівні. Е.Абдулін також відносить до домінуючих якостей *артистизм*, який складається з психофізичного, емоційно-естетичного та художньо-логічного компонентів [1, 211]. Важливою ознакою він також вважає *креативність*.

Оскільки вчитель мистецьких дисциплін є фахівцем у галузі мистецтва на базі обраного мистецького фаху (музика, хореографія, художня культура), то йому притаманні цілеспрямована налаштованість на використання комплексу мистецтв, художня інтегрованість образного мислення, синестезія сприйняття та асоціативність педагогічної інтерпретації образу в педагогічній діяльності. Якість, котра відповідає цим модусам, була визначена як *поліхудожня орієнтація*.

Останнім часом серед досліджень у галузі педагогіки мистецтва все частіше з'являються такі, що присвячені використанню нових інформативних технологій, інших новацій у мистецько-педагогічному процесі. Зокрема, це дослідження Л.Ліхницької, Ю.Олійника, О.Піксаєвої, І.Черешнюк, інших. У контексті зазначеного особлива увага приділена науково-пізнавальній діяльності фахівців мистецької освіти, яка лежить у площині поєднання емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак. Це проявляється у таких процесах: а) пізнання природи музики та хореографії, їх мови, естетичної сутності та матеріальних форм вираження; б) сприйняття художніх образів, їх пояснення, інтерпретація; створення емоційно-насиченої та пізнавально-активної атмосфери у класі; в) активізація самовираження, саморозвитку, самореалізації; г) знаходження та витримування емоційного тону уроку завдяки цікавим, евристичним методам впливу на позитивно-емоційний стан учнів: спонукання до емоційної діяльності, переживання, стимулювання емоційних процесів, підкріплення когнітивного компонента навчання; активізація мнемічних процесів, включення оцінних механізмів.

Нерідко вчитель, який має іншу художню ментальність, ніж його учні, стає не готовим до усвідомлення такого художньо-освітнього середовища. Отже, вчитель має бути відкритим до інновацій та здатним їх проектувати. Він має розуміти плюралізм художньо-ментальних процесів і бути підготовленим до створення відповідного художньо-ментального середовища в межах визначених суспільством цінностей. У цьому контексті важливим є формування такої ментальності майбутнього вчителя, яка була б спрямована на упередження, тобто

мала б такі ознаки, які актуалізуються в умовах будь-яких соціально-суспільних перетворень.

Таким чином, учителям музики і хореографії властива педагогічна ментальність з ознаками художності, оскільки мистецтво не лише формує художню картину світу в уявленнях фахівців, а й спрямовує увесь комплекс їх професійного потенціалу в річище творчої самореалізації в мистецтві. Покажемо це у вигляді моделі на рисунку 1.1 .



Рис. 1.1. Модель художньо-педагогічної ментальності вчителя мистецьких дисциплін.

Художність розуміється як якість, що забезпечує відчуття, розуміння і переживання художніх образів адекватно їх художньо-естетичному стилю, напрямку, настрою. Вона породжує художньо-образне мислення – якісна ознака, специфічна форма мислення, що забезпечує синтезійність, цілісність, асоціативність сприйняття та інтерпретацію художніх образів в художньо-комунікативних процесах.

Останнє активізує художньо-творчу рефлексію – якість, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері, спрямовує свідомість на «перехід від смислу художньо-

педагогічної ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда» (В. Орлов) [314, 249];

Іншими ментальними якостями, відповідними до художньо-педагогічних інноваційних процесів є такі:

- креативність – інтегративна генералізована якість, що поєднує усі сфери фахового навчання, прагнення до нового відкриття, має особистісну та фахову цінність; оскільки творчість для вчителів мистецьких дисциплін – основа професійної діяльності, прагнення і налаштованість на художньо-творче самовираження, стає якістю, яка забезпечує гнучке проникнення в «образ героя»;
- індивідуальність особистісної фахової позиції щодо оцінювання мистецьких та мистецько-педагогічних явищ, вибіркова критична оцінна позиція;
- поліхудожня зорієнтованість – потреба у створенні та опрацюванні усіх можливих зв'язків між видами мистецтва, їх жанрами, стилями тощо, у формуванні художньої культури школярів та власної художньо-творчої діяльності; особлива асоціативна полімодальність художнього сприйняття.
- художньо-пізнавальна наукова цілеспрямованість – якість характеризується синтезом емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак в прагненні осягнути смисл художнього твору, художньо-педагогічного явища з метою їх адекватної інтерпретації; виявляється через науково-дослідну діяльність, котра має інтегруючу функцію, об'єднує науково-творчий і художньо-мистецький потенціал особистості фахівця, з урахуванням його індивідуального художнього досвіду;
- інтенціональна духовність – потреба та спрямованість творчого ресурсу особистості в напрямку впливу на духовність іншого через мистецтво.

Як бачимо на рисунку 1.1, визначені структури художньої ментальності кореспондуються з якостями, між ними існує тісний взаємозв'язок, який робить художню ментальність вчителя музики та хореографії цілісним системним утворенням. Між тим, логіка подальшого дослідження потребує розкрити сутність поняття «художня ментальність».

1.3 Визначення змісту та характерних властивостей художньої ментальності

Аналіз літературних джерел стосовно сутності ментальності дозволив встановити, що чітка невизначеність, можливість її вільного витлумачення будується на метафорах, які зустрічаються в різних концепціях та парадигмах ментальності. Їх перелік подається в Додатку 1 Г. У такому метафоричному підході до ментальності закладений творчий, навіть художній потенціал, що зумовлений образними уявленнями стосовно цієї категорії. Визначаючи сутність поняття «художня ментальність», ми виходили з того, що ментальність як предмет наукового пізнання виступає у двох аспектах:

1. Як феномен, що виявляється в різних сферах: *в психологічній та етнопсихологічній, зокрема регіональній* (В.Буряк, В.Вундт, С.Грабовський, Г.Гачев, Р.Додонов, В.Ларцев, С.Лур'є, А.Мурашов, І.Стадник, Т.Стефаненко, інші); *культурно-історичній* (М.Бахтін, Т.Гетало, М.Гусельцева, П.Гуревич, О.Кривцун, К. Леві-Строс, Б.Марков, А.Метельов, Е.Панофскі, П.Франкастел, Й.Хейзинга, К.Юнг, О.Яремчик); *суспільно-соціальної, професійної* (К.Абульханова-Славська, Б.Гершунський, Е.Дюргейм, Ф.Кремень, В.Сонін, Н.Каліна, В.Житков, А.Гуревич, Е.Фром, Ж.Ле Гофф Л.Леви-Брюль, інші).

2. Як складний інтегрований атрибут духовності особистості, що зумовлює: *уявлення про картину світу* (Ж.Дюбі, Л.Виготський, О.Леонт'єв, М.Ярошевський); *тип мислення* (Л. Леві-Брюль, А.Бергсон, Л.Февр, М.Блок, М.Холодна, І.Меркулов, Й.Масуда, Ч.Ламсден, Е.Уілсон); *ціннісні орієнтації* (Ж.Ле Гофф, Б.Гершунський, І.Дубов, С.Кулікова, О.Рудницька, А.Фурман); *стереотипи поведінки, зокрема професійної* (Э.Дюркгейм, Г.Джулай, О.Оганезова-Григоренко, Д.Полежаєв, В.Сонін, О.Сапогова, інші).

Спектр різноманітних сфер народження і функціонування ментальності та атрибутивних конструктів духовності особистості, котрі формуються на її ґрунті, дозволив визначити модальності, через які виявляється художній інваріант ментальності. Відповідність визначених модальностей художній сфері подаємо в таблиці 1. 3.(стр.56).

Таблиця 1.3

Модальності ментальності у відповідності до художньої сфери

<i>Атрибутивні ментальності</i>	<i>модальності</i>	<i>Модальності художньої сфери</i>
Картина світу		Уявлення художньої картини світу, художній світогляд
Багатодисциплінарність		Інтеграція мистецтва – поліхудожність, синестезія
Мовно-комунікативні атрибути		Семантика художньої мови
Образ мислення		Художньо-творче мислення
Етнонаціональне ментальності	коріння	Національні ознаки мистецтва
Емоційний дух народу		Емоційність як екзистенційна якість мистецтва
Стереотипи поведінки		Стереотипи сприйняття, художньо-перцептивні еталони
Культурно-ментальні установки; ціннісні орієнтації та їх передача з покоління в покоління	традиції,	Художньо-ціннісні орієнтації, екстраполяція художніх цінностей, у тому числі шляхом інтерпретації художніх творів

Визначення поняття «художня ментальність» вимагало уточнення її двох складників: ментальність та художність. Поняття «ментальність» було докладно презентовано в попередній монографії та публікаціях [388; 372; 411], тому за акцентуємо увагу на понятті «художність». Воно досить повно розкрито в науковій літературі, є ключовим в естетиці (М.Бахтін, М.Каган, А.Зісь, Є.Басін, Л.Левчук, Л.Мізіна, А.Радугіна, В.Панченко), мистецтвознавстві (Б.Асаф'єв, С.Безклубенко, М.Бонфельд, О.Жарков, В.Іконніков, О.Лосєв, В.Медушевський, С.Раппопорт, Л.Сохор, В.Холопова, С.Шип, В.Шульгіна, Б.Яворський) та мистецькій освіті (І.Зязюн, С.Давидова, Н.Кіященко, Л.Масол, Н.Миропольська, Л.Печко, Г.Падалка, Л.Пешикова, Л.Предтеченська, О.Шевнюк, О.Отіч, О.Щолокова, Б.Юсов). Звернемо увагу на цю категорію у контексті ментальності.

У загальному розумінні *художність* – це основна особливість мистецтва, що відрізняє його від інших форм відображення та пізнання життя, дійсності, культурних творчих досягнень людства. Різні аспекти художності відображені в спадщині таких видатних мислителів і діячів культури, як Аристотель, Г.Гегель,

Ф.Шиллер, Ф.Достоевський, О.Лосев, Л.Толстой, П.Флоренський, А.Чехов, І.Еккман, *J.Maritain*. Пізніше проблематика художнього знайшла відображення в працях Ю.Борева, М.Кагана, Б.Мейлаха, С.Раппопорта, Ю.Лотмана, М.Кіяценка та інших науковців.

Художність як основна якість мистецтва має свої критерії в певних культурно-історичних зрізах, що й співвідносить її з металними процесами. Це зумовлено, по-перше, уявленнями картини світу за тими традиціями, у межах яких вона формується; по-друге, розумінням критерію краси як естетичної категорії, яка найбільш суттєво впливає на художньо-мовний спектр мистецтва. Кожний історичний зріз культури характеризувався своїм розумінням краси. Через цю категорію можна прослідкувати й зміни в ментальних образах, відображених у мистецтві [410, 12-13; 271].

Через мистецтво усвідомлюється процес психічної еволюції людства; художня творчість народу або етносу є унікальним складом художнього мислення, що сформувався упродовж декількох поколінь в процесі переживання історичних подій, природних катаклізмів, руйнівних війн. Так, наприклад, теза „краса в малому”, яка характеризує естетичні принципи японського мистецтва, визначилася поступово як наслідок „гео-чинника”, а згодом стала впливати на позасвідомому рівні на формування принципів художнього світобачення, споглядального типу світосприйняття наступних поколінь. Гомофонний стиль музичного мислення китайців, обумовлений одноголосною народною музикою, увійшов міцно в музичне мислення нації, через те в їх музичній педагогіці спостерігаються труднощі опанування поліфонічним стилем, навіть у тих музикантів, які почали займатися музикою дуже рано. Символізм східного театру зрозумілий дітям сходу без пояснення, але зовсім не зрозумілий європейцям, навіть з поясненнями. Разом з тим розмаїття художнього символізму входить до побуту китайців, навіть молодь використовує символізм мистецтва на художньо-побутовому рівні.

„Філософія серця” (Г.Сковорода), яка притаманна слов'янському, а ще більше українському етносу, виявилася в особливому емоційно-чуттєвому,

духовно-образному складі мистецтва, через сприйняття якого поступово сформувався особливий емоційний „психо-код” українського етносу: не споглядання, а глибинне відчуття краси, добра, прагнення духовності. Це підсилюється рисами, притаманними українському національному менталітету: особливе ставлення до „релігійної духовності” (В.Липинський, С.Ярема), роль родини та замкненість на родинному житті (Ю.Бойко, І. Мірчук), індивідуалізм (М.Костомаров, М.Грушевський, В.Янів), почуття прив’язаності до землі. Усе це вплинуло на особливість емоційності українського менталітету, на його ліризм, естетичність, пісенність, своєрідний гумор, що й складає ознаки його художності. Художність як феномен, що оцінюється людством, залежить від часових та історико-культурних зрізів.

Отже, художність є мірою оцінки якості мистецтва та якісною ознакою різноманітних виявів естетичного чуття різних народів у різних просторово-часових зрізах, що зумовлює її відношення до ментальності та можливість застосування категорії «художня ментальність».

За визначенням О.Глазиріної, художня ментальність – це своєрідний склад художнього мислення і переживання в конкретну художньо-історичну добу [109]. Позначимо його як початкове, робоче для подальшого аналізу. За твердженням М.Кагана, «...мистецтво не володіє якимись особливими, тільки йому притаманними засобами художнього відображення дійсності. Засоби, які воно використовує – ті ж самі, якими створюються твори наукові, технічні, документальні» [183, 49]. Йдеться про лінію, звук, слово, жест, кольори, кадр тощо. Але їх використання у творчому процесі відбиття дійсності дуже різні, навіть протилежні. Вони стають засобами виразності мистецтва, засобами символізації сприйнятого, пережитого, чуттєво усвідомленого ставлення до явищ дійсності. У той же час, вони є атрибутами мови певної науки: лінія – математики, геометрії, креслення тощо; звук – фізики, акустики; слово – лінгвістики, фонетики; жест – знак спілкування тощо. Відтак засоби є однакові, а їх функціональна приналежність, зміст та сутність різні.

Використання означених засобів за напрямом визначається схильністю особистості до типу творчості: наукової або художньої. Про відмінність у визначенні знаків науки і мистецтва пише С.Шип. Зокрема він нагадує, що ідея такої відмінності належить американському поету та літератору Дж.Ренсому, який на початку 40-х років ХХ століття пропонував «принципово відрізнити «естетичні знаки» художнього твору від символічних знаків, притаманних науковій мові [539, 70]. С.Шип наголошує на художності як атрибутивній якості знаків мистецтва [541].

Отже розглянемо основні *модальності ментальності* у співвідношенні з художністю як властивістю мистецтва, зумовленою культурно-історичними й часово-просторовими факторами.

Категорія «художність» найчастіше зустрічається в словосполученні «образ світу», що точніше оформлено в літературі як концепт *художня картина світу*, тобто образ світу, зображений в мистецтві (В.Медушевський, Б.Яворський, В.Біблер, Г.Гачев, Б.Мейлах та інші). Це «комплекс основних уявлень про світ, за допомогою якого свідомість людини переробляє та упорядковує картину світу, котра виникає шляхом хаотичного та різнорідного сприйняття та вражень (В.Жидков, К.Соколов) [159, 33]. У мистецтві, яке створює художню картину світу, мова йде про художню свідомість, що забезпечує процеси сприйняття та упорядкування уявлень про світ. Художня свідомість окремої особистості має своєрідний каркас «індивідуальної картини світу» – взаємозв'язану та емоційно забарвлену систему образів, – не тільки зорових, а й звукових, смакових, дотикових та інших [179, 87]. Таким чином, погоджуючись з точкою зору науковців, ми визначаємо синестезійний характер художньої картини світу, а отже і художньої ментальності. Зауважимо на цій властивості художньої картини світу, а отже, й художньої ментальності. Художня ментальність, завдяки такій модальності, як *художня картина світу*, містить у собі синтетичне-образне та емоційно забарвлене уявлення про світ; в педагогічних проєкціях це позначається на цілісному, синестезійному сприйнятті мистецтва. Термін «синестезія» прийшов в естетику з психології і дослівно означає «співчуття» (від грецької «sun» та

aishesis – відчуття). У психології цим терміном визначають гармонійне полімодальне сприйняття, коли здійснюється процес накладання різних за типом асоціацій в одномоментному сприйнятті явища (Б.Ананьєв [10], Б.Галєєв [93; 94], С.Osgood [596], А.Wellek [621]). Обґрунтовуючи це явище, Н.Коляденко пише, що в якості психологічного феномену синестезія або співвідчуття є взаємодією окремих модальностей сприйняття (візуального, слухового, кінестетичного), що дає не мономодальний, а цілісний, полімодальний образ світу [215, 4]. І.Герасимова наголошує на накладанні різних модальностей сприйняття саме під час когнітивного акту [103,98]. За концепцією Ч.Осгуда, синестезія відіграє важливу роль в експериментальних дослідженнях із застосуванням методу семантичного диференціалу, оскільки дозволяє оцінити просторові уявлення різних модальностей, які викликаються асоціативними зв'язками, тобто відчуття однієї модальності виникає під впливом іншої [596].

Синестезія в когнітивному художньому акті стимулює міжсенсорні асоціації, виконуючи компенсаторну функцію. Звертаючись до концепцій Л.Виготського [89] і С.Раппопорта [361] щодо існування ієрархії рівнів сприйняття мистецтва від низького до суто художнього, зауважимо, що саме художнє сприйняття і відрізняється полімодальністю та синестезією.

У дослідженнях науковців представлені різноманітні варіанти сполучення відчуттів. Так, наприклад, А.Wellek досліджував механізми сприйняття тонів та цілісного сприйняття інтонації [621]. Крім того, що він запропонував будову можливих синестезій, а саме: відчуття – відчуття; (чисте відчуття), відчуття – уявлення; уявлення – відчуття; уявлення – уявлення (чисте уявлення), він ще показав ефект впливу середовища, етнічних, вікових особливостей, емоційного світу особистості на цілісність сприйняття музично-інтонаційного образу. На думку науковця, важливими константами, через які досліджується та проявляє себе музичне сприйняття інтонації є час, простір, метричність, симетричність, ритміка з точки зору їх спрямованості на слухача.

М.Галєєв висвітлює такі слухо-зорові синестезії: *динаміка звуку* – динаміка «візуального жесту» (зміна яскравості, рух візуального образу в глибину уяви);

мелодійний розвиток – просторово-графічний розвиток зображення; *темп музики* – швидкість руху і трансформація візуальних образів; *тембральний розвиток* – кольоровий розвиток окремих графічних малюнків, форм; *тональний розвиток* – кольоровий розвиток усієї картини, що уявляється, її колорит або кольоровий план; *рух по регістрах* – зміна розміру та концентрації світла [94, 31].

На полімодальність сприйняття творів мистецтва вказують С.Шип, О.Щолокова, О.Шевнюк. Найбільш яскравим прикладом прояву такого сприйняття є сприйняття хореографії, яке ґрунтується на основі кінестетичного мислення (І.Герасимова [103]), на смисловому навантаженні жесту (О.Субота [481]), на співставленні пластичної та музичної інтонації (Г.Побережна, Т.Щериця [336]). Це явище має стародавнє походження, яке знаходить доказ у багатьох артефактах та документах (О.Отіч [288], С.Смирнова [460]).

Синестезія є чинником творчого розвитку, котрий спрямовує художнє сприйняття на голограмне, різноманітне, багатоемоційне уявлення-відчуття художньої картини світу на відміну від феномену кольорового слуху, який у багатьох психологічних працях представлений як показник психіки особливо обдарованих творчих особистостей. Синестезійне сприйняття стимулює розвиток *ризоматичного мислення, яке, на думку Г.Меднікової, більш креативне, оскільки є продуктом візуалізації мислення* [279]. Зазначена особливість художньої синестезії врахована нами для інтерпретації художньої ментальності, оскільки вона (синестезія) є концентрацією сприйняття та емоційного враження-переживання художнього образу саме в його «голографічній матриці», що створюється завдяки впливу асоціативного ряду та метафорам.

Співвідношення художньої картини світу і художньої ментальності представлено у дослідженні М.Петрова [329]. Під час співвідношення понять «художня ментальність» та «художня картина світу» виявляється їх нетотожність: «художня ментальність» виступає в якості передумови формування уявлень художньої картини світу. Остання реалізується в процесі кристалізації намірів і задумів художника за допомогою певного набору виражальних засобів. Іншими словами, поняттю "художня ментальність" притаманна інтенціональність, яка

посилюється і знаходить тіло, будучи втілена в художній картині світу [329, 4]. У цілому погоджуючись з автором, висловимо все ж зауваження: по-перше, інтенціональність як якість властива феномену художньої ментальності, а не поняттю «художня ментальність»; по-друге, вважаємо не зовсім коректним вбачати матеріалізацію художньої ментальності в художній картині світу, оскільки остання є скоріше метафорою, і уточнення її еквіваленту в матеріальній формі не існує. Художня ментальність формує певні уявлення щодо художньої картини світу, але вона й сама зумовлена існуючими поглядами на останню в певному історико-культурному зрізі та просторі. Так, наприклад, раціональність класичного стилю в мистецтві Європи була зумовлена певними викликами часу, домінуючою філософією; тембральна ієрархічність китайської мови, структурування слів шляхом сполучення двох ієрогліфів, які однаково вимовляються, відбивається на характерних інтонаціях музичних творів китайських композиторів: часткові регістрові переключення, домінування коротких фраз, скоріше звуковідображення природи, птахів, музичних інструментів, ніж мови людини; зумовленість музичної мови Б.Бартока ментальністю угорського народу та особливостями угорської мови: наголос на перший склад слова, різкі переривання фрази тощо [99,24]. Але можна навести і протилежний приклад: неспівуча німецька мова не позначилася на виразності та співучості народних німецьких пісень та мелодійної виразності музики німецьких композиторів. Це можна пояснити явищем компенсаторного порядку: мелодійна виразність німецької музики начебто компенсує відсутність виразності німецької мови.

Відбиття образу світу в мисленнєвих, уявно-світоглядних, емоційно-забарвлених та стереотипно-реакційних, стереотипно-діяльнісних процесах, за критеріями Б.Яворського [565], О.Сокола [464], В.Жидкова та К.Соколова [159], інших авторів, є цілісним, синтетичним, інтегративним утворенням. Картина світу є утворенням, що характеризує людину найбільш цілісно, оскільки відбиває її *досвід, свідомість та поведінку* [159, 77].

Найбільш широкого застосування концепт «художня картина світу» знаходить у мистецтвознавстві (О.Сокол [464], І.Романюк [431]). Ця категорія за В.Медушевським узагальнює результати мислення стосовно розкриття духовної роботи творчої свідомості, «переплавляє враження від світу на вогнищі осяяння, фантазії, аналітичних зусиль» [281, 83-84].

Поступово музикознавчі теоретичні узагальнення стосовно художньої картини світу застосовуються в педагогічних дослідженнях (О.Карнікова [195], О.Нетрологова [301]), зокрема в підготовці майбутніх учителів художньої культури (О.Олесіна [313], О.Щолокова [550]) та музичного мистецтва (О.Рудницька [437], Л.Романова [430]). У дослідженні Л.Романової [430] художня картина світу виступає інструментом, який спрямовує вектор культурологічної підготовки вчителя музики. Він має функцію конструкту, завдяки якому здійснюється аналіз музичного твору. Художня картина світу, на думку науковця, є закономірним продуктом культурологічно-мистецтвознавчої рефлексії; що й зумовлює її використання в педагогіці мистецтва [430, 4-5].

На підставі ґрунтового аналізу сутності *художньої картини світу* з педагогічної точки зору [410, 52-63], що виступає основним концептом у формуванні уявлень про існуючі художньо-образні узагальнення в часово-просторовому діапазоні, було обґрунтовано співвідношення уявлень художньої картини світу та ментальної сфери мистецтва. Логіка цього процесу виявляється такою: картина світу задає загальні методологічні орієнтації, які відбиваються в інформаційно-світоглядному аспекті завдяки усвідомленню того, що сприймається. Наприклад, в картині світу суспільства реальність представлена лише як тінь або знак надчуттєвого буття. Подібна настанова не тільки налаштовує мистецтво на символічне віддзеркалення дійсності, але й орієнтує художню свідомість сучасників, що сприймають мистецтво, на тотальну символічність. У будь-яку добу митець і той, хто сприймає мистецтво, знаходяться в певному суспільстві і підпадають під його вплив. Таким чином, будь-які зміни в суспільстві змінюють творчі настанови митця, погляд сучасників на мистецтво. Це, у свою чергу, поступово призводить до зміни усталених

ментальних настанов у галузі мистецтва, тобто в художній ментальності. З цього випливає і постійний перебіг домінуючих значень образів, настроїв та стилів у мистецтві. [159, 252].

Отже, у всіх визначеннях художня картина світу характеризується складністю, інтегрованістю, цілісністю, динамізмом і функціональністю. Тому вона інтерпретується в широкому категоріальному сенсі як цілісний образ світу, відображений у творах мистецтва із закодованою інформацією про особливості художньо-просторового діапазону певної епохи; складається з синтезу уявлень про художні універсалії та унікальні явища; зумовлена стереотипами художньої свідомості; виконує комплекс функцій; є важливим атрибутом художньо-педагогічних та виконавських процесів. Педагогічний аспект художньої картини світу сконцентрований на проблемі формування гуманістичного світогляду особистості. Його розуміння розглядається у двох площинах: а) сприйняття картини світу в її цілісності, унікальності і багатоплановості, відбитої у творах мистецтва; б) сприйняття дійсності, представленої у вигляді художньої картини світу. Таке уявлення стає регулятором ціннісного ставлення особистості до буття, формує його індивідуальні художні цінності.

Художній світогляд – другий атрибут художньої ментальності, який ґрунтується на уявленнях художньої картини світу. Художній світогляд формувався з прадавніх часів. Так, наприклад, у стародавньому Китаї звуки свирілі, зробленої людиною з бамбуку, вважалися такими, що відбивають звучання Землі та Всесвіту [214,379]. Відомо, що Піфагор, Боецій, Кеплер висловлювали ідею про естетично-світоглядну сутність інструментальної музики, яка відбиває музику людської душі і музику Всесвіту. Піфагор поклав початок теорії музики завдяки своїй космологічній концепції музики сфер. Варто нагадати, що світоглядна сутність музики в піфагорійському вченні полягає в уявленні співвідношень: сім ладів на семи струнах; сім кольорів світу, сім планет та сім видів існування усього живого та духовного. Першими висвітили сутність піфагорійського світоглядного вчення Crocker R.L. [585] та B. L. van der Waerden [617].

Усі зазначені концепції стали підґрунтям для інтерпретації художнього світогляду в контексті наступної тези: «структура музичного тексту є закодованою інформацією про будову Всесвіту» (Б.Асаф'єв [22], О.Лосев [253], В.Холопова [515], Б.Яворський [565] та багато інших).

У той же час художній світогляд, сформований під впливом цілісного процесу сприймання, оцінювання і творення в мистецтві (Г.Падалка, [321]), перетворює і саму особистість. Це здійснюється на основі «естетичного потенціалу мистецтва як можливості актуалізувати естетичну сутність мистецтва в реальній культурній ситуації й надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом» (О.Олексюк [311, 33]). Такий процес відноситься до ментальних, оскільки спирається на існуючі в певному суспільстві (в різних його прошарках) уявленнях краси, ціннісних орієнтацій, типових емоційних реакціях, відчуття естетичного, духовного, що відбивається у мистецтві в різних його видах та стилях. Отже, художній світогляд формується через сприйняття, емоційне ставлення та творче осягнення художнього образу.

Світоглядна ідея в навчальному мистецькому процесі завжди має домінуючу цінність. Це стосується як процесу творення, виконання мистецтва, так і процесу педагогічної інтерпретації. Наприклад, якщо вчитель усвідомлює, що ціннісною домінантою творчості Й.С.Баха є етико-моральна, філософська або релігійна ідея, творчості Ф.Ліста, Р.Вагнера, О.Скрябіна – естетична, яка «підіймає значущість митця в житті суспільства до месії» [214, 377], а творчості М.Римського-Корсакова – пантеїстична і соціально-моральна [214, 377], то він обов'язково зорієнтує сприйняття школярів саме на ці ціннісні домінанти.

У контексті педагогіки мистецтва важливим компонентом художньо-ментальних процесів є сформований художній світогляд учителя. Це *система художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, орієнтацій, цінностей, які спрямовують професійну діяльність учителя в сферу компетентного використання педагогічного потенціалу мистецтва для формування художньої культури школярів.*

Наступними атрибутами художньої ментальності визначаємо *мову мистецтва*, її символічність, образність, а також модуси, які з нею зв'язані: *сприйняття та мислення, свідомість та позасвідомість, феномен стереотипів*. Усе це у сукупності впливає на стилеутворення, що також є результатом ментальних процесів у мистецтві. Ґрунтовно ментальні аспекти зазначених атрибутів та модусів представлені в теоретичному дослідженні [410,687-117]. На даному етапі зосередимо увагу виключно на педагогічному аспекті. Мова мистецтва – це сукупність історичних, особливих для кожного виду, матеріальних засобів та прийомів створення художнього образу, тобто – зображально-виразних засобів. [558, 431]. За концепцією С.Раппопорта, мова мистецтва складається зі знаків, що несуть інформацію, які мають спектр відомих наочно-сміслових значень, і таких, що її не несуть, які мають більш широкий спектр функціональних значень. У ролі останніх виступають структури і зв'язки, інваріантні для даної системи, виразні прийоми і засоби різних рівнів, які реалізують свої знакові можливості лише в цілісних знакових предметах і в тісній взаємодії один з одним, а також зі знаками, що несуть інформацію і є унікальними для кожного твору (мобільними) елементами [362, 37]. Якщо природна мова – основний атрибут ментальності нації, етносу, то мова мистецтва, яка будується на сплаві усталених для певного стилю, часу, «комбінацій лексичних форм», «інтонаційного фонду», який несе певну художню інформацію – є атрибутом художньої ментальності.

З педагогічної точки зору, мови мистецтва стають предметом формування музичної грамотності, вмінням розуміти та визначати засоби виразності. Вчені Н.Корихалова, М.Калашник, Є.Назайкінський, О.Ростовський, інші застосовують поняття музичного тезаурусу. Стосовно художньої ментальності доречним буде ввести поняття «художнього тезаурусу». У дослідженні М.Калашник поняття «музичний тезаурус» набуває ментального смислу. Так, автор розглядає дві категорії в їх семантичній спектральній проекції: тезаурус та культура. Науковець дійшла висновку, що вони дещо збігаються завдяки поняттям «досвід», «норматив», «пам'ять», «свідомість» [154, 10]. Ми підкреслюємо, що визначені

автором поняття відносяться також до понятійного поля ментальності. З цього можна зробити логічне припущення про зв'язок тезаурусу з ментальністю взагалі та художньою ментальністю зокрема.

Ключовою категорією в дослідженні М.Калашник стає «пам'ять». Вона акумулює «досвід», котрий фіксується свідомістю, виводячи його на рівень нормативу [189, 10]. Поділяючи точку зору автора, можемо лише уточнити, що зазначена логіка охоплює процеси та феномени, які фігурують у них, а не поняття. Останні мають більш широке тлумачення та застосування. Автор виділяє два вектори, що координують пам'ять: горизонталь (сполучення різних інформаційних «блоків» в одночасності) та ціннісна вертикаль і глибина (минуле). [189, 10]. Таке тлумачення повністю відповідає голографічній проекції художньої ментальності, оскільки поєднує минуле, сучасне і майбутнє в площині художньої культури. На ментальні властивості музичних термінів, ремарок вказують Н.Корихалова, О.Сокол, Б.Яворський [222; 464; 565]. За характеристиками засобів мови мистецтва, найбільш ментально-відповідними є інтонація і ритм (Г.Вірановський [80]; М.Калашник [189] В.Медушевський [281; 282], Г.Побережна [336]).

Якщо джерелом логічного мислення є знання та поняття, то джерелом музичного мислення є інтонація-образ, інтонація-код (Б.Асаф'єв). Це підкріплюється твердженням Б.Асаф'єва, що музична інтонація є " головним провідником" музичної змістовності, музичній думці [22]. Усе в мистецтві звукових образів – багатство музичних засобів, різноманіття елементів (мелодія, гармонія, ритм і так далі) – має інтонаційну основу. Міфологічне, духовне походження вбачають в інтонації В.Медушевський [280], О.Лосєв [253], В.Топоров [487].

Інтонація в мистецтві має «парадигматичну сітку» (В.Медушевський [282]) ментальних характеристик: інтонація-емоція, інтонація-зображення; інтонація-інформація, інтонація жанру, стилю, ритму тощо. Усі зазначені інтонаційні форми зумовлені художньо-ментальними процесами розвитку мистецтва. Інтонація властива майже усім видам мистецтва: живопису, скульптурі, акторській грі,

хореографії. В хореографії застосовують поняття «пластична інтонація». За поясненням Т.Рибкіної [441], музичний образ підсвідомо фіксується людиною як виразний жест, який в свою чергу виступає «позазвуковим еквівалентом музичної інтонації», що зберігає її енергію, спрямованість, просторові обриси; він сприймається як «мовчазний портрет» інтонації. Пластичне інтонування містить в собі передумови двоякого роду:

- втілення музики в русі (рухи під музику, за якими музика виконує прикладну функцію);
- пізнання музики через рух (рух в музиці, у якому рух виконує прикладну функцію).

Цілісний художній твір є продуктом художнього континуального мислення, бо не можна уявити собі цінність окремо взятих музичних звуків, або навіть фраз, інтонацій без контексту усього твору як цілісного утворення, «бо цілісність і континуальність – фактори, що невід’ємні один від одного» [56,14].

Поширенню досліджень щодо музичного мислення також сприяли наукові розвідки творчого мислення, яке в науці представлено багатьма концепціями та інтерпретаціями. Представимо їх в таблиці 1.4 (стр.71).

Отже, художньо-образне мислення є наступною атрибутивною властивістю художньої ментальності, воно зв’язано з мовою мистецтва, з образами та символами, та з ментальними процесами: сприйняття та інтерпретація творів мистецтва.

На думку І. Зязюна, сутність мистецької освіти полягає у «поєднанні інтелекту і почуттів»; саме це і визначає генералізовану інтеграційну сутність художньо-образного мислення. Якщо знання як процес і результат є продуктом свідомої сфери людини, то почуття та емоції скоріше відносяться до сфери позасвідомого. Образ як сплав інтелекту і афекту (Л.Виготський) є предметом здійснення операцій мислення (аналіз, порівняння, асоціації тощо). Саме через феномен образності музичне мислення є інтегрованим, цілісним. На думку І.Зязюна, він є результатом одномоментної дії обох сигнальних систем і базується на поєднанні як образів, так і понять [173].

Таблиця 1.4

Концепції та різновиди творчого мислення

Різновид творчого мислення	Автори концепцій	Сутність концепцій
<i>Діалогічне мислення</i>	В.Біблер, Г.Буш, Р.Павільоніс, О.Самойлов	Логіка діалогу — «діалогіка», за В.С. Біблером, стає провідною формою творчого мислення, що має форму внутрішніх суперечностей, які й спонукають до творчих пошуків
<i>Діалектичне мислення</i>	Е.Ільєнков	Цей різновид творчого мислення дозволяє бачити й розмірковувати про речі та явища, уявляючи їх розвиток, змінність, мінливість, їх діалектику, що потребує творчого ресурсу мислення. Характерна ознака – готовність мислення до суперечностей, які виникають в зустрічі з іншою свідомістю. Таке мислення є основою самокритичності, його самостійності, культури розуму.
<i>Рефлексивне мислення</i>	Дж.Д'юї	Таке мислення – дія, яка стає умовою того, що існуючі факти викликають інші факти або істини. Таке мислення характеризується причинно-наслідковими операціями. В ньому зв'язані рефлексія і критичність, поєднання принципів індукції та дедукції: індуктивне відкриття є процесом утворення ідеї; дедуктивний доказ – процесом розвитку, використання та перевірки фактів.
<i>Латеральне мислення</i>	Е.де Боне	Концептуально цей різновид мислення розглядається як процес обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції. Цей вид не виключає логічного мислення, між ними не існує протиріч, – обидва визнаються необхідними і взаємодоповнюючими.

Доцільність застосування поняття «художнє мислення» обумовлюється, як стверджує О.Щолокова, принциповою єдністю емоційного та раціонального, як у процесах мислення, так і в інших видах мистецької діяльності, оскільки мистецтво – це особливий вид інтелектуальної діяльності, певною мірою дуже близький до процесу загального мислення людини [550,43]. Недарма в теоретичних концепціях щодо художнього або музичного мислення вчені звертаються до категорій «логічного» та «свідомого» в мистецтві (М.Арановський [17], І.Пясковський [355]). Логічне в музиці, на думку І.Пясковського, виявляється в «розгортанні системності звукового руху конкретного твору» та в історичному розвитку музичного мислення шляхом поступового переходу одного в інший

(діахронний шлях), а також у взаємовпливі один на одного (синхронний шлях) [355, 12]. Ментальну зумовленість художнього мислення підтвердиво слушним висловленням О.Соколова стосовно того, що художнє мислення як мислення певними художніми структурами (засобами виразності, образами тощо) характеризується особливістю організації цих елементів у певний відрізок культурного часу та закономірними зв'язками виразних засобів певного виду мистецтва: у музиці – мелодії, гармонії, ритму; у поезії – ритму (додамо – з образами-метафорами); у театрі – усіх складових акторської гри; друга виражає загальну логіку розгортання художнього тексту в часі або побудови його в просторі: контрасти, а також уподібнення елементів, їх чергування, закономірності в загальній перспективі розвитку тощо [465, 153].

Для вчителів музики та хореографії художнє мислення має два вектори, які ми виокремлюємо з посиланням на концепцію М.Арановського стосовно музичного мислення: мислення про музику; мислення музикою [17, 11].

Художнє мислення має свої ментальні ознаки, а саме:

- зумовленість інтеграцією розумових та емоційних процесів формується під час пізнавально-когнітивної та емоційно-почуттєвої діяльності на основі художньої грамотності, яка складає фонд художніх понять, термінів, тезаурусу;
- є відображенням традицій, уявлень, почуттів, що змінюються залежно від історичних, суспільних, культурних обставин (В.Медушевський); під їх впливом формуються стереотипи та художньо-естетичні смакові уподобання, ціннісні орієнтації в певному суспільстві певного культурно-історичного зрізу;
- формує уявлення художньої картини світу як професійної (О.Артамонова, В.Медушевський, О.Сокол, Б.Яворський);
- пов'язано з питаннями формування професійно важливих якостей фахівця (Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, Г.Костюк, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, Б.М.Теплов);
- є засобом творчого самовираження індивідуальності, феноменом духовно-практичного впливу на особистість (Дж.Гіфлорд, Л.Дорфман, Г.Ковальова, С. Раппопорт).

Ментальність художнього мислення проявляється на стику *усвідомлених знань та підсвідомих почуттів* щодо художньо-творчих явищ. Ментальна сутність свідомого та позасвідомого в мистецтві докладно розглянута І.Зязюном [173]. Сприйняття-переживання образів мистецтва зазвичай здійснюються емоційно-спонтанно, у чому виявляється художня ментальність особистості. Спонтанна свідомість, за В.Налімовим – відбиток ментального життя [299]. Відповідно до такої логіки – емоційно-спонтанне ставлення до сприйнятого твору є відбитком художньо-ментального сегменту, що супроводжує життя особистості. Наступною сходинкою стає свідоме сприйняття. Сприйняття-переживання образів мистецтва, їх усвідомлена інтерпретація та свідомо-позасвідомі процеси відносяться до ментальної сфери, оскільки кожна особистість проявляє своє ставлення до явищ дійсності, до отриманих знань на основі власного досвіду,, інтерпретуючи їх на свій розсуд.

За поясненням І.Зязюна, звернення до категорії «безсвідоме» у людинознавчих науках спостерігається під час виникнення потреби описати реальні акти сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, почуттів, мотивацій та ін. без участі свідомості, тобто коли з'являється потреба з'ясувати їх детермінанти за безпосереднім світом психічних явищ, розкрити більш загальні закони, яким підпорядковуються ці явища, коли тлумачиться поведінка, відшуковуються зв'язки актуальної поведінки за законами, що нею керують [173, 3].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел з питань діалектики свідомого та позасвідомого [410, 99-108], зокрема позицій та узагальнень М.Арановського [17], Л.Виготського [89], І.Зязюна [173], І. Коломієць [214], Г.Локаревої [251], інших науковців, було зроблено наголос на мистецько-педагогічному ракурсі синтезу свідомого та позасвідомого, що зумовлює еволюцію художнього мислення як основи художньої ментальності. Логіка цього процесу може бути представлена наступним чином:

1. Художньо-образне мислення як первісне, що відповідає міфологічному типу ментальності, умовно може бути схарактеризоване як безсвідомий процес; з ним зв'язаний активний розквіт народного мистецтва, фольклору.

2. Художньо-творче мислення відповідає художньо-естетичному типу ментальності, характеризується як свідоме, оскільки відрізняється активними пошуками саме свідомих засад мистецької творчості та освіти, особливо, в періоди Середньовіччя, Відродження, Нового часу, тобто періоди кардинальних змін в якостях естетичної свідомості та мислення. Розуміння феномену естетичної, художньої свідомості стає чинником побудови методичних рекомендацій щодо музичного виховання дітей.

3. Мистецько-наукове мислення є особливим поєднанням свідомого та безсвідомого, інтуїтивного, логічного та почуттєвого, емоційного та раціонального. Воно відповідає сучасному етапу розвитку мистецтва та мистецької освіти і художньо-науковому типу ментальності, який характеризується інноваційно-експериментальним пошуком нових засобів виразності, нових складних образів, детермінуючих потужну стильову еволюцію мистецтва. Спостерігається цілеспрямована акцентуація синтезу свідомого та безсвідомого, культивування цього синтезу і навіть його концептуальне обґрунтування у якості провідного принципу мистецької освіти. Це знайшло відображення в свідомих пошуках нових методів і технік. У педагогіці мистецтва спостерігається тяжіння до інтегративних процесів, до полікультурності та визначення нових, відповідних часу принципів художнього навчання, які знайшли відображення в нових концепціях на засадах інтеграції мистецтва (Б.Юсов, Т.Дорошенко, Н.Коляденко, А.Любомудрова, Л.Масол, В.Суслова, О.Ростовський, Н.Терентьєва, О. Щолокова та інші) [410, 109].

Атрибутами художньої ментальності є *художній образ та символ*; вони також є активними оперантами як свідомих (мисленневих), так і позасвідомих процесів. Зазначене зумовлює звернути увагу на ментальність художнього образу та символу в педагогічній проєкції. За висловленням Г.М.Падалки, «виховна сутність мистецтва впливає зі здатності художніх образів давати оцінку явищам, що відтворюються» [437, 10]. Художній твір будь-якого виду мистецтва завжди ґрунтується на образі, що виникає в уяві у митця, відбиваючи його ставлення до явища, його оцінку. Саме ставлення та внутрішнє оцінювання явища і породжує

певні уявлення. Вони, у свою чергу, народжують ідеї щодо художнього образу твору. С.Раппопорт визначає наступний художньо-творчий ланцюг: уявлення – образ – уявлення. При цьому художній образ стає реалізованим уявленням [360, 22]. Художній образ, відбиваючи ті або інші явища дійсності, у той же час несе у собі цілісно-духовний зміст, у якому органічно зліти емоційне та інтелектуальне ставлення митця до дійсності. Якщо образ – це результат ідеальної форми, відображення предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини, то образ „художній” – це спосіб і форма засвоєння дійсності у мистецтві, яка характеризується нерозривною єдністю почуттів і смислових моментів. Образ – «одна із форм відображення об'єктивної реальності, суб'єктивна картина світу або його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і тимчасову послідовність подій» [223].

Образ і символ реалізуються лише в процесі їх сприйняття та усвідомлення їх смислів. Означений ментальний процес має зворотній напрямок: сприйняття – емоційне переживання – уявлення – асоціативне перенесення на життєві реалії. На думку вчених, у цьому процесі здійснюються психічні, мисленнєві, мовленнєві та творчі аспекти людської діяльності (К.Костюк, О.Соколов, І.Пясковський, С.Раппопорт, інші науковці). У сукупності вони створюють певні ментальні (емоційно-асоціативні, інтуїтивні, свідомо-позасвідомі) настанови на сприйняття та оцінювання художнього образу за критерієм його відношення до реальних аспектів буття.

На більш високому ментальному рівні творення та сприйняття мистецтва знаходиться саме символ. Переходячи в стан символу, образ стає «прозорим»; смисл «просвічує» через нього, стає представленим як смислова глибина, смислова перспектива, яка вимагає нелегкого проникнення [558, 312]. Створення символів – процес соціалізований, тобто він має в своїй основі певний досвід розуміння та інтерпретації подій, явищ, зокрема і художніх. Однак у людині генетично закладені можливості до символізації (С. Лур'є). Органами почуттів не можна розпізнати зміст і символічний жест, їх значення формується поступово внаслідок набуття досвіду спілкування. Це зумовило створення особливого

ментального прошарку між людьми – символічну комунікацію, зокрема і мистецьку.

Розглядаючи модальності художньої ментальності (художня картина світу та її синестезійний характер; художньо-мовні атрибути (інтонація, ритм); особливий вид художнього мислення – континуальне мислення), не одноразово згадувалося про феномен *стереотипів*. Нагадаємо, що в загальному розумінні слова стереотип – це сталі відношення до подій, що відбуваються. Система стереотипів складає основу світорозуміння. Таким чином, за аналогією, умовно визначимо, що *стереотип художньої ментальності – це сталі відношення до будь-яких явищ мистецтва та подій, які природно існують та виникають у художньому просторі, зокрема, у мистецькій освіті*.

Стереотипи як модальності художньої ментальності в контексті нашого дослідження умовно розподілені на «хореографічні» та «музичні». Хореографічні стереотипи полягають у площині стильового феномену хореографії, в якому більше виражений етнічний компонент. Лексика дуже чітко визначає класичну та народну хореографію за певними символічними знаками, які передають або дії, або почуття. Згодом розуміння таких знаків набувають якості стереотипу. Своєрідна трансформація класичної лексики в народно-сценічну хореографію розвиває можливість і самої класичної хореографічної лексики, відображає певні етнічні стереотипи дій, обумовлюючи сприйняття їх етноментальної жестово-пластичної інтонації. Навіть без музичного супроводу хореограф може чітко відрізнити екзерсиси в характері будь-якого народного танцю, оскільки вони мають стереотипні рухи. Таким чином, ми визначаємо у якості елементів хореографічної ментальності художню комунікативність, кінестезійне мислення, синестезію сприйняття, ритмопластичну образну основу і хореографічно-лексичну основу як специфічні прояви хореографічних стереотипів, що народжують хореографічний образ – презентацію (мисле-образ, слово-образ)[425].

Стосовно музичних стереотипів звернемося до концепції Г.Джулай [136]. Науковець визначає найбільш суттєві елементи музичної ментальності, до яких

відносить: сприйняття, мислення, стереотипи. Музична ментальність, на погляд автора, – це складна, високо впорядкована система, яка здатна активно регулювати свої внутрішні процеси у відповідності з навколишнім світом, соціальним середовищем, суспільним устроєм, сприяючи не тільки відображенню, але й перетворенню їх силою художнього впливу [136, 18]. Висновки автора щодо структурних елементів музичної ментальності є переконливими, але можна не погодитись з достатньо спрощеним розумінням сутності музичного стереотипу. Прикладом музичного стереотипу дослідниця вважає мажор та мінор. З точки зору розуміння художнього образу, це не можна вважати зовсім коректним. Музичному мистецтву відомі дещо протилежні приклади сприйняття мажору (наприклад, арія Орфея в однойменній опері Х.Глюка). С.Шип наводить також цей приклад як доказ існуючих відхилень від традиційного сприйняття мажору та мінору. Більш мобільним в цьому аспекті виявляється мінор, який буває «цілком придатний для вираження безтурботного, бадьорого, радісного настрою (наприклад, «Заспіваймо пісню веселеньку про сусідку молоденьку») [538, 117].

Взявши до уваги існуючі точки зору, ми визначаємо музичні стереотипи в більш широкому тлумаченні – як певні стилістичні ознаки музики, еталони музичного інтонування, ритмо-інтонації, які створювалися упродовж розвитку музичної культури та формувалися у вигляді усталених музичних кодів, що передають емоційно-символічну художню інформацію. Стереотипи існують не тільки у створенні, а й у сприйнятті мистецтва. Вони виникли в процесі еволюції мистецтва, розвитку засобів його виразності та художнього методу

Феномен стереотипів у мистецтві має й стратифікаційну ознаку: у професійних музикантів або у аматорів, простих слухачів музики, поступово формується музично-перцептивний тезаурус, зв'язаний з побутовими або професійними художньо-естетичними ситуаціями. Відповідно до них пристосовуються певні жанри музики, котрі в подальшому сприймаються вже як стереотипи. Так, наприклад, урочисті марші – обов'язковий атрибут батальної ходи; вальсова лірика сприймається як спогади або розлучення (шкільний вальс);

лірична пісня – атрибут романтичних станів душі; святковість урочистість подій підтримується бравурними пасажами тощо. Наведені приклади зв'язані з існуванням певних прототипів у житті, які знаходять своє втілення в творах мистецтва. Прототип (або концепт), на думку А.Амрахової, є ментальним утворенням – ідеальною моделлю. У кожному мистецтві він викликає асоціації з культурно-історичними реаліями різних рівнів [9, 162].

У межах однієї культурної традиції здійснюються динамічні зрушення в художніх стилях, жанрах, мові. У цьому напрямку Г.Побережна та Т.Щериця наводять приклад динаміки розвитку інтонаційного фонду, який складається з узагальнених інтонаційних формул епохи: «Через невідповідність музичної інтонації новим тенденціям часу настає інтонаційна криза, подолання якої викликає до життя нові художні напрями, жанри, стилі, виражальні засоби, породжені зміною суспільного світогляду» [336, 51]. *Руйнація старих стереотипів і виникнення нових у художньому ментальному просторі здійснюється під впливом творчих процесів, тяжінням до створення нового, що стає результатом дії особливого творчого типу мислення. Творчість є перебудовою стереотипів, а латеральне мислення (Е.де Боне) виступає умовою перетворення звичних уявлень та виникнення нових моделей, які несуть у собі певну символіку та образність. Нові засоби поступово руйнують попередні уявлення й стереотипи, оновлюють їх, розвивають художнє сприйняття, збагачують художній досвід.*

Крім атрибутів, модусів у зміст художньої ментальності входять і ментальні процеси, основними з яких є *сприйняття та інтерпретація*. Оперантами цих процесів є художньо-знакові системи, які потребують сприйняття, усвідомлення, творчої переробки та інтерпретації. Так, наприклад, С.Шип стверджує, що музика у випадку її розуміння та дослідження в якості тексту обов'язково розглядається як предмет, котрий має властивості знакової системи [219, 10]. У цій системі автор визначає особливий шар – конотативний сенс, який знаходиться між знаком і текстом і дозволяє відчутти або зрозуміти підтекстовий сенс, *контекстний сенс твору* (курсів наш) [540, 15]. За концепцією Л.Виготського, такий контекст не

можна одразу вважати логічним, розумовим шляхом, оскільки він проходить етап роботи «емоційного мислення» [89].

На підставі аналізу психологічної концепції Л.Виготського щодо дії свідомості в мистецтві, О.Самойленко дійшла висновку, що на рівнях текстології музики може існувати певна «безліч значень», рівнів сенсу, що виявляються музикою, тобто стійких і рухових семантичних конгломератів музично-мовних утворень. Вони вступають у складні діалогічні форми еквівалентності і транзитивності всередині себе і по відношенню один до одного, організовуючи передачу сенсу і символічний характер такої передачі [444, 22]. *Це підтверджується зв'язком безсвідомого з чуттєвим підтекстом, який є результатом роботи свідомості.* О.Бочкарьова [60] концентрує увагу на педагогічному контексті феномена «художній діалог», який є засобом активізації художнього мислення в його прагненні визначити сутність та становлення художньої ідеї. Цей дослідницько-пошуковий процес може здійснюватися за двома напрямками: а) дослідження художньої ідеї через визначення місця та ролі її серед інших елементів змісту та форми музично-художнього цілого; б) дослідження художньої ідеї як результату становлення емоційно-інтонаційного смислу, який розгортається в часі та знаходить певні співвідношення з духовними цінностями культури суспільства.

Отже, художній текст завжди містить досвід «емоційного мислення», його «трансформацію до іншого» шляхом художньо-знакової системи, яка, в свою чергу, не є постійною, а змінюється, вдосконалюється, ускладнюється під впливом розвитку творчого мислення. Різновидом художніх текстів є музичний текст, який стає предметом художньої інтерпретації. Саме в ньому сполучаються усталені традиції музично-знакових атрибутів з новими, які народжуються в художньо-творчій лабораторії митця. Музичний текст, на думку О.Потоцької, – «це народжений у процесі інтонування історично і соціально зумовлений, зафіксований (у матеріалізованій звуковій структурі та нотному записі), композиційно і художньо цілісний продукт художньої діяльності митця, що втілює індивідуальний спосіб художнього осмислення світу» [348, 6].

Закономірність ускладнення системи художніх знаків як типів художнього мислення є наслідком і результатом ментальних процесів, динаміки їх змін у культурно-історичних зрізах (Є.Крупник, В.Медушевський, Д.Терентьев). Художній текст – це відбиток ментальних процесів творчого мислення, результат пошуку художнього методу, який забезпечує художню символізацію картини світу, буття, дійсності, реальності, представлених як образи в художній свідомості митця. Чим складнішим є образ-поняття про картину світу, тим складнішим є художній метод. Стосовно художнього методу, то він у своїй історичній проекції проходить шлях від синтезу через розчленування знов *до синтезу, до інтеграції* (Д.Терентьев [485], Н.Корихалова [5], С.Скребков (1973) Є.Ручьевська (1976). До цього можна також додати аналіз феномена звукозапису за концепціями А.Моля та А.Сохора; ідею тяжіння мистецтва до синтезу в роботах А.Зіся тощо. На підставі аналізу зазначених концепцій Д. Терентьев дійшов висновку про антропоцентричну модель світу в сучасному вимірі, яка віддзеркалює мистецтво специфічними засобами [485].

Між тим, художній текст та метод, яким він був створений, завжди діалогічні; на це вказує Ю.Борев [57], М.Бахтін [30], В.Біблер [41], Е.Левінас [240]. З цим явищем зв'язаний феномен контексту художніх творів. Розуміння контексту в художньому творі здійснюється в площині ментальних процесів, серед яких, крім художньо-перцептивних, емоційних, навіть емоційно-спонтанних, образно-асоціативних, варто виокремити й аналітичні дії, які завжди виникають під час осягнення музичного або художнього твору і практичної творчої діяльності щодо його виконання. На оцінно-аналітичну діяльність музиканта звернено увагу в працях М.Бонфельда, Є.Назайкінського, О.Рудницької, Г.Ципіна, інших науковців. Зв'язок аналітичної діяльності з розумінням художньої інформації та з ментальними процесами знаходимо у висловленні О.Рудницької. Автор пише: «якими б матеріальними засобами не були "записані" художні "повідомлення"; завдяки ним стає можливою трансляція продуктів духовної культурної діяльності, розуміння і типу ментальності, образу світу, характерного для даного «історичного періоду». Зв'язок інформації і коду

визначає взаємозумовленість матеріального (знак) і духовного (смісл) аспектів культури, всі явища якої містять певний специфічний смисл, виражений відповідними знаками» [437, 43]. Розуміння знаків музичних – звукових кодів здійснюється на основі слухового аналізу, який є «архітектонічним» за своїм походженням (М.Арановський). Такий слух виконує селективну функцію, сприяє розрізненню «свого» та «чужого», тобто забезпечує процес художньої ідентифікації. При цьому «чуже» не визнається неприємним, оскільки більшість музичних культур має точки дотику, «спільні частини». Вони і дозволяють слуху переходити межі, що розділяють культурні горизонти [16, 192]. У цьому зв'язку науковець говорить про соціальну та національну диференціацію музики. Вона набагато складніша, ніж мова вербальна, оскільки існують «...діалекти, які формуються як за етнічною горизонталлю, так і за соціальною вертикаллю» [16, 196]. У педагогіці з такими процесами зв'язують феномени національного колориту музики. Між тим це питання не є загально визначеним. Так, наприклад, культуролог К.Шаров, цитуючи роботу Вагнера «Музика і нація єдині» [618], визнає той факт, що музика впливає на емоційну сферу значної кількості людей однієї нації і через це може застосовуватись як засіб «активності національних симулякрів» [532]. Автор робить спробу довести, що «існування і суспільне функціонування національних симулякрів у музичній культурі – це лише гра» і поняття «національної музичної традиції, наприклад «класична італійська опера» або «німецька романтична опера» – гіперміфотеми, тобто навмисно створені націоналістичні конструкції [532, 55-56]. Музика Італії, Німеччини, Росії існує, на думку автора, тільки тому, що композитори, які її писали, за походженням належать відповідним етносам [532, 56]. Однак, незважаючи на таку категоричну точку зору, автор не може не визнати існування певного національного колориту в музиці.

Нібито полемізуючи з такими точками зору, Г.Падалка стверджує: «З історії розвитку мистецтва відомо, що яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і

творчих здібностей» [321, 61]. Лише від національного і через національне, пише Г.Падалка, можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах [321, 5]. Науковець наполягає на міцній ментальній сутності педагогічного процесу в галузі мистецтва: «протидія експансії безнаціонального в мистецькій освіті має відбуватись не як одноразовий захід або повсякденні примовлення і заклики, а як система культурологічного входження до національного мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів» [321, 70].

Повністю погоджуючись з точкою зору Г.Падалки, інших науковців, які дотримуються аналогічної позиції (О.Олексюк, О.Шевнюк, Л.Побережна, Ю.Руденко, Т.Танько), за акцентуємо увагу на регіональному аспекті мистецької освіти, який доповнює національно-стильовий. Регіональність розглядається нами в контексті актуального питання демократичності національної ідеї, яка в умовах держав з різним складом етнічного населення сприяє розвитку етнохудожніх традицій усіх етноменшин, а також домінуючої ролі їх культурних цінностей.

Більш ґрунтовний аналіз художнього сприйняття текстів у контексті ментально-комунікативної (В.Кабрін, Д.Карнаухов), художньо-комунікативної (М.Бонфельд, О.Костюк, О.Самойленко, О.Рудницька, О.Ротовський), суспільно-ціннісної (А. Личковах), соціокультурної (Д.Кірнарська, Є.Назайкінський, А.Сохор) парадигм [410, 109-117], дозволив визначити наступне: художнього сприйняття є складним багатофункціональним процесом перцептивно-комунікативної діяльності, що об'єднує: *художньо-когнітивну дію*, яка включає створення-уявлення образів та їх розуміння як відображення дійсності; *художньо-комунікативну дію* з твором мистецтва і через нього з іншим культурно-історичним часом, особистістю (полілог культур); *дію оцінювання* крізь сформоване естетичне ставлення до дійсності; *творчу дію на осягнення образу* та розкриття через рефлексію цього осягнення щось нового для самого себе або нові відчуття.

Стосовно *інтерпретації* творів мистецтва як ментального процесу, зазначимо, що інтерпретація художніх творів – вищий рівень творчої діяльності, з яким зв'язують розуміння та відтворення художніх образів у процесі їх виконання. Більшість досліджень у галузі мистецтвознавства та педагогіки мистецтва обов'язково торкаються питань художньої інтерпретації (М.Арановський, М.Бахтін, Н.Корихалова, В.Крицький, О.Ляшенко, В.Медушевський, О.Маркова, О.Олексюк, Г.Падалка, С.Фейнберг, І.Ципін, С.Шип, О.Щолокова, інші науковці). У широкому розумінні інтерпретація – поняття, яке позначає різноманітні процеси роз'яснення, тлумачення будь-яких текстів. Такий ракурс сутності даного поняття дозволяє застосовувати його в різних галузях знань, оскільки він визначає сукупність певних смислів, якими пояснюють елементи, формули, символи, схеми, моделі тощо. У наукових теоріях використовують лише осмислені вирази. Таким чином передбачається, що зміст виразу є заздалегідь відомим.

Для мистецтва в інтерпретації важливим є акт відтворення художнього образу як реалізації його розуміння, тлумачення, емоційного та творчого осягнення. Тому інтерпретація в мистецтві – завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про нього, фахової компетентності. Це кардинально відрізняє сутність інтерпретації в мистецтві та в науці, оскільки в процесі інтерпретації художнього тексту або музичного твору інтерпретатор – літературознавець, режисер, виконавець – завжди вносять у матеріал, що інтерпретується, деякий особовий сенс, тлумачить його по-своєму. Це слугує основою множинності інтерпретацій у галузі мистецтва. Натомість у науці такі творчі інтенції неможливі, адже вчений під час інтерпретації фактів та отриманих результатів пояснює їх відповідно до існуючих законів і закономірностей, спираючись на доказову базу [382, 27].

У педагогіці процес інтерпретації зв'язують з герменевтичним підходом. Методологічним ґрунтом герменевтичного підходу є концепції таких науковців, як F.Ast [573], X.Гадамер [90], Е.Гуссерль [127], W.Dilthey [586], L.Meyer [603], М.Хайдеггер [506], Ф.Шлеєрмахера [545] інших. Аналіз показав широкий

плюралізм думок стосовно герменевтики та герменевтичного кола: діалектика дуального та індивідуального (В.Дільтей); як множенням наших знань за допомогою "роздуму і винаходу", що були зроблені попередниками (І.Хладеніус); як вчення про буття (М.Хайдеггер); як спосіб тлумачення певних культурно-історичних ситуацій і подій (Х.Гадамер); як попереднє знання, інтенціональність, «чистий розум» (Е.Гуссерль), як правила, які гарантують вірне, безпомилкове розуміння (Ф.Шлейєрмахер) [410, 117-134].

На думку Г.Падалки, герменевтичний підхід відноситься до інноваційних напрямів, і передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта [437, 263].

Ментальна сутність інтерпретації в проекції педагогіки мистецтва представлена в науці з різних боків: здійснюються пошуки специфіки художньої інтерпретації в педагогічному процесі, у результаті яких остання поділяється на виконавську, педагогічну, вербальну, художньо-педагогічну (С.Шип, О.Ляшенко, О.Полатайко); розкриваються можливості творчого самовираження та розвитку майбутніх фахівців у процесі виконавської інтерпретації (Н.Свещинська, Г.Падалка, В.Шульгіна); особливого значення в контексті інтерпретації набуває феномен музичного мислення як художньо-образне та вербально-інтерпретаційне, виконавське (Н.Антонець, В.Крицький, М.Давидов); стають предметом дослідження спеціальні герменевтичні вміння та розуміння, які забезпечують успішність інтерпретаційних процесів в музичній діяльності та викладанні мистецьких дисциплін (І.Алексєєва, Д.Лісун, П.Волкова, О.Олексюк, О.Щолокова). Серед останніх заслуговує на увагу аналітичні вміння, що супроводжують дослідницькі дії під час вивчення музичного твору. Про аналітично-логічний шлях до вивчення творів пишуть О.Маркова, В.Москаленко, О.Ляшенко, О.Щолокова, інші науковці.

Оскільки розуміння відноситься до мисленневих психічних властивостей людини, до її продуктивної діяльності, тобто має когнітивну основу, воно вже може характеризуватись як ментальне явище. І саме в такій площині це поняття

застосовується в психолого-педагогічних науках, зокрема в когнітивній психології (М. Холодна), у теоріях педагогічного розуміння (І.Алексєєва, Д.Лісун, А.Линенко, О.Олексюк, В. Загвязинський, Л.Хоружа). З концепцій зазначених авторів виходить, що ментальна сутність інтерпретації полягає в наступному: герменевтика як мистецтво тлумачення здійснюється крізь призму розуміння іншого, тобто учня, а також розуміння себе як фахівця. Таке фахове спрямування рефлексії забезпечує процес самоідентифікації, який допомагає вчителю відчувати себе приналежним до педагогічної спільноти з усіма характерними ознаками. Забезпечується ефективність зазначених процесів художньо-аналітичними вміннями. Художньо-аналітичні уміння, за О.Плотницькою, – складне новоутворення, що виникає у процесі аналітико-синтетичної діяльності, ґрунтується на інтегративному використанні засвоєних раніше знань, навичок й набутого художньо-естетичний досвіду та реалізуються під час професійної художньо-педагогічної діяльності [334, 87]. Проте уміння навіть такої якості можуть переходити в стан навичок, коли деякі процеси здійснюються автоматично, тобто вони стають атрибутами досвіду, ґрунтовно охоплюють позасвідомі процеси та зумовлюють якісні характеристики інтерпретації.

Скориставшись концепцією Р.Додонова [138] щодо схеми утворення ментальних автоматизмів, спробуємо логічно побудувати шлях свідомості до інтерпретаційного рівня. Нагадаємо сутність концепції: найбільш оптимальні прийоми мислення стають «звичками свідомості», аксіомами, «стилями мислення», поступово їх очевидність отримує спадкове закріплення («розумовий рівень»), після якого визначена «очевидність витісняється в несвідоме», перетворюючись на архетипи (несвідомий рівень) і навіть, в «осадковий», психоенергетичний рівень, який характеризується безпосереднім зв'язком з мисленням. Якщо подібну логіку застосувати до інтерпретаційних процесів у контексті художньої ментальності, то виходить, що поступове входження в художню творчість певної якості і змісту формує і відповідний автоматизм свідомості, стиль художнього мислення, а саме: образність, гармонійність емоційного і раціонального в художньому мисленні. Має значення також і

природний, біологічний чинник, і етнічний, і професійний. Поступово сукупність цих чинників дійсно формує розумовий рівень художньої свідомості, коли здійснюється осмислення сприйнятого і усвідомлення художнього образу на основі накопиченого художнього досвіду і тих самих звичок свідомості, які сформовані на попередньому етапі. На цьому рівні відбувається входження в інтерпретаційну сферу роботи над художнім твором.

Наступний, несвідомий рівень виявляється в художній ментальності вже як професійна майстерність, ухвалення вірних творчих, художньо-педагогічних рішень на рівні інтуїції, заснованої на накопиченому досвіді під час попередніх етапів. Отже, ланцюг виявляється таким: досвід – звички мислення, стиль мислення – *свідомий рівень*; діалог з образом, його збагнення та інтерпретація – *аналітичний рівень*; художня і професійна педагогічна інтуїція – *рівень майстерності*.

Перехід від стану емоційно-спонтанного сприйняття через розуміння музичного твору до стану його інтерпретації підсилюється процесом суб'єктивізації, переосмислення, що, на думку О.Бочкарьової, зв'язане з подвійним діалогічним зверненням – до своєї свідомості і до свідомості інших людей, внаслідок чого виявляються та аналізуються судження, які зв'язують конкретну, неповторну форму твору з його змістом, ідеєю [60]. Такий діалог має досить широке коло учасників, оскільки художній твір існує в просторі і часі. Він як духовна субстанція живе своїм життям, об'єднуючи різні покоління. Проте особистості, які створюють умови для його пролонгованого «художнього життя», завжди відносяться до обмеженого культурно-часового прошарку. Вони нібито наповнюють твір своєю енергетикою, підпитуючи його на подальшу духовно-творчу місію. Отже, кожний новий інтерпретатор будь-якого твору ґрунтує свої творчі пошуки на основі попередніх інтерпретацій, визначаючи щось цінніше для себе та своїх сучасників.

Зумовленість інтерпретації історичними чинниками та зміною поколінь дозволила Х.Гадамеру ввести в науковий обіг поняття «герменевтичний досвід», який має справу з традицією. Ним застосоване поняття «історично-дієва

свідомість». Це означає, що кожна нова інтерпретація того або іншого твору складає ланку традиції, момент її «події». У цьому процесі інтерпретатор не є пасивним учасником події: у ході тлумачення відбувається не переміщення інтерпретатора в горизонт автора твору, а злиття двох горизонтів [199]. Ф.Аст також посилається на історичну зумовленість інтерпретації, але визначає ще інші її аспекти, зв'язані з граматичним феноменом та духовною сферою особистості. Якщо провести аналогії з сучасним поглядом на ментальність, то маємо можливість пов'язати граматичний контекст інтерпретації з певним компетентнісним рівнем, а духовний – з сучасним поглядом на духовність, який тлумачить останню набагато ширше, ніж духовність релігійна. Отже, Ф.Аст, розглядаючи три рівні інтерпретації – історичний, граматичний, духовний [573, 39], показує вектор побудови ментальних сходинок інтерпретації в сучасному розумінні: історична обумовленість інтерпретації → фахова компетентність інтерпретації → духовно-енергетичний особистісний ресурс інтерпретатора. Ці триєдині грані інтерпретації творів мистецтва зумовлюють її належність до художньо ментальних процесів, визначають її статус результативного атрибута художньої ментальності. У цьому контексті герменевтичне коло співпадає з колом взаємодії художньо-ментальних атрибутів, оскільки останні також обумовлені історико-еволюційними процесами розвитку мистецтва, компетентнісним рівнем осягнення сутності художніх явищ та особистісним духовно-енергетичним досвідом, який консолідує увесь комплекс атрибутів ментальності в процесі інтерпретаційного відтворення художнього образу.

Слушною вважаємо концепцію А.Личковах стосовно художньої ідентифікації: «Які б моделі мистецтва, історичні парадигми образотворчості ми б не взяли, всюди момент самоідентифікації є присутнім у структурі образу та переживання, правда, у різних статусах та іпостасях» [249]. Самоідентифікація кореспондується з процесами самоусвідомлення. Художню творчість та художнє сприйняття, на думку А.Еткінда, можна визначити відповідно як екстеріоризація та інтеріоризація, тобто «розпредмечування та опредмечування» індивідуальної самосвідомості [559, 88].

Відомо, що в герменевтичному колі елементи системи, які воно пізнає, знаходяться в стані взаємовизначення: частки та цілого, загального та одиничного, тексту та контексту, особистості та суспільства, теорії і досвіду, а також інших диспозиційних елементів. Ця дуальність стимулює інтелектуальний компонент інтерпретації, оскільки обумовлює з'ясування сутності одного через протилежне. Вона також забезпечує стратегію розуміння шляхом створення його когнітивних моделей. Даний процес може йти за двома сценаріями: або на основі співставлення, знаходження протилежного, або на основі співпадіння, знаходження спільного. Його можна вважати певною когнітивною моделлю розуміння, коли через певний фрейм (сценарій, скрипт, концепт) щодо розуміння іншого або себе вибудовується ланцюг до іншого вектору розуміння: від себе до іншого, від іншого до себе. За визначенням А.Амрахової – це ментальна інструкція інтерпретації, яка спрямовує останню в площину смислеутворення [9, 163] і через дослідницький процес розуміння стає домінантою художньої інтерпретації в педагогічному контексті художньої ментальності.

Ментальність художньої інтерпретації також підтверджується способом пізнання твору. Цей спосіб, поєднуючи раціональні і нераціональні процеси мислення, є синкретичним. На думку Р.Аронова, саме поєднання двох півкуль у музиканта породжує глибинну інтерпретацію твору: високе мистецтво народжується лише у тому випадку, якщо талант та майстерність одухотворені розвиненим інтелектом, якщо вони одухотворені логосом [19, 146]. Стосовно хореографів, то їх інтерпретації образу зумовлені входженням в ментальний побут, ментальне життя, яке відображено у танцювальному образі. Тобто воно ще більш зумовлено ментальними процесами. Отже, педагогіка мистецтва повинна створювати синтетичні моделі інтерпретації творів мистецтва, які відповідно до цього викликають і певний синтетичний спосіб сприйняття: раціо-емоційний, дослідницько-мистецький.

Крім історичного, дуального, аналітичного, когнітивного аспектів інтерпретації звернемо увагу саме на емоційному аспекті. Одухотвореність, накопичення та кристалізація енергетичного ресурсу інтерпретатора, який

формується поступово в концентрованому просторі набуття «герменевтичного досвіду», пояснює виникнення такого явища як *емоційно-інтенціональна інтерпретація*. Ми застосовуємо цей термін, розуміючи під ним такий сегмент відтворення художнього твору, його матеріалізацію, який охоплює власну енергетику, темперамент, емоційну насиченість виконавства. Цей вид інтерпретації відбувається також на основі аналізу, знань, компетенцій тощо, але він зумовлений ще мотивацією виконавця на передачу своїх емоцій та ціннісного ставлення до твору іншим. Це відчуття може бути настільки потужним, що створює під час виконавства ефект «енергетичної єдності» виконавця з тими, хто його сприймає. Музиканти великої сцени говорять про такі явища, як-от: відчуття залу, аудиторії; якщо воно є, то процес виконавства стає ще більш захопленим і художньо збагаченим [410, 128-129].

Процес художньої інтерпретації в педагогічній площині має декілька підтверджень належності її до ментальних процесів, а саме: акцентуація духовної сутності інтерпретації та її зумовленість історичною свідомістю; зумовленість інтерпретації суб'єктивним особистісним досвідом, художнім досвідом, типом мислення, системою цінностей, ставлень до життєвих реалій; художньо-дослідницькими вміннями, аналітично-узагальнюючими операціями художнього мислення; взаємозв'язок інтерпретації з художніми традиціями, особливостями отриманої мистецької школи, уявленнями щодо формо та стилеутворення тощо; ступень осягнення діалогічних взаємовідносин між різними носіями художньої свідомості (композитора, виконавця, слухача) і самосвідомістю; фахове спрямування творчої рефлексії в процесі художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва, що сприяє самоідентифікації вчителя з мистецько-педагогічною спільнотою; визначеність особистісних цінностей у процесі інтерпретації у співвідношенні з цінностями епохи, до якої належить твір, що інтерпретується.

Підводячи підсумок, визначимо, що ментальні процеси в мистецтві базуються на певних особливостях ментальності культури – це глибинні структури культури, які історично й соціально вкорінені у свідомість й поведінку багатьох поколінь людей. Завдяки цьому вони поєднують у собі різні історичні

епохи в сегменті розвитку національної художньої культури. Саме культурні процеси в різних просторово-часових координатах впливають на розвиток того або іншого виду мистецтва, який найбільш ефективно та гнучко вирішував ці завдання. Ці явища ментального порядку дуже взаємозв'язані, вони поєднують наступне: домінуючі культурні принципи, домінуючий вид мистецтва, функцію мистецтва у суспільстві, а також домінуючі сфери використання мистецтва.

Отже, художня ментальність – це феномен, який характеризується сукупністю ментальних атрибутивних властивостей та процесів. Вони складають модальності ментальності або його цілісну складну структуру. При цьому усі теоретично обґрунтовані елементи ментальності особливим чином виявляються в мистецтві, створюючи такий феномен як художня ментальність [95]. Художня ментальність за структурою є синтезійним, інтегрованим феноменом, який складається із взаємозв'язаних атрибутивних елементів: ХКС, художній метод, художній текст, мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипи, які виникають у галузі мистецтва в певному історичному культурно-просторовому діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо). Художньо-ментальними процесами є емоційно-спонтанне реагування під час сприйняття мистецтва та мистецьких явищ; художньо-аналітична діяльність під час розкодування образу-символу реальності в мистецтві, операції художнього мислення (конотативне, латеральне), функціонування асоціативної пам'яті, інтуїтивне збереження емоційного реагування та ставлення до художніх явищ у певному національно-культурному вимірі, творче осягнення художнього образу та його інтерпретація, художньо-комунікативні та художньо-діалогічні процеси тощо. Моделювання атрибутивних та процесуальних складників дозволило схарактеризувати художню ментальність як синтезоване, цілісно-асоціативне, перцептивно-комунікативне, індивідуально-творче, ціннісно-орієнтаційне утворення, яке формує художній досвід особистості в її збагненні та розумінні картини світу, відображеної у мистецтві. Це яскраво продемонстровано на рисунку 1.2.

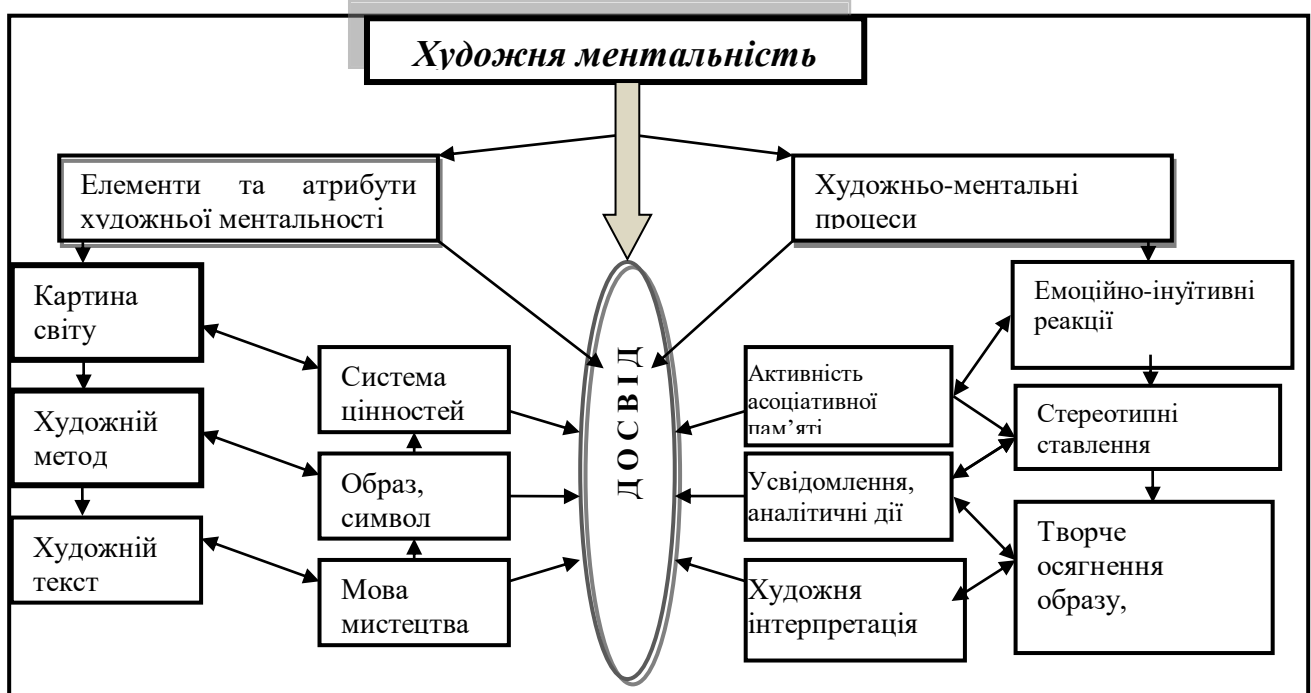


Рис.1.2 Структурно-процесуальна модель художньої ментальності

На рисунку показано, що художня ментальність складається з двох взаємозв'язаних блоків: блок елементів та атрибутів художньої ментальності і блок художньо-ментальних процесів. Через усі опосередковані дії та сформовані елементи ці два блоки спрямовують свої властивості на досвід особистості, який відповідно до художньої ментальності виступає художньо-ментальним досвідом. Як бачимо на рисунку, більш взаємозв'язаними є ментальні процеси, стосовно атрибутивних якостей, вони також знаходяться у взаємозв'язку, але мають більш чітку ієрархію.

Художньо-ментальні атрибутивні властивості та процеси спрямовані на *досвід* особистості, який їх поєднує в емоційно-інтелектуальний, почуттєво-свідомий конгломерат. Останній зв'язує життєві реалії певного соціокультурного простору з мистецькою творчістю, як на рівні особистісного створення, так і на рівні сприйняття та створення, зумовлені особливим досвідом особистості, який набувається під впливом ментальних процесів, це дає підстави позначити його як ментальний.

1.4 Сутність, зміст та компонентна модель художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії

Досвід (англ. *experience*) як вид безпосереднього практичного пізнання світу людьми в процесі засвоєння довкілля має суто індивідуальний, глибоко особистісний характер. Знання про світ у досвіді акумулюються у формах предметного, конкретно-ситуаційного мислення: оволодіння практичними навичками, запам'ятовування конкретних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способу виконання, послідовності тощо. Головний механізм набуття досвіду – знання та їх практичне застосування. Категорія «досвід» завжди актуальна, оскільки показує динаміку зміни знань, умінь, здатності діяти в певних умовах, набуває нового значення у кожному наступному етапі розвитку суспільства, поєднує минуле, сучасне й майбутнє.

Більш ґрунтовно ця категорія проаналізована в теоретичному дослідженні [410]. У Додатку 1 Д подаються основні результати цього аналізу, які висвітлюють найбільш важливі загальнонаукові концепції щодо категорії «досвід». Характерним у гносеологічних підходах до досвіду є визнання його основою почуттів, духовних практик, перекладу свідомих, набутих знань та умінь в план безсвідомого, що дуже тісно зближує феномени досвіду та ментальності. На це вказує й той факт, що в дослідженнях та концепціях багатьох вчених минулого та сучасності досвід знаходить своє визначення у співвідношенні з такими категоріями як «почуття», «свідомість», «розум», «життя», «практика».

Звернення до психологічних інтерпретацій досвіду показує, що він розглядається як підструктура особистості (Л.Воробйова, Т.Снегірьова [85], К.Платонов [333]). Так, К.Платонов визначає досвід як *якість* (підструктура) особистості, групи, що сформована у процесі її (їх) діяльності, навчання та виховання; вона узагальнює знання, навички, вміння та звички [333, 82]. По іншому тлумачить цю категорію А.Ребер: досвід – це подія, в якій брала участь людина; досвід – знання, які вона отримала в участі; досвід – загальний обсяг накопичених знань [48, 557].

З педагогічної точки зору інтерес представляють дослідження індивідуального досвіду (О.Артем'єва, Л.Виготський, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, Л.Сохань, О.Лактіонов, І.Лялюк). Індивідуальному досвіду властива детермінованість наступними аспектами психіки людини: матеріальними (пам'ять, пізнавальні процеси), субстанціональними (духовні, комунікативні, емоційні, афективні, перцептивні тощо), соціальними (фахова, етнічна ідентифікація, самооцінка, оцінні судження суспільних явищ тощо) (О.Лактіонов, П.М'ясоїд, Ю.Стрелков, інші науковці).

Вчені Ю.Стрелков, Г.Середа розглядають досвід у контексті співвідношення з часом, що дає можливість управляти формуванням досвіду. На переконання Ю.Стрелкова, треба розглядати зв'язки з майбутнім та робити наголос на антиципацію, очікування й прогнози як внутрішні, так і за межами дій [477]. Такий погляд на досвід зумовлює можливість створення умов його пролонгованого формування з чітко розробленим інструментарієм управління.

У структуру досвіду Ю.Швалб вводить три елементи: інтенціонально задані характеристики ситуацій, способу дій їх вирішення та емоційно-ціннісні оцінки [533]. До структури індивідуального особистісного досвіду науковець також включає інструментарії інтерпретації: шкали оцінок, схеми, значення концептів, які є "інтерпретаційними фільтрами". Отже, у концепції Ю.Швалба також звертається увага на інтерпретаційний, герменевтичний сегмент досвіду, який підсилює його індивідуальний характер.

Педагогіка розглядає досвід як сукупність знань і вмінь, сформованих на основі та у процесі навчання, виховання, фахового становлення та безпосередньої педагогічної діяльності (С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Лернер, О.Рудницька). Сприйняття світу через призму досвіду робить інформацію цінною та цікавою для суб'єкта, що, безумовно, сприяє кращому її засвоєнню знань [260, 2]. О.Рудницька акцентує увагу на педагогічному сенсі категорії досвіду і визначає його як сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі певного виду діяльності [438]. Педагогічні дослідження досвіду присвячені його окремим аспектам і параметрам, а саме: освітньо-виховний досвід козацької доби (О.Доценко); досвід

сприйняття поліфонії (М.Сибірякова-Хіхловська), досвід просвітницької діяльності (О.Мельник), естетичний досвід, музично-естетичний, художньо-естетичний (І.Зязюн , Т.Завадська, О.Шевнюк , Г.Карась, Т.Скорик), морально-естетичний досвід (О.Олексюк), досвід професійний та професійно-педагогічної саморегуляції (Ю.Стрелков , З.Румянцева, І.Назарова), досвід художньо-педагогічного спілкування (І.Сипченко), мистецький досвід (Т.Грінченко), музично-виконавської діяльності (О.Хлебнікова) інші різновиди та аспекти досвіду.

Узагальнюючи усе попереднє, інтерпретуємо «досвід» як категорію, котра позначає динамічно розвиваючий духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерат суспільного та побутового життя особистості, структурними складниками якого є: процеси та результати пізнання навколишнього середовища, цілеспрямоване прагматичне застосування знань у формуванні умінь, навичок діяти в певних умовах, прийняття рішень на основі отриманих знань, сформованих уявлень, уподобань, орієнтацій, що забезпечують успішну адаптацію людини до певного соціокультурного простору, її актуальну життєдіяльність та працездатність.

Характерною ознакою досвіду є: комплексність та взаємозв'язок психічних процесів (пізнання, рефлексія, пам'ять, переживання тощо) та практичних дій, пролонгованість їх динамічного структурування та формування в часі відповідно до вікового етапу розвитку та фахового становлення, що зумовлює зв'язок минулого, сучасності та майбутнього у житті людини.

Огляд наукових досліджень та концепцій стосовно категорії «досвід» показав, що він позначає феномен, який тісно характеризується однаковими з ментальністю властивостями, що дає підстави для їх поєднання в поняття «ментальний досвід». Наведемо приклади: так досвід і ментальність пояснюються крізь призму процесів пізнання, мислення, розуму (стосовно досвіду в творах Гегеля, Канта, Дж.Локка; ментальності – в концепціях П.Гуревича, Е.Дюркгейма, Л.Леві-Брюля, Г.Лейбніца, С.Московічі, М.Холодної, А.Шюця, К.Юнга); досвід і ментальність зумовлені типами культури, символами, які вона створює (Дж.Дьюї, Ч.Пірс, П.Стросон, Е.Касирер, Л.Воробйова, Т.Снегирьова); зв'язок у

ментальності та досвіді минулого, сьогодення та вплив на майбутнє знаходимо в працях О.Лактіонова, М.Мінакова, Е.Фрома); вони є полімодальними, багатовекторними утвореннями (С.Безклубенко, Р.Додонов, О.Лаута, О.Павлова, інші), що впливають на форми життєдіяльності, охоплює весь «життєвий світ» (Ю.Швалб); забезпечують формування системи ціннісних орієнтацій, які сприяють можливості оцінювати та інтерпретувати дії, події, навколишнє середовище (Ж. Ле Гофф, А.Гуревич, Р.Емерсон, О.Леонт'єв, Ч.Пірс, Т.Титаренко, інші), формують стереотипи поведінки та оцінок (Г.Джулай, О.Лактіонов, Ю.Швалб). Усе зазначене наводить на думку про спільність та схожість феноменів досвіду та ментальності; метафорично кажучи, досвід в такому ракурсі – це ментальність. Між тим, з наукового погляду, це не тотожні поняття, оскільки досвід може бути й незв'язаний з ментальними явищами.

Категорія «ментальний досвід» застосовується переважно в психології і зв'язана з проблематикою інтелекту людини. Свого часу Д.Завалішина визначила домінуючу роль досвіду в структурі інтелекту, вважаючи його «потенційним резервуаром нових операційних та предметних знань, які виникають в утруднених умовах діяльності у вигляді не інструментальних сигналів та інтуїтивних механізмів» [164, 111]. М.Холодна визначає ментальний досвід як систему індивідуальних ресурсів, що обумовлюють особливості зацікавленого ставлення суб'єкта до пізнання світу і характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості. Рівень організації ментального досвіду визначається ступенем сформованості та мірою інтеграції когнітивних, метакогнітивних та інтенціональних психічних структур [513, 245]. О.Лісичкіна розглядає ментальний досвід з позиції «Я-концепції», зокрема самооцінки та самосвідомості [245]. За концепцією М.Холодної, ментальний досвід має свої атрибути, які можуть бути використані з метою презентації ментального досвіду в педагогічній проєкції, зокрема мистецької. По-перше, інтелекту властива структурно-інтегративна організація: елементи, компоненти; зв'язок між ними; системні властивості, які зумовлюють цілісність інтелекту; його роль в інших психічних структурах [514]. По-друге, визначаються ціннісні атрибути інтелекту, які мають

своє предметне місце в освітній (навчальній, фаховій) діяльності. Йдеться про такі ціннісні атрибути-якості інтелекту: багатомірність, нелінійна динаміка, самоорганізація, суб'єктність, контекстуальність, унікальність, гетерогенність, мобільність. Їх конкретні характеристики представлені у Додатку 1 З.

Отже в когнітивній психології ментальний досвід розумується як інтелектуальний, розумовий, пізнавальний, мисленнево-операційний. Між тим, феномен ментальності і ментальність як характеристична властивість психічних та праксеологічних процесів набагато ширша; вона багатовекторна та багатогранна. Тому ментальність як характеристика досвіду також не вичерпується когнітивними ознаками. Навіть визначаючи ментальний досвід у якості когнітивного феномена в структурі професійного досвіду, вчені визнають за ним широкий спектр когнітивної проблематики. Так в дослідженні І.Лялюк він є: *формою фіксації і репрезентації у психіці об'єктивного світу*; феноменом, що структурує і регулює весь досвід і психічне життя людини взагалі; *соціальним досвідом співробітництва*, що набувається в результаті взаємодії з іншими людьми і в якому ця взаємодія зафіксована; *особистісним*, представленим у двох вимірах: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переконань, ідеалів тощо, виявлений в ціннісних орієнтаціях; *досвідом рефлексії*, який полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом [260, 8].

Психологічний аспект ментального досвіду в проекції мистецтва знаходимо в дослідженні А.Осницького та К.Шишукової [109]. Вони розглядають останнє в концепції інтегрально-синергетичного підходу до існування людини в координатах трьох рівнів буття: об'єктивної, суб'єктивної та трансцендентної реальностях. *Об'єктивна реальність* життєдіяльності людини – природно-історичний процес; *суб'єктивна реальність* – специфічна психічна діяльність; *трансцендентна реальність* – глибинний енергійний несвідомий стан. У цих координатах функціонує ментальний досвід як осмислене ставлення до себе у взаємодії із всесвітом, з іншими [317, 259-260]. Ментальний досвід інтерпретовано у широкому розумінні: – це соціально-психологічний, емоційно-

інтуїтивний компонент структури особистості, який дозволяє регулювати систему відносин людини з навколишнім світом, її ціннісних орієнтацій і поведінки. Будучи занурений у різні освітні середовища, він набуває додаткових характеристик. Так, крізь призму полімодальної парадигми художньо-педагогічної освіти в змісті ментального досвіду розкривається ознака художності, оскільки методологічну основу художньої освіти складають концепції філософії мистецтва, що акцентують увагу на художньо світоглядних орієнтаціях, аксіологічних вимірах, діалогічності та поліфонізму системи «людина – мистецтво – художній образ – людина» (М.Каган, С.Раппопорт, О.Кривцун, Н.Кіященко, ін.). Отже, ментальний досвід в обрії мистецько-педагогічного процесу набуває нових ознак, що дає підстави визначити його як «художньо-ментальний».

Важливою ознакою такого досвіду є вроджена особливість людини до почуття естетичних явищ. Цей феномен зумовлює набуття естетичного досвіду. Враховуючи генетичну здатність людини відчувати явища, які поступово знайшли своє вираження через категорії естетики, вчені відмічають інший ракурс естетичного почуття – його формування. Отже естетизація людини має амбівалентний характер: закладена природою здатність до естетичних почуттів та зумовленість їх формування культурними традиціями стосовно розуміння категорій естетики та їх прототипу в природі, мистецтві, людських відносинах тощо. Узгодженість цієї амбівалентності здійснюється через категорію «досвід». Структура цього досвіду досить складна, оскільки він належить до духовних сфер людини. Є.Скороварова висловлює узагальнену думку, що естетичний досвід розуміють переважно як досвід прекрасного, гармонійного, самооцінного, виразного, символічного, але тоді це поняття мало чим відрізняється від поняття естетичного переживання [456].

Аналіз досліджень з питань феноменології цього поняття показує, що на відміну від переживання, в основі досвіду лежить якась предметність. Так, Е.Гусерль, Р.Інгарден, М.Дюфрен застосовують поняття «intentional object» [604, 137-140]. Такий об'єкт тлумачиться як «навмисний об'єкт» [584], тобто такий,

який викликає позитивне зацікавлення, духовну потребу у задоволенні від осягнення, споглядання, переживання цього об'єкта в уяві, спогадах, або в мисленні. Отже, йдеться про вибіркоче ставлення до реальних об'єктів, що несуть на собі естетичне навантаження. Естетичний досвід в цих умовах набувається на основі двох речей: *освіченості* стосовно психічний дій щодо таких об'єктів та їх *розуміння* як таких [604, 38].

Згідно з концепцією Е.Гусерля, в інтенціональності природного сприйняття речі або процесу можна виокремити *незмінний* ноематичний склад переживання предметності, при цьому такий, що змінюється шляхом простого розподілу уваги та її модусів. Атенціональні зрушення надають перевагу предмету в певний момент, який робить в інтенції предмет поміченим. Якщо йдеться про особливу естетичну інтенцію, то потрібно визначити й ті атенціональні моменти, які можуть бути зафіксовані під час сприйняття. Атенціональність, на думку Є.Скороварової, є предметною якістю досвіду, яка конститує інтенцію та визначає можливість її структурування як естетичної. [456]. Атенціональність науковець зв'язує з первиною емоцією.

Крім переконань та почуттів до естетичного досвіду вчені включають погляди, ідеали, а головне – потреби (М.Афасижев [25], Г.Карась [193], Л.Пічко [331]); ціннісні орієнтації, смаки (О.Рудницька [436], Г.Падалка [321]). На перетині гносеології та психології подає властивості естетичного досвіду Є.Скороварова. У концепції авторки це естезис, апперцепційний базис, інтерпретаційні потенції, у діалектиці яких постає конкретний естетичний досвід [559]: естезис (у структурі свідомості – просторово-часовий континуум), *апперцепційний базис* (попередні знання, основа досвіду), *інтерпретаційні потенції* (антропологічні умови структурування цілісності та рефлексії досвіду)

Остання якість найбільше наближена до ментальних процесів, оскільки охоплює усі попередні різноманітні явища, які на перший погляд не сприймаються як цілісність. Між тим, вони складають цілісну структуру людини, зумовлену етнічними, геоприродними, соціокультурними факторами. За думкою М.Киященка, якщо усі складники здібностей людини: свідомість, знання, уміння

тощо стають «окультуреними» тобто засновані не лише на його власному досвіді, а й увібрали у спресованому вигляді досвід минулих поколінь, то виникає «творець», який в результаті творчості здатен досягти естетичного рівня [201]. Згідно концепції О.Павлової, естетичний досвід є не просто одним з різновидів досвіду взагалі, а формою акумуляції енергії культуротворення. Естетичний досвід забезпечує цілісність форм культуротворення при переході від традиції до інновації, оскільки інтегративна єдність людських здібностей є не просто регулятивною ідеєю західного типу цивілізації, а реальним процесом цілісного самоствердження людини у генезі чуттєвої культури [320].

Незважаючи на наведене визначення, яке є теоретичним узагальненням культурологічного впливу на естетичний досвід, у більшості досліджень естетичного досвіду в педагогічному аспекті вчені спираються на мистецтво (І.Зязюн, Г.Карась, О.Олексюк, О.Отич, інші), на його естетичні властивості та естетико-виховний потенціал. Визначаючи мистецтво як феномен художньої творчості О.Отич зауважує на тому, що мистецтво володіє потужним людинотворчим, культуротворчим, художньо-творчим, життєтворчим та творчорозвивальним потенціалом [318, 162].

Враховуючи такий потужний вплив мистецтва на різноманітні модуси творчого процесу, цілком слушно застосовувати мистецтво як засіб формування естетичного досвіду, що показано в багатьох дослідженнях (І.Зязюн, Г.Карась, М.Киященко, О.Олексюк, Т.Скорик, інші науковці). Це дозволяє припустити, що всі зазначені характеристики естетичного досвіду повною мірою відбиваються в його різновиді – художньо-естетичному досвіді.

Сфера культури є «...встановленням надчуттєвої єдності чуттєвих елементів досвіду...» [456, 50], але досвіду в цілому, який може формуватися і засобами мистецтва, адже йому властиві і наукові, і міфологічні, і релігійні, і побутові інсталяції; в ньому відображено все і воно здатне впливати на все, що стосується людини. Тому вважаємо слушним для застосування цілісності як характерної ознаки естетичного досвіду в галузі мистецтва вжити поняття «художньо-ментальний досвід» (надалі ХМД). Застосування такого поняття є доцільним ще з

інших міркувань. Варто навести метафору «естетичний досвід – це мистецтво», яка обґрунтована Е.Панаіотіді на основі аналізу поглядів Дж.Дьюї [322]. Стверджуючи складність визначення категорії «естетичний досвід», суперечливі позиції щодо його сутності, автор підкреслює, що одним з найбільш уразливих моментів обґрунтування естетичного досвіду є спроба його інтерпретаторів поєднати виняткову своєрідність, унікальність і диференційованість естетичного досвіду (що відрізняє його від інших видів досвіду) з його біосоціальним корінням. Труднощі, що виникають при цьому, наочно простежуються в теорії естетичного досвіду Дж.Дьюї, яка стала відправною крапкою для створення музично-педагогічних концепцій, орієнтованих на розуміння мистецтва як форми досвіду. Автор робить висновок, що таке положення припускає можливість існування естетичного досвіду як реального лише в мистецтві; решта відноситься до звичайного досвіду, якому властиві естетичні якості. Таким чином виникає схема: звичайний досвід з естетичними якостями → естетичний досвід → досвід мистецтва [322]. Можна погодитися з такою точкою зору лише частково, оскільки досвід мистецтва також ґрунтується на звичайному досвіді, адже мистецтво відображує людське життя з усіма його атрибутами, явищами, процесами. Як показало теоретичне дослідження ментальності [388] та художньо-ментального досвіду [410], у досвіді мистецтва домінуючим стає відбиття ментальності, яке формується та трансформується під впливом ментальних ознак культури. Отже, такий досвід можна визначити як «художньо-ментальний досвід», що відрізняється від естетичного та художнього досвіду. Саме такий досвід може мати генетичне та соціальне, біосоціальне коріння, яке є ознакою ментальності.

Художньо-естетичний досвід як категорія наукового пізнання знайшла свого втілення в працях О.Аверіна, І.Зязюна, В.Іванова, М.Кагана, В.Павлова та інших. Згідно концепцій науковців, він формується в результаті художньо-естетичної діяльності особистості, змістовою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва в результаті спілкування особистості з художніми цінностями, відображення в її свідомості змісту та форми художніх явищ (О.Л.Шевнюк [534]); як досвід художнього розуміння та саморозуміння через

встановлення взаємозв'язку мистецької та буттєвої реальності (Т.Гринченко [115]). Стосовно мистецького досвіду в дослідженні Т.Гринченко цікавим виявляється впровадження в критеріальний апарат оцінювання цього різновиду досвіду *емоційно-ментального критерію*. Його автор розглядає як емоційно-розумове осягнення мистецьких творів (емоційна культура і артистизм, вміння керувати емоційністю, емоційна чуттєвість, художня емпатійність, художньо-емоційна сприйнятливості») [115, 15]. Виходячи з пропонованих показників, ментальність виявляється в емоційній площині, на відміну від існуючої наукової практики в галузі психології, де ментальність вважається виключно розумовим, інтелектуальним процесом (М.Холодна, О.Лялюк, інші науковці).

Художньо-естетичний досвід розглядається також у фаховому напрямку: стосовно вчителів музики в контексті художньо-педагогічної та професійної підготовки становлення майбутніх учителів у галузі мистецтва (Т.Гринченко, О.Мельник, О.Олексюк, М.Сибірякова-Хіхловська, Т.Скорик, О.Шевнюк, О.Щолокова, О.Хлєбнікова); стосовно вчителів хореографії (Т.Сердюк), стосовно вчителів мистецьких дисциплін В.Орлов використовує поняття «професійний досвід» (чуттєвий, теоретичний і практичний), інтерпретуючи його як структурний компонент професіоналізму, результат минулої діяльності й розвитку професійної свідомості, а також відправну крапку подальшого професійного становлення саморозвитку; як феномен і структурну одиницю професійного становлення, котрий разом із знаннями складає предмет професійної рефлексії, основу формування професійної свідомості [314, 244].

Окремі складники художньо-естетичного або музично-естетичного досвіду представлені в ряді досліджень, а саме: сукупність художніх інтересів, наявність загальнохудожніх знань (М.Горбунова, Т.Завадська, О.Щолокова, Г.Падалка, Т.Скорик); гармонійне поєднання інтелектуально-емоційної сфери, поліфонія культурно-світоглядних поглядів особистості, розвинена художня ерудованість (О.Шевнюк, М.Сибірякова-Хіхловська); художньо-естетичні смаки (В.Радкіна, О.Рудницька); естетичне ставлення до мистецтва (Н.Миропольська, О.Рудницька, Г.Падалка), потреби (О.Дорожкіна, Л.Філатова); музично-естетичні орієнтації

(О.Пономарьова); оцінки (естетичні оцінки (В.Бутенко, О.Рудницька); естетичні ідеали (Г.Падалка, Л.Печко), естетичне почуття (Т.Зайцева); практична художньо-творча, виконавська, операційна, перцептивна діяльність (О.Мельник, О.Ростовський, З.Румянцева, І.Сипченко, О.Хлебнікова) та інші складники.

Вважаючи за необхідне визначити відмінності між художнім досвідом і художньо-ментальним досвідом, звернемо увагу на такі аспекти: часовий контекст процесу набуття досвіду, тобто можливість поєднувати минуле, сучасне та майбутнє; існування мнемічного компонента індивідуального досвіду, до якого входять різновиди пам'яті (О.Лактіонов); етапність формування досвіду в педагогічних умовах (О.Олексюк); культуровідповідність та етнокультурність художнього досвіду (І.Зязюн, Г.Падалка, О.Щолокова, О.Шевнюк, Г.Карась, Р.Додонов), стереотипність та наявність ціннісного інтерпретаційного комплексу (О.Лактіонов, А.Амрахова, М.Мінаков); інтелектуальні процеси репрезентації власного ментального досвіду (М.Холодна, І.Лялюк).

Узагальнюючи попереднє, уточнимо ряд ключових понять:

Художній досвід – це складне структурно-інтегроване утворення особистості, яке характеризує художньо-компетентну особистість. Воно є процесом та результатом постійного накопичення художньої інформації, удосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах, забезпечуючи адекватність емоційного реагування та ціннісного ставлення до художніх образів в їх співставленні з життєвими реаліями [419].

Художньо-естетичний досвід розуміється як такий, що засновується на процесах пізнання мистецтва крізь призму естетичних категорій. За їх допомогою особистість пізнає, оцінює, емоційно переживає, зіставляє з життєвими реаліями та інтерпретує об'єкти навколишнього середовища, які є прототипами образів мистецтва.

Отже, «мистецький досвід» (або художній досвід) та «художньо-ментальний досвід» не є тотожними за таких причин:

- ментальність взагалі та художня ментальність, зокрема, ширше за інтелектуально-мисленнєву діяльність особистості в її спілкуванні з мистецтвом, навіть враховуючи інтерпретаційну домінанту в цьому спілкуванні;
- художня ментальність – явище, яке охоплює просторові та часові координати розвитку мистецтва, що певним чином позначається на особливому досвіді його досягнення, спілкування та створення;
- фаховий сегмент мистецько-педагогічної діяльності зумовлює існування специфічної стратифікаційної ознаки ментальності, яка впливає і на досвід спілкування з мистецтвом; при цьому мистецтво розглядається як педагогічний резерв, засіб розвитку духовної сфери школярів;
- якщо мистецький досвід є чинником підвищення рівня майстерності, фахової досконалості, то існує також досвід спілкування з мистецтвом. Він стає чинником духовних перетворень особистості фахівця, що здійснюється на основі зв'язку мистецтва як атрибуту культури з іншими її атрибутивними компонентами (релігія, етнічні традиції) та з іншими видами пізнання (міфологічне, наукове).

Враховуючи викладене, обираємо «художній досвід» основним для визначення категорії досвіду спілкування особистості з мистецтвом і презентуємо його в системі ментальних координат, позначивши як *художньо-ментальний досвід*.

Послідовність та підпорядкованість різновидів досвіду показана на рисунку 1.3 (стр.105). На рисунку показано, що художньо-ментальний досвід вбирає прямо або опосередковано всі інші різновиди досвіду: естетичний (біосоціокультурна властивість людини), який впливає на художньо-естетичний через художній, а ментальний (розумово-інтегрована властивість психічної структури особистості) доповнюється життєвим, яке у зворотному зв'язку збагачується художньо-ментальним досвідом.

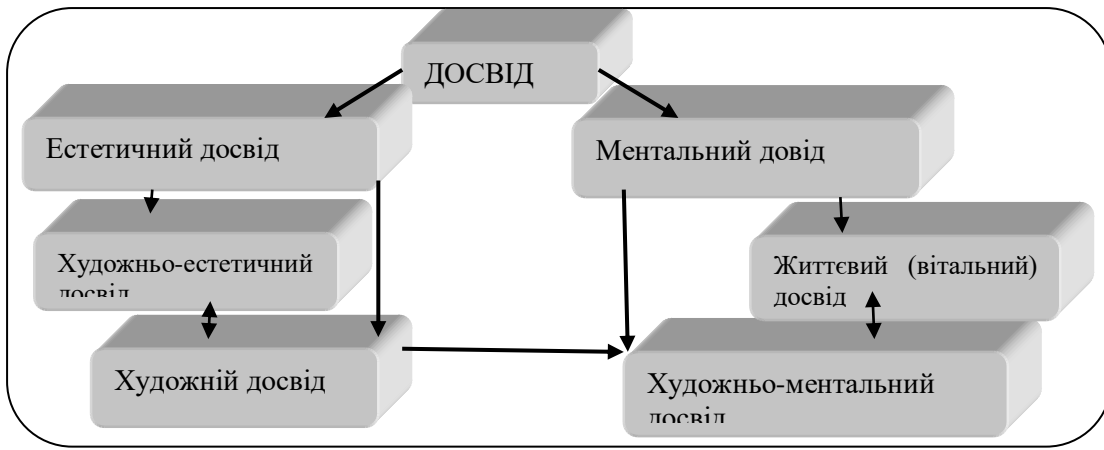


Рис.1.3 Схема взаємозв'язку різновидів досвіду

Зіставлення компонентів ментального та художнього досвідів покажемо на рисунку 1.4

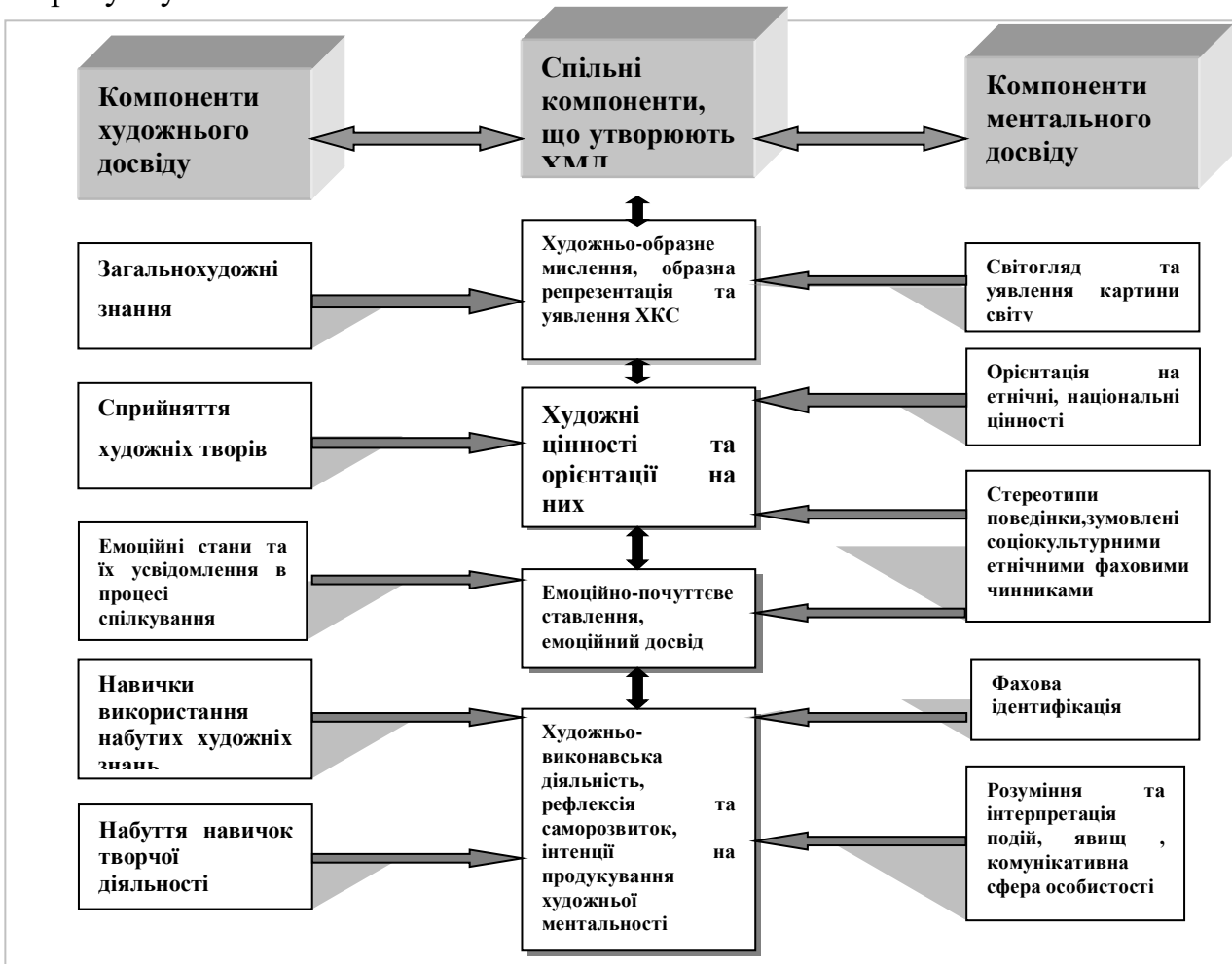


Рис. 1.4 Модель взаємозв'язку елементів художнього досвіду та художньо-ментального досвіду.

Таким чином, ХМД як соціально-психологічний, багатоканальний компонент структури особистості зумовлений соціокультурним феноменом художньої ментальності, тому фахова приналежність до мистецької, зокрема мистецько-педагогічної сфери має суттєве значення у його формуванні.

Отже, наступним етапом дослідження стає визначення сутності *художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики і хореографії та побудова його компонентної моделі*.

Розкриття сутності ключового поняття «художньо-ментальний досвід майбутніх учителів музики та хореографії» ґрунтувалося на наступних методологічних положеннях:

- визнання поліаспектності та багатовекторності ментальності взагалі та художньої ментальності зокрема (когнітивно-інтелектуальний, художньо-мисленнєвий; ціннісно-орієнтаційний; стереотипно-поведінковий; творчо-енергетичний; етнічно-національний, фахово-стратифікаційний аспекти) (О.Бочкарьова, Б.Гершунський, А.Гуревич, О.Глазиріна, Р.Додонов, В.Жидков, Ф.Кремень, О.Кривцун, В.Кабрін, А.Кір'якова, А.Марков, А.Мурашов, Т.Полякова, В.Сонін, М.Холодна, інші науковці);
- врахування структурних компонентів і якісних ознак художньої ментальності вчителя музики, хореографії та художньої культури, а саме: образ мислення, інтелектуальна активність, фахова умотивованість, ставлення до мистецтва і мистецької освіти, особистісна спрямованість на досягнення художньої картини світу у мистецтві, управлінська культура та самоуправління художньо-ментальним творчим ресурсом; якісні ознаки: художність, художньо-образне мислення, художньо-творча рефлексія, креативність, прагнення художньо-творчого самовираження, індивідуальність оцінювальної позиції щодо мистецьких явищ, поліхудожня зорієнтованість, полімодальність художнього сприйняття, художньо-пізнавальна цілеспрямованість, духовна інтенціональність (О.Глазиріна, Г.Джулай, В.Мартинов, В.Жидков, Н.Коляденко, О.Оганезова-Григоренко, Г.Падалка, М.Петров, О.Сальдаєва, Е.Стрига, Т.Шехтер, О.Щолокова, інші науковці);

- орієнтація на взаємозв'язок сфер художньої ментальності, зокрема когнітивної, художньо-світоглядної, екзистенційної, творчо-діяльнійсної в процесі професійного становлення (В.Орлов, О.Олексюк, О.Рудницька);
- урахування структурних складників художньо-естетичного та мистецького досвіду, які в узагальненому вигляді складають художньо-естетичні знання, уміння розуміти та адекватно переживати художні образи творів мистецтва, уміння застосовувати знання під час їх сприйняття, відтворення, інтерпретації, сформованість ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, які регулюють активність діяльності в художній сфері тощо (Т.Грінченко, Т.Завадська, І.Зязюн, Г.Карась, Т.Скорик, О.Шевнюк, О.Олексюк, І.Сипченко, інші науковці).

Стосовно підготовки вчителів було доречно застосувати поняття «художньо-ментальний досвід», а не художня ментальність особистості вчителя за таких причин: *художня ментальність* виникає у результаті проникнення в мистецтво ментальних явищ з побуту, з осмислення етнічних властивостей тощо. Це зумовлює пошук відповідного художнього методу, засобу, знаку, який поступово формує художньо-ментальний конгломерат мови мистецтва в певному часово-просторовому діапазоні. У подальшому даний процес підлягає вивченню, опануванню, розумінню та інтерпретації, тобто усього того, що передбачає певний досвід, якому найбільш пасує визначення «художньо-ментальний». Він стає аналогом духовної практики, оскільки охоплює духовну сферу художньої культури: досвід сприймання, сприйняття, відчуття, розуміння, інтерпретації тощо, усього того, що відноситься до найбільш значущих, ціннісних явищ, що передаються з покоління в покоління і мають своє відбиття в мистецтві. Отже, художня ментальність – поняття, яке скоріше властиве мистецтву, а не особистості, натомість, творчій особистості більш відповідає поняття художньо-ментальний досвід.

Під час фахового навчання майбутні учителі засвоюють комплекс художньо-інформативних знань, набувають компетенції щодо інтелектуального збагнення їх смислу, усвідомлення мистецтва в його взаємодії з іншими засобами пізнання дійсності на основі врахування просторово-часових, етнонаціональних,

ціннісних, художньо-світоглядних параметрів мистецтва та соціокультурного простору в цілому. Вхідження у фахове середовище, в якому здійснюється самоідентифікація, зумовлює стереотипи поведінки та діяльності. При цьому розширюється вектор оцінних суджень, емоційних реакцій особистості в художньо-комунікативних процесах, на які впливають авторитет викладачів, прийняття фахових норм, цінностей; формуються уміння застосовувати на практиці усвідомлені знання, а в творчих процесах – закономірності мистецької творчості з орієнтацією на визначені цінності. Ці процеси реалізуються не одномоментно, майбутні фахівці залучаються до них поступово: спочатку усвідомлюються визначені стереотипи, потім формується критичне ставлення до них, що сприяє рефлексії та ідентифікації себе з іншими та усвідомленню своїх відмінностей і автономності (самостійності); формуються уявлення свого фахового майбутнього та професійного іміджу. На основі цього підвищується мотивація щодо власної особистісної самореалізації в професії, що й спонукає на активні дії в навчанні, творчості, передачі накопичених знань, умінь, їх екстраполяції до більш широкого простору (за межі умов навчання, педагогічної практики тощо). Виходячи з цього, робимо висновок: ХМД як різновид духовної практики в процесі навчання накопичується поступово, пролонговано, під впливом комплексу різноманітних факторів [402], і характеризується тим, що за період його накопичення відбуваються зміни в самій особистості через ідентифікацію себе з етносом, нацією, фахом, людською спільнотою, що й зумовлює її перетворення.

Метафорично кажучи, ХМД – це досвід духовного перетворювання особистості, зокрема особистості фахівця в галузі мистецької освіти як представника національно-мистецьких цінностей, світових мистецьких надбань, які він покликаний екстраполювати в суспільство. Крім того, про таке перетворення говорять науковці. Так І.Зязюн стверджує: "Перебуваючи у культурному просторі, особистість не тільки пізнає себе, а й розбудовує власне світорозуміння і підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки прийняття і *перетворення* (О.Р.) навколишньої дійсності стає фундаментальною потребою

людини" [288, 25]. Якщо людина має потребу в перетворенні дійсності, у неї і може бути сформована потреба щодо власного перетворення.

Основою перетворення є процес творення, творчості, яка стає внутрішньою потребою особи та спонукає її до саморозвитку. Основою досвіду перетворювання та самостійної творчої діяльності може слугувати концепція Л.Китаєва-Смика, Я.Пономарьова та інших стосовно рівнів творчості. Так, наприклад Л.Кітаєв-Смик говорить про такі рівні: *комплікативний*, який зв'язаний зі збиранням інформації, її класифікацією, ранжуванням тощо; *проективний*, який настає, якщо створюються узагальнені судження на основі отриманих знань; *інсайтно-креативний*, який зв'язаний з осяянням, раптовим осягненням, збагненням чогось нового, що є продуктом інтелектуальної напруги (Я.Пономарьов) [200, 69-82].

Художньо-ментальний досвід репрезентуємо як феномен і як поняття [379; 284; 391; 402]. *Художньо-ментальний досвід як феномен* набувається в процесі здійснення духовних практик: осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації з точки зору її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної належності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань під час самоідентифікації та творчої самореалізації в мистецько-педагогічному процесі. Сприймання та усвідомлення художньо-ментальних властивостей творів мистецтва майбутнім учителем здійснюється шляхом збагнення особливостей мистецтва в контексті його функціонування у часово-просторових зрізах розвитку культури, нації, етносу; набутих умінь застосування художніх властивостей мистецтва у фахових та життєвих реаліях; стійкої інтенції щодо художнього саморозвитку, використання власних художньо-творчих ресурсів з метою продукування художніх цінностей у мистецько-освітній простір та за його межі.

У якості *поняття художньо-ментальний досвід* є складним, полімодальним фаховим утворенням. Його можна розглядати як процес і результатом формування конгломерату інтелектуальних, емоційних і художньо творчих умінь, знань, орієнтацій та інтенцій, сформованих на основі духовної практики у

мистецтві, художньо-творчої діяльності в умовах визначених національних культурних традицій, світової художньої культури і художньо-педагогічного виробництва в цілому.

Стосовно вчителів цей досвід характеризується сполученням художньої ментальності та педагогічної ментальності. Зроблений наголос дає можливість інтерпретувати в дослідженні сутність наукового вислову «художньо-ментальний досвід вчителів мистецьких дисциплін» таким чином: це – *процес і результат духовної практики, що включає засвоєння, збагнення і практичне опанування художньо-ментальними властивостями мистецтва та ментальними цінностями мистецької освіти на основі поступового формування конгломерату когнітивно-інтелектуальних, художньо-екзистенційних та творчо-діяльнісних сегментів фахової підготовки, які розвиваються на ґрунті ціннісних надбань національної, регіональної та світової художньої спадщини, зумовлюють фахову самоідентифікацію майбутнього вчителя та його стратегію на творчу реалізацію в художньо-педагогічній діяльності у майбутньому.*

Для побудови компонентної моделі було взято за основу компетентнісний підхід. Орієнтуючись на нормативне визначення компетентності/компетентностей як «здатності особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [352], розкриємо спочатку різновиди досвіду, які визначені у відповідності з компетентнісним підходом. Якщо культурологічний підхід є генералізованим для визначення художнього сегменту та змістових ліній в аналізі сутності ментальності взагалі та художньої, зокрема [388, 49-84], то компетентнісний є провідним для розгляду феномена професійної ментальності вчителя в його фаховому становленні [388, 221-225].

На думку Є.Савіна, компетентності відповідають ментальному досвідові фахівця, тому залежно від характеру предметної галузі знань, у межах якої формується компетентність, різні компоненти ментального досвіду стають ключовими, системоутворюючими і визначають індивідуальну своєрідність інтелектуальної сфери компетентних людей [442]. Цим пояснюємо застосування в

науці поняття «фахова компетентність»; як категорія науки вона представлена різноманітними визначеннями, які можна класифікувати за напрямками: а) знання, вміння, навички, володіння певним багажем фахової інформативності; б) досвід, що дозволяє приймати кваліфіковані рішення; в) психосоціальні якості, що сформовані на основі фахових знань, навичок та умінь [388, 211]. По-перше, фахові компетентності стають виміром професійних потенцій особистості, в яких фахові знання, а також сформовані навички та вміння є основою самоідентифікації особистості як фахівця. По-друге, дозволяють акцентувати увагу на додаткових компонентах професійної підготовки фахівця, а саме: цінностях, ставленні до професійних явищ. Саме це дозволяє визначити аксіологічний підхід як методологічну базу в питаннях професійної компетентності вчителя.

С.Кулікова, спираючись на концепцію М.Бахтіна, вважає, що аксіологічний підхід як загальнонауковий метод пізнання соціальних явищ і процесів споконвічно ґрунтувався на діалозі культур, тому що лише в умовах зіставлення культур можна зрозуміти зміст іншої культури [230]. У цьому контексті вважаємо важливим формування духовної компетентності, яка й підносить останньою до рівня духовної культури та ментальності. Духовна компетентність є важливою, оскільки вона відповідає за поєднання професійно ключових компетентностей з особисто визначеним смислом, з ціннісними пріоритетами кожної окремої особистості в її поглядах на спеціальність і прагненнях “досягти високої мети” [311]. Духовна компетентність є здатністю розуміти власний сенс життя, професійні цінності, орієнтацію діяльності на визначені ідеали, уявлення мети діяльності та усього життя, спроможність та активність цілеспрямованої дії для досягнення визначених ціннісних орієнтирів [377, 136]. Таким чином, висвітлюється єдність теоретичної, практичної та ціннісно-регулятивної складових духовної компетентності майбутнього вчителя. На таке її розуміння націлюють концепції О.Бондаревської, Т.Браже, І.Лернера, О.Олексюк, В.Сластьоніна, Дж. Равена, В.Хутмахера, О.Щолокової та інших. Спрямованість компетентності на фахові цінності стимулює та прискорює входження

майбутнього фахівця до професійної спільноти, а отже формування у нього професійної ментальності.

Як показує аналіз досліджень стосовно компетентнісного підходу, ця категорія стає дедалі досліджуваною в суспільних науках, у культурології і в педагогіці (Л.Алексєєва, О.Бондаревська, Т.Браже, Н.Запрудський, І.Зимня, Н.Кузьміна, С.Кульнєвич, Л.Мітіна, Б.Оскарсон, Д.Равен, В.Сластьонін, Н.Стенина, Н.Розов, Г.Халаж, Н.Хомський, А.Хуторської, Nutmacher Walo, інші науковці). Серед українських учених проблема компетентності представлена в працях таких науковців як Н.Бібік, О.В.Овчарук, О.Олексюк, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, А.Семьонова, С.Трубачева, Л.Хоружа, О.Щолокова. Музичні компетенції та компетентність – предмет дослідження О.Пушкар, М.Михаськової, Н.Цюлюпи, інших. На основі позицій науковців можна схарактеризувати компетентність з педагогічної точки зору, це – відповідним чином структурований (організований) обсяг знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі навчання і дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Є.Ільїн стверджує, що компетентність знаходиться в «імовірних відносинах з творчістю». З одного боку, чим більше знає фахівець, тим більшу кількість підходів він може застосувати під час вирішення поставлених задач. З іншого боку, знання можуть обмежувати прагнення людини до руйнації стереотипів, до пошуку нових шляхів рішення [175, 35]. Отже, зазначені суперечності торкаються саме ментальних процесів, оскільки стереотипи є одним з атрибутів ментальності. Між тим, вчителі музики, хореографії, художньої культури не можуть орієнтуватися лише на стереотипи, оскільки їх покликання – творча реалізація себе та своїх учнів у галузі мистецтва. Таким чином, з точки зору компетентнісного підходу, варто визначити такі види компетентностей, які стають інтегрованими та поєднують протилежні і суміжні фахові сегменти підготовки: глибинні знання свого предмету та вміння творчого вирішення завдань на основі руйнації усталених стереотипів у галузі мистецької творчості.

Основними компетентностями, які забезпечують формування ХМД та знаходяться з ним у взаємозв'язку, було визначено *художньо-операційну, когнітивну: художньо-творчу, виконавську; проектно-інноваційну, мобілізаційну; духовно-інтенціональну, соціокультурну*. Їх зміст та відповідність рамкам кваліфікації покажемо у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Зміст основних компетентностей

Компетентності	Зміст та функціональність	Відповідність рамкам кваліфікації
<i>Художньо-операційна, когнітивна</i>	Забезпечує формування художнього мислення, фонд знань: з питань психолого-педагогічних наук та художньої культури; закономірностей художньої творчості, виникнення художніх стилів, методу тощо; особливостей мистецтва в етнічних, національних, культурних та субкультурних прошарках (конструкціях) суспільства.	Відповідає параметру «Знання»
<i>Художньо-творча, виконавська</i>	Забезпечує оволодіння вміннями та навичками виконавства, творчий розвиток і художнє самовираження у виконавській мистецькій діяльності; вміння інтерпретації (в її різновидах) художніх творів; досліджувати явища мистецької освіти, спостерігати за ними, аналізувати їх.	Відповідає параметру – «Уміння»
<i>Проектно-інноваційна, мобілізаційна</i>	Забезпечує фахову орієнтацію на інновації мистецької освіти, адаптацію до динаміки змін в умовах художньо-педагогічного простору; конкурентоспроможність на ринку праці на основі проєктивних дій, оригінальних нестандартних рішень в колективних, групових формах діяльності.	Відповідає параметру – «Комунікації»
<i>Духовно-інтенціональна, соціокультурна</i>	Спрямовує особистість на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкий (окрім фахового), соціокультурний простір, що сприяє власному духовному перетворенню; концентрує мотивацію на піднесення художньої культури та творчого розвитку учнів	Відповідає параметру «Автономність»

Згідно нашої концепції, модель ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії є сукупністю конвергентних блоків, що охоплюють *художньо-психологічні, художньо-світоглядні, фахово-ідентифікаційні та художньо-праксеологічні напрями навчання* майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. *Художньо-психологічний* напрям досвіду поєднував когнітивні, комунікативні, репрезентативні та інтелектуально-інтерпретаційні ментальні процеси; *художньо-світоглядний* напрям охоплював ціннісні орієнтації, знання, ставлення, духовні аспекти фахового навчання; *фахово-ідентифікаційний* напрям

поєднував процеси формування фахових якостей, умотивованість особистості щодо набуття художньої компетентності, духовні екзистенції особистості та формування її власного професійного іміджу; *художньо-праксеологічний напрям* поєднував творчу діяльність, певні стереотипи поведінки, прагнення художньо-творчої самореалізації та самостійності. Як бачимо, усі зазначені сфери певним чином кореспондуються з параметрами оцінювання рамок кваліфікації в стратегії вироблення компетентностей: знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність [352].

Кожний з них співвідносяться з компетентностями: *художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, соціокультурна*. Це художньо-педагогічні компетентності, яким відповідають і різновиди досвіду, що співвідносяться з ментальними процесами. Ці різновиди у сукупності складають цілісний феномен – художньо-ментальний досвід. Конкретизація їх змісту представлена у Дод. 1 К.

Відповідно до зазначеного, було визначено чотири конвергентних блоки ХМД, а саме: **когнітивно-репрезентативний; ціннісно-регулятивний; мотиваційно-ідентифікаційний; якісно-творчий**. Якщо перші два орієнтовані на параметри «знань та умінь», то два останніх – на параметри «комунікацій та автономності і відповідальності». Кожний з блоків має свою структуру: компоненти та домінуючі елементи. Охарактеризуємо їх докладно.

Оскільки ментальність належить до когнітивно-психологічних процесів особистості (В.Дружінін, Ф.Кремень, В.Сонін, М.Холодна, О.Тупічкіна, інші), включення до компонентної структури відповідного блоку є обов'язковим. При цьому, когнітивно-пізнавальні процеси майбутніх учителів музики і хореографії під час фахового навчання відрізняються складністю та розмаїттям, що зумовлює багатовекторність та конвергентність досвіду пізнання:

- засвоєння гуманітарного, науково-природничого, професійно-педагогічного і художнього (історичні, теоретичні, мистецьки та виконавсько-творчі дисципліни) матеріалу породжує в свідомості певні співставлення, поєднання та інтеграційні інтелектуальні дії;

- активна художньо-виконавська творча діяльність зумовлює процеси самосвідомості, рефлексії, самооцінювання;
- інтерпретаційний рівень виконавства зумовлює активізацію інтелектуальної сфери, спонукає до розвитку операцій мислення, прагнення розуміти іншого, виводить когнітивно-пізнавальні процеси в художньо-діалогічну площину;
- усвідомлення художньо-ментальних стереотипів, накопичення перцептивно-емоційного фонду художньо-образних уявлень на основі знань семантики мистецтва відповідно до часово-просторового аспекту його розвитку.

Художньо-образне мислення, образна репрезентація та уявлення складають основу когнітивно-психологічного блоку художньо-ментального досвіду. Крім того вони синтезують процеси сприйняття, рефлексії та творчої уяви. У цих проєкціях майбутній вчитель налаштовується на фахову діяльність, орієнтуючись на певні нормативно-настановні стереотипи. Він усвідомлює, що має виконувати педагогічну, мистецьку-виконавчу та організаторську діяльність і в цьому контексті передбачає повноцінну реалізацію власних емоційних і раціональних компонентів мислення.

На думку І.Медведевої, будь-який їз цих видів діяльності розгортається в двох аспектах мислення: процесуальному (аналіз, узагальнення, абстрагування тощо) і особовому (мотиви, установка, емоції, відчуття тощо), забезпечуючи їх результативність [276]. Погоджуючись з такою думкою, ми можемо враховувати зазначені дії як елементи, що входять до когнітивно-психологічного блоку художньо-ментального досвіду.

Для вчителів музики і хореографії властивим стає полімодальний тип мислення, оскільки він оперує і синтезом мистецтв, і окремими його видами; в останньому випадку в підсвідомості завжди виникають асоціації і порівняння з іншими видами мистецтва. Крім того, до синтезованого виду мислення можна віднести і такий тип, який в дослідженні Д.Підкопаєва визначений як понятійно-образний [338]. Застосування даного поняття науковець пояснює таким чином: розглядаючи «поняття» як підсумок і процес пізнання сутності предметів та явищ,

виходимо з того, що процес пізнання суті (поняття) має два аспекти: логіко-дискурсивний, усвідомлюваний, який має вербальну форму мислення, та інтуїтивно-іраціональний, котрий спирається на роботу несвідомої сфери мислення з припущеннями, «осаянням» тощо [338]. Доцільним є згадати концепцію спонтанної свідомості В.Налімова, згідної якої, «особистість – це спонтанність», «..відкриття всесвітньої потенційності», «внутрішній саморух» [299]. Про спонтанність у філософії говорили Августин Бл., Декарт, Лейбніц, Кант, Гегель, Ніцше, Сартр, проте генералізованою категорією вона стала у східній філософії [299], згідно якої, у спонтанності закладено розуміння ілюзорності особистості: вона змінює смисли того, що сприймає, змінюється сама, «самостворюється». У такому розумінні ілюзорність особистості певним чином є відбиттям її ментального досвіду – досвіду перетворення.

Приймаючи позицію Д.Підкопаєва, зауважимо, що такий різновид мислення дійсно існує і може бути застосований у якості поняття, особливо в процесах художнього пізнання, оскільки мистецтво має в своєму арсеналі не лише образи та символи, художній метод та засоби виразності, але й чіткі визначення щодо існуючих понять та категорій. Тому зазвичай під час пояснення якогось з них виникає уявлення художнього образу або життєві приклади, реальні портрети та постаті, які стали прототипами образу. Наприклад, визначаючи сутність поліфонії, одразу виникає образ Й.С.Баха як постаті, у творчій спадщині якої цей художній жанр, творчий метод розвинувся найбільш продуктивно. Крім того, у слухових уявленнях одразу виникає звуковий образ – певна fuga, канон тощо. Отже, мислення розгортається у знаках-образах, зокрема, у знаках-поняттях, знаках-асоціаціях, що позначають у згорнутому та узагальненому вигляді думки-судження та думки-моделі [338]. Через них здійснюється процес урозуміння, який є набагато важливішим ніж пізнання.

На формування художнього мислення та активності художнього інтелекту впливають також природні, біологічні, етнічні чинники. Прикладом можуть слугувати особливе гостре відчуття ритму в негроїдних народів, відчуття мелодії, співучості в італійців, відчуття раціональності художньої форми у європейців,

емоційно-насиченого настрою у слов'янських народів. Варто звернути увагу й на професійно-викладацький чинник, рівень професійної педагогічної майстерності фахівця, який ставить за мету розвинення когнітивно-мисленнєвої сфери студента та добирає до цього ефективні методики.

Отже, на підставі вище викладеного перший конвергентний блок художньої ментальності ми визначили як **«Когнітивно-репрезентативний»**; він охоплює багатопланову сферу пізнання, мислення, усвідомлення, самопізнання, рефлексію засвоєння та прийняття стереотипних норм поведінки в фаховому художньо-освітньому середовищі. До нього входять як художньо-когнітивні компоненти мислення, так і комунікативно-репрезентативні та образні уявлення. Визначаючи його структуру, компоненти та елементи, ми зорієнтувалися на різновиди напрямів досвіду, які він поєднує. Для цього скористалися концепцією ментального досвіду М.Холодної, згідно якої він виступає як: когнітивний, метакогнітивний, інтенціональний, досвід ментальної репрезентації [513]. У нашому дослідженні визначені різновиди досвіду представлені в контексті художньо-творчих та інтенціонально-рефлексивних процесах, а саме: художньо-когнітивний, художній метакогнітивний, художньо-інтенціональний, досвід художньої ментально-образної репрезентації. Їх зміст представлений у сукупній таблиці Додатку 1Л, що містить основні складники моделі та розкриває їх сутність.

Перший компонент «Художньо-мисленнєвий, операційний», його елементи:

1. *Якість пізнання художньої інформації:* процеси образно-мисленнєвих співставлень: «поняття-образ» – «образ поняття» на основі: художньо-інформаційної сукупності знань та вмінь ними користуватися під час інтерпретації та оцінювання художніх явищ (образів, стилів, епохи, артефактів);

2. *Інтелектуальна активність:* аналітичність, операційність, синтезування, інтеграція тощо на основі домінуючого типу художнього сприйняття та мислення (звуковий, зоровий, кінестетичний, полімодальний).

Другий компонент «Художньо-репрезентативний, рефлексивний». Цей компонент складався також з двох елементів:

1. *Стереотипи художньої свідомості*, наявність їх емоційно-спонтанного прояву або критичність ставлення до них.

2. *Рефлексія пізнавальних, розумових, емоційних та творчих ресурсів особистості*, їх самоконтроль та самокерування під час навчання та продукування художніх цінностей в педагогічному процесі.

Зазначені компоненти спрямовані на формування *таких компетентностей*: художньо-операційна, когнітивна як основна; художньо-творча, виконавська як додаткова.

Упродовж аналізу сутності ментальності та художньої ментальності ми неодноразово підкреслювали їх ціннісну природу. На цей аспект вказують Б.Гершунський, А.Кірьякова, О.Рудницька, інші науковці. Увага також зверталась на духову сутність ментальності [388, 137-149; 378].

У контексті багатоаспектності ментальності було визначено сфери, в яких ціннісний аспект виявляється більш рельєфно, оскільки складає їх змістовну сутність: духовна сфера (моральність, етичність, релігійність, естетичність, етнічність); емоційно почуттєва сфера; художньо-діалогічна сфера; ціннісно-орієнтаційна сфера. Відповідно до них, даний блок поєднував чотири змістові складники, яким відповідали різновиди досвіду: художньо-стильовий, світоглядний досвід; етнохудожньо-орієнтаційний, полікультурний досвід; емоційно-почуттєвий досвід (перцептивний та виконавський), ціннісно-орієнтаційний. Ці різновиди досвіду набуваються під час роботи над художнім текстом. Майже усі вміння майбутнього вчителя переважно формуються в ментальному полі художнього тексту, який застосовується практично в усіх видах навчальної діяльності. Згідно концепції транстекстуальності О.Бочкарьової, ментальна структура твору як художня цілісність відновлює єдність між індивідуальною свідомістю, здійснюючи тим самим місію справжнього мистецтва – подолання відокремленості людської свідомості [60]. У цьому «діалозі

свідомостей», що не долає час, міститься найвищий ступінь цінності художнього твору.

Отже, другий конвергентно-компонентний блок представлений як **«Ціннісно-регулятивний»**. Він дозволяє враховувати всі напрями художнього світогляду та ціннісних орієнтацій мистецької освіти, які формують художньо-ментальний досвід особистості

Перший компонент «Художньо-світоглядний, інформаційний». Його елементи:

1. *Художньо-світоглядна поінформованість та орієнтація в галузі різних видів мистецтва, їх стилів, жанрів, еволюції засобів виразності у відповідності зі змінами світовідчуття та світо ставлення в певну епоху.*

2. *Полікультурна освіченість, розуміння та орієнтація в полікультурному розмаїтті мистецтва, позитивне та поважне ставлення до етнохудожніх національних традицій зображених засобами мистецтва.*

Другий компонент «Ціннісно-вибірковий, аксеологічний». Його елементи:

1. *Особистісні ціннісні орієнтації в галузі мистецтва, які охоплюють такі процеси навчання: вибірковість виконавського репертуару, визначеність та цілеспрямоване застосування певних стилів мистецтва як засобу творчого самовираження, дотримування етнохудожніх уподобань.*

2. *Орієнтація в цінностях мистецької освіти: в етнонаціональних художніх цінностях, регіональних художньо-мистецьких традиціях та світової художньої спадщині, і субкультури, яка входять до кола художньо-естетичних уподобань школярів.*

Ціннісно-регулятивний блок ХМД співвідносився з такими видами компетентності: духовно-інтенціональна, соціокультурна як основна, художньо-творча, виконавська, художньо-операційна, когнітивна як додаткові.

Належність майбутніх учителів музики та хореографії до фахової спільноти зумовлює наявність наступного конвергентно-компонентного блоку, який охоплює фахові якості, що свідчать про відповідність мистецько-педагогічній ментальності студента. Даний блок розроблявся на основі концепцій педагогічної

ментальності та професіограм учителя мистецьких дисциплін, визначених в працях таких вчених, як Е.Абдуллін, Л.Арчажнікова, Є.Бондаревська, Н.Боритко, Є.Зеєр, О.Лобова, Ф.Кремень, Д.Оборіна, О.Оганезова-Григоренко, В.Орлов, Д.Полежаєв, Е.Стрига, О.Шевнюк, О.Шпортун, О.Щолокова, інших.

Процес фахового становлення супроводжується набуттям досвіду спостереження за іншими фахівцями та ототожненням себе з ними. Об'єктами ототожнення можуть бути інші студенти, вчителі, викладачі. Такий процес логічно позначити терміном «ідентифікація». Поняття «ідентифікація» зв'язують з іменем З.Фрейда, який розумів її як феномен, що виникає під час взаємодії індивіда та суспільної групи. Е.Еріксон визначає вісім етапів розвитку людини на шляху її ідентичності зі спільнотою (Е.Еріксон, 1996), серед них динамізм зміни етапів припадає на дитинство. Проблема ідентичності та самоідентичності знайшла відображення в працях Ю.Бромля (1983, 1987), М.Епштейна, М.Губогло (2003), Vermuelen H., Govers C. Hel Spinhuls (1994) Geertz (1973), Sandler, J. (1987).

Ідентифікація виявляється на рівні приналежності до культури, субкультури, етносу, фаху тощо. Її культурний аспект актуалізуються у зв'язку з виникненням полікультурних суспільних, освітніх, професійних, виробничих явищ. На думку М.Епштейна, «багатокультурність» зумовлює формування «нового концептуального поля» – «транскультуру». За його висловом, якщо «багатокультурність» встановлює ціннісну рівновагу та самодостатність різних культур, то концепція транскультури передбачає відкритість та взаємозалучення за принципом не диференціації, а інтерференції, "розсіювання" символічних значень однієї культури в поле інших культур [557]. Ця теза стає актуальною в підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, які мають бути підготовленими до роботи в умовах полікультурного середовища [491]. Така теза включає декілька важливих аспектів: культурно-етнічну ідентифікацію самого вчителя, «опосередковану ідентифікацію» через художньо-етнічний сегмент культури; художню компетентність стосовно різних культурних традицій та художньо-етнічних надбань етноменшин, що мешкають на спільній території,

ідентифікацію своїх цінностей з цінностями національними та загальнолюдськими тощо.

Фахова ідентифікація передбачає набуття відповідного *ідентифікаційного досвіду*, який студент набуває поступово, спостерігаючи за поведінкою викладачів. Інколи можна побачити, як студент під час творчих виконавських завдань повторює певні риси виконавства свого викладача. Цей рівень позначається в педагогіці як «дія за аналогією»; він є наступним за репродуктивним рівнем. Обидва дуже важливі, незважаючи на те, що в них нібито відсутня творча індивідуальність студента. На цьому рівні студент ідентифікує себе з фаховою спільнотою і намагається копіювати (свідомо або безсвідомо) та оволодівати навичками фахової діяльності на еталонних прикладах. Такий досвід можна назвати фахово-поведінковим, оскільки він спрямований на здобуття фахового іміджу. Цей процес вимагає від студента рефлексії мислення та самоусвідомлення. Це новітнє утворення, що виникло у іміджіології, є практичним втіленням ментальних настанов на особистісному рефлексивно дієвому рівні. Імідж педагога, який виявляється в узагальненому вигляді і складається з індивідуальних характеристик та особистісних, комунікативних, діяльнісних й поведінкових компонентів (М.Гомезо, Л.Мітіна), які реалізують власні уявлення вчителя про себе, задовольняючи його потребу в професійній самореалізації [381].

Процес ототожнення особистості себе з нацією, етносом, фаховою спільнотою, формування на цій основі власного фахового «автопортрету» не виникає одномоментно, він також потребує часу та певного досвіду. На думку вчених В.Василькова, Е.Зеєра, Ю.Слюсарєва, інших, цей процес потребує «психологічного супроводу», який передбачає організаційно-методичну роботу, індивідуальний підхід, консультування студентів, підтримку їх самостійної діяльності тощо. Найбільш важливим психолого-професійним фактором вважаємо підтримку мотивації творчого самовираження. Художньо-творче самовираження реалізується завдяки особливим художньо-технічним умінням, їх переведення до стану навичок, а також мимовільне, інколи безсвідоме використання, яке

здійснюється на основі інтуїції, і є наслідком сформованого досвіду творчої діяльності [402].

У багатьох дослідженнях стосовно творчого розвитку і професійного становлення вчені наголошують на значущості мотиваційної сфери особистості (О.Довгань, О.Морозова, І.Ростовська, З.Сирота), її прагненні до творчої самореалізації та художньо-творчого самовираження (Г.Альтшуллер, Л.Виготський, Н.Гузій, В.Дружинін, В.Моляко, Н.Ничкало, Л.Шрагіна, інші науковці). На думку А. Маркова, регулятивним моментом у мотиваційній сфері вважається духовне наповнення професією: захоплення професійним менталітетом, змістом, спрямованістю фахової діяльності на благо інших людей; прагнення сучасних гуманістичних орієнтацій, бажання залишатися у професії; мотивація досягнення високих рівнів у своїй праці тощо. Це передбачає гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації – від адаптації до опанування професією, далі до майстерності, творчості до безболісного завершення професійного шляху [269].

К.Абульханова-Славська зауважує, що невід’ємною частиною мотиваційно-потребової сфери багатьох людей нашого часу, які живуть у розвинених країнах, стала потреба в індивідуальній самореалізації [2]. Саме на цьому людина будує свою власну стратегію життя. Але для цього потрібен певний досвід, який робить побудову такої стратегії осмисленою, цілеспрямованою та реальною. З акмеологічних позицій та ціннісно-орієнтованих технологій М.Недашковська визначає наступні суспільно-психологічні типи самореалізації: конформістський, демонстративний, інструментальний та творчий [300]. Творчий тип не користується заданими моделями та модусами, а виявляє, шукає та знаходить свою модель.

Стосовно стратегії життя в педагогічній професії, зокрема в мистецькій освіті, вчені виокремлюють феномен мотивації педагогічної діяльності, який пов’язується з певними видами досвіду. Так, наприклад, О.Морозова зазначає, що формування мотивації педагогічної діяльності починається з виникнення потреби і закінчується виникненням наміру займатися педагогічною діяльністю, а також

усвідомленням необхідності досягнути поставленої мети. Цей процес передбачає засвоєння соціального досвіду, знань та вмінь; накопичення власного досвіду; успіхи у навчанні та позитивне ставлення до цієї діяльності [294, 6].

Для вчителів музики та хореографії мотиваційна сфера як «*смісловий компонент життя*» (Е.Галажинський, 2001) здійснюється у двох напрямках: художньо-виконавському та виробничо-педагогічному. Якщо перший зумовлює формування досвіду художньо-виконавської діяльності, творчого самовираження та самореалізації (Г.Батиршина, А.Буреніна, Ю.Лісюк, І.Ростовська, Г.Сухобська, О.Теплова, інші науковці) під час інтерпретації творів мистецтва (Д.Лісун, О.Олексюк, О.Щолокова), то другий вимагає від майбутнього фахівця майстерності (А.Козир), методичної компетентності (Н.Цюлюпа), досвіду просвітницької діяльності (О.Мельник), особистісних технологій самоефективності (Т.Кремешна).

На підставі визначених ідентифікаційних процесів: ототожнення себе з фаховою спільнотою; рефлексії індивідуальних властивостей як фахівця; набуття досвіду самоформування, включно етнохудожю та полікультурну компетентність на основі етнічної, національної, культурної ідентифікації; прийняття особливостей полікультурного середовища тощо, було визначено третій конвергентний блок – «**Мотиваційно-ідентифікаційний**». Він охоплював процес набуття таких підвидів ХМД, як-от: досвід ідентифікації та самоідентифікації; досвід художньо-мистецької ідентифікації; інноваційно-комунікативний досвід.

Даний блок складається з двох компонентів. **Перший компонент «фахово-ідентифікаційний, поведінковий»**, його елементи:

1. *Фахово-поведінкові стереотипи*, які властиві фаховій спільноті вчителів мистецьких дисциплін, їх усвідомлення: цілеспрямоване копіювання, повторювання, позасвідоме втілення, самоідентифікація.

2. *Відповідність якісним фаховим ознакам спільноті вчителів мистецьких дисциплін*: сформованість уявлень щодо фахових якостей вчителя мистецьких дисциплін, прагнення їх удосконалення (свідоме, позасвідоме).

Другий компонент «фахово-мотиваційний,самоорганізаційний», його елементи:

1. *Мотивація фахового росту*, набуття художньо-фахових компетентностей та компетенцій, прагнення до творчої самореалізації та художньо-творчого самовираження в обраному виді мистецької творчості.

2. *Прагнення власного іміджу та стилю* на основі опанування інноваційними технологіями, осучаснення мистецько-освітнього процесу та побудови траєкторії на майбутню художньо-педагогічну діяльність на засадах взаємозв'язку мистецтва минулого, сьогодення та передбачених умов розвитку у майбутньому; формування інформаційної культури, яка оптимізує процеси набуття художньої компетентності відповідної до інноваційних стратегій розвитку мистецької освіти.

У співвідношенні до компетентностей цей блок кореспондувався з проектно-інноваційною, мобілізаційною компетентністю як основною та художньо-творчою, виконавською, духовно-інтенціональною, соціокультурною як додатковими.

Усі ментальні процеси, зокрема художні, найяскравіше проявляються у творчій діяльності. Характерною ознакою діяльності вчителів музики та хореографії є складний синтез навчальної, художньо-виконавської, мистецько-педагогічної, науково-дослідної та позааудиторної художньо-комунікативної діяльності. Їх поєднання забезпечує процес професійного становлення фахівця.

Ефективність діяльності за педагогічними критеріями зумовлена двома чинниками: самостійністю і творчістю. Якщо поєднати ці два фактори, то отримуємо цікавий компонент діяльності – творчу самостійність. Усі види навчальної діяльності так чи інакше є творчими процесами. Втім це не виключає наявності першого, попереднього етапу «репродуктивної творчості» (В.Дружинін), коли творчості навчають, коли творчий продукт нібито повторює інший. Але він є принципово новим для того, хто навчається. Художня творчість студента поступово доповнюється творчістю педагогічною, а на останньому етапі навчання реалізується в науково-творчому продукті – дипломному проекті або

магістерській роботі. На цьому етапі спостерігаються зрушення ментальності, піднесення її на більш високий щабель художності, духовності. Художньо-наукова ментальність відповідає науковій творчій самостійності, яка виявляється у виборі проблеми дипломного дослідження, у мотивації наукових досягнень. Крім того, до творчих інтенцій можна віднести транскультурні інтенції – прагнення вийти за межі фахового виду творчої діяльності, опанувати інші види мистецтва тощо.

З точки зору визначення різновидів досвіду, що складають цілісну сукупність ХМД, впроваджуємо поняття *інтеграційний досвід, який розуміємо як набуття умінь та настанови на ситуативне, вибіркове поєднання різноманітних знань, умінь, навичок, компетенцій в процесі виробничої практики залежно від педагогічних потреб та навчально-виховної мети*. Такий досвід збагачує творчу самореалізацію за рахунок різних знань, умінь їх випадкового застосування, проявляння оригінальності та мобільності.

Узагальнення педагогічних спостережень під час навчання та педагогічної практики дозволило визначити, що творча самостійність у професійній діяльності майбутніх учителів музики та хореографії виявляється в наступному:

1. Самостійний вибір жанру уроку, відбір ілюстративного матеріалу, побудова драматургії та композиції уроку як художнього твору або тексту.
2. Ініціативність, пошукова активність в процесі підготовки до уроку.
3. Вміння доцільно відхилитися від запланованих дій в процесі педагогічної діяльності. Це може проявлятися у раптовому наведенні незапланованих прикладів, створенні оригінального асоціативного ряду, застосуванні яскравих метафор.
4. Позитивна реакція на зацікавлене ставлення до уроку з боку дітей, що активно впливає на творчий діалог самого вчителя з дітьми та з творами. Спостерігається підвищена збудженість вчителя, стан його власної зацікавленості.
5. Ситуативний вибір ефективних, оригінальних методів навчання та спілкування з дітьми.

Якщо перші два показники – це попередня настановча творча самостійність, то останні – творча мобільність. Якщо перший та другий показник будуються на

основі науково - педагогічної ментальності, то третій та четвертий – на художньо-педагогічній. Останній є показником творчої педагогічної самостійності, якої відповідає *досвід самостійної творчої діяльності, сформованість художньо-виконавської мобільності*, яка характеризується гнучкістю й оперативністю включення в різноманітні творчі форми художньо-педагогічного процесу, вмінням застосовувати регіональні, національні та світові надбання художньої культури у виконавській, педагогічній діяльності та в позааудиторних процесах, екстраполяція їх у життєві реалії, у соціокультурний простір.

Творча самостійність стає гарантом ефективної виконавської і науково-дослідної діяльності, тому вимагає певної «праксеологічної озброєності» (В.Орлов). Вона представляє сукупність необхідних способів, стратегій і здібностей, які забезпечують перехід від формулювання проблем (задач) до конкретних дій щодо їх вирішення . У нашому дослідженні вона розглядається як одна з складових професійної педагогічної ментальності, вказує на осмислене ставлення до своєї професійно-соціальної ролі, усвідомлення потреби до художньо-творчої самореалізації в професійно-педагогічних видах діяльності: виконавської, пізнавальної, педагогічної, наукової на основі глибинного раціонально-емоційного відчуття-розуміння художньо-педагогічного потенціалу мистецтва та власних творчих ресурсів.

Згодом формується потреба в творчій самореалізації, комунікативному духовному спілкуванні, коли створюються умови та можливість поділитися своїм духовним надбанням. Ця якість визначена нами як *інтенціональна духовність* – потреба та спрямованість творчого ресурсу на духовний світ іншого засобами мистецтва [388, 43]. Вона формує «ментальну енергетику» особистості вчителя і виводить його як представника фахової художньо-педагогічної спільноти за межі виробництва в соціокультурне середовище, у якому він виступає перетворювачем, оскільки сам стає носієм художньої ментальності. Цей процес стає ефективним завдяки *досвіду застосування ментально-енергетичного ресурсу, інтенціональній духовності особистості*. Такий досвід набувається шляхом активної участі

майбутнього фахівця в різних сферах соціокультурного середовища, життєвому просторі особистості (вітальний досвід), а не лише в умовах фахового навчання.

Входження до соціокультурного простору впливає на досвід набуття умінь реагувати на моральні, етнонаціональні, художньо-естетичні аспекти, які виникають в умовах позанавчальної діяльності, гнучко на них реагувати.

Основними якостями, сформованими під впливом ментальних процесів як наслідок досвіду перетворення, було визначено:

➤ *творчу самостійність*, що характеризується умінням самостійної концентрації творчих ресурсів під час навчання, інтерпретаційної та художньо-педагогічної діяльності; *виконавська та емоційно-образна мобільність*, що характеризується швидкими емоційними реакціями на різні художньо-образні явища, художньо-творчі ситуації тощо. Творча самостійність стимулює також розвиток *автономності особистості*.

➤ *комунікативні якості*, що розвиваються під впливом набуття художньо-комунікативного досвіду: толерантність, асертивність, емпатійність, вміння слухати та співпереживати іншим; *ітенціональна духовність* як потреба у продукуванні художніх, етнічних, національних цінностей, *відповідальність*, яка є наслідком тяжіння до позитивних перетворювань в інших та в соціокультурному просторі у цілому.

Сформованість зазначених якостей зумовлює набуття досвіду їх практичного застосування у виробничому процесі на основі автономності та відповідальності. Останні є вищим проявом рамки оцінювання кваліфікації фахівця [352].

Отже останній конвергентним блоком був **«Якісно-творчий»**. Він охоплював такі різновиди досвіду: досвід інтеграційних дій (операційних, мисленнєвих, практичних) в галузі мистецтва; досвід самостійної творчої діяльності, художньо – виконавської мобільності; досвід художньо-дослідницької, інтерпретаційної діяльності (мистецької, педагогічної, наукової), що передбачало уміння застосовувати ментально-енергетичний ресурс – інтенціональну

духовність особистості; досвід практичного застосування сформованих якостей в художньо-комунікативних, ментальних процесах у соціокультурному просторі.

Перший компонент *«Творчо-інтегративний, транскультурний»*, його елементи:

1. Інтегративно-праксеологічний, виробничий, який охоплював практичне застосування різних видів інтеграції (творчої, мисленнєвої, виконавської, інформаційної, науково-дослідницької, видів мистецтва тощо), оволодіння інструментарієм інтегративних дій та операціями інтегративного мислення.

2. Самостійно-творчий, автономний, який охоплював творчу діяльність студентів в різноманітних процесах навчання та виробництва (педагогічна практика), яка характеризувала самостійність прийняття рішень, інтерпретації, компанування художньої інформації, проєктивної діяльності тощо.

Другий компонент *«Особистісно-якісний, перетворювальний»* його елементи:

1. Творча спрямованість ментально-енергетичного ресурсу особистості, самоорганізація, що проявлялося в спрямованості особистості на соціокультурну та фахову сфери, на їх перетворення, прагненні продукування художніх цінностей у фаховій та позафаховій сферах життєтворчості (вітальний досвід) та під час художньо-комунікативних процесів; в якісній художньо-інтерпретаційній діяльності стосовно розуміння та пояснення складних явищ соціокультурного та художньо-освітнього характеру.

2. Практична реалізація сформованих якостей, що характеризується застосуванням усього комплексу набутих якостей на вирішення поставлених завдань під час художньо-наукової, художньо-педагогічної, художньо-діалогічної та виконавсько-ілюстративної діяльності, відповідальністю в досягненні поставленої мети.

У відповідності до комплексу компетентностей ці компоненти кореспондувалися з духовно-інтенціональним соціокультурним та проєктно-мотиваційним як основними; художньо-творчим виконавським та художньо-операційним, когнітивним, як додатковими.

Завершуючи обґрунтування кожного блоку та їх структури, подаємо сукупну модель художньо-ментального досвіду, яка складається з конвергентних блоків, їх компонентів та елементів, які кореспондуються, з процесами формування компетентностей. Модель представлена на рисунку 1. 5.

На рисунку можна побачити, що конвергентність виявляється у поєднанні компонентів визначених блоків в таких ментальних структурах як художньо-мисленнєві процеси (образ мислення, інтелект, операційність); ціннісні орієнтації у фаховій сфері (етнонаціональні, духовні, художньо-естетичні, субкультурні, художньо-комунікативні); компетентність і самостійність у фаховій діяльності (виконавській, виробничо-педагогічній, науково-дослідницькій); сформованість якостей, відповідних фаховій спільноті вчителів мистецьких дисциплін (їх прояв у навчальній, виробничій сфері та в життєвих реаліях). Конвергентні блоки ХМД та їх змістовне наповнення подаються у Додатку 1 Л.

Змістовими лініями, що наповнюють зазначені блоки, їх компоненти та відповідні елементи ХМД студентів є національні, регіональні, етнохудожні, полікультурні аспекти мистецтва та мистецької освіти, які відбивають традиції держави, регіону; ціннісні властивості світової художньої спадщини, сучасної субкультури як своєрідної умови втілення мистецьких уподобань молоді; методологія і методи науково-дослідницької діяльності, включно художньо-наукові аналітичні дії, що зумовлюють інтерпретацію творів мистецтва в педагогічному та виконавському процесі на основі сформованих традицій.

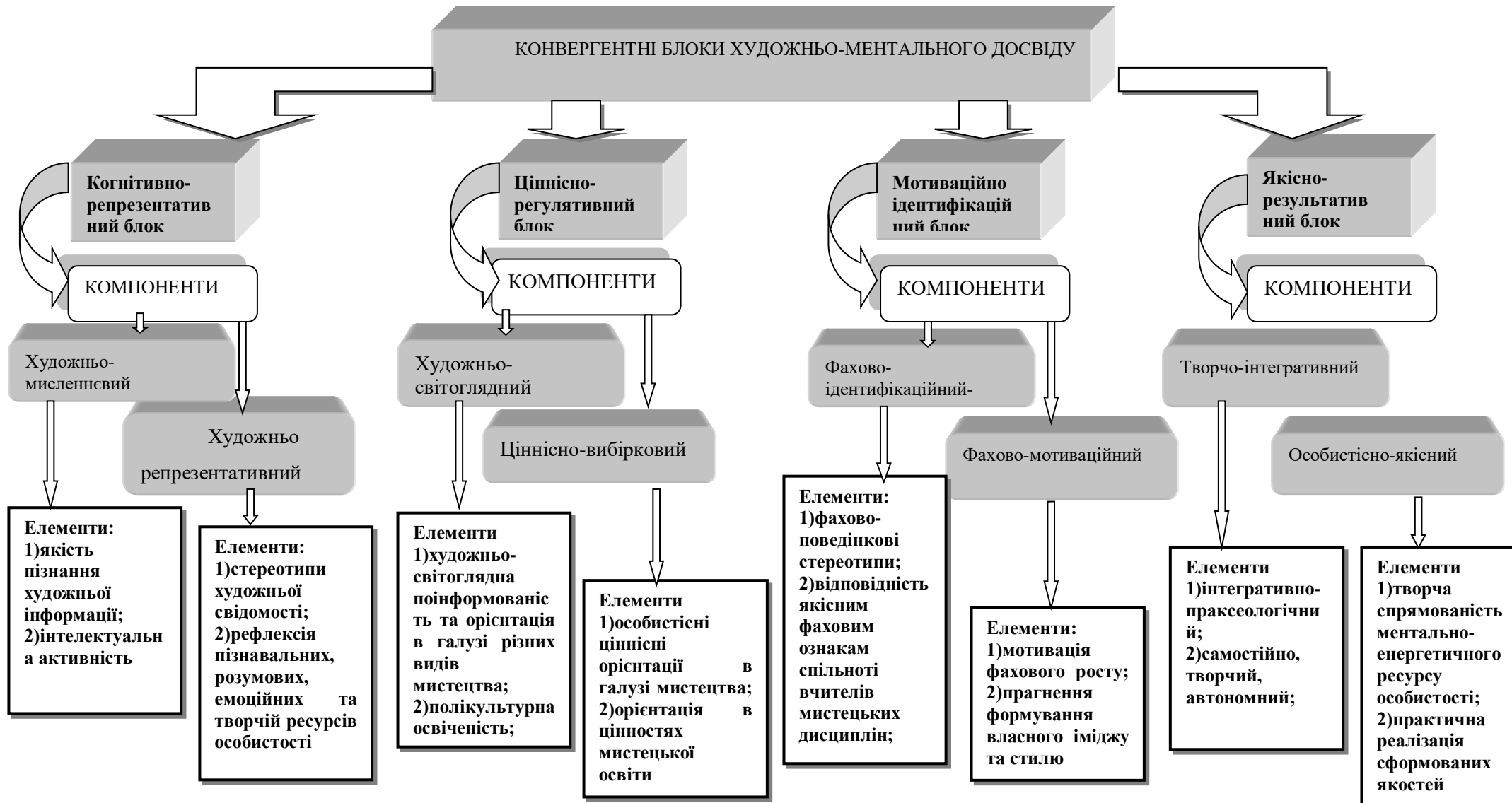


Рис. 1.5 Конвергентна модель художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі проаналізовано зміст та сутність категорії та феномену «ментальність» в історичній, культурологічній, педагогічній та мистецько-педагогічній проекції; показано коло споріднених категорій; обґрунтовані характерні фахові ознаки вчителів музики та хореографії в контексті їх професійної ментальності; розкрито сутність художньої ментальності, її функціонально-педагогічні властивості в мистецькій освіті; визначено поняття «художньо-ментальний досвід», представлено його компонентну модель у відповідності до вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Історико-теоретичний аналіз дозволив встановити, що вже в архаїчних пластах людської свідомості народжуються та набувають розвитку такі основні характеристики ментальності: *розумова* (ментальність як прояв мислення та усвідомлення картини світобуття); *етнопсихічна* (ментальність як «дух народу»); *міфологічно-образна* (образність мислення та творче осягнення всесвіту), *естетична* (осягнення краси навколишнього).

Генеza та експлікація ментальності ґрунтується на концепції Р.Додонова, згідно якої ментальність як наукова категорія пройшла декілька етапів становлення: латентний період (в артефактах, теологічних теоріях середньовіччя, у побуті та в мистецьких творах М.-Ф.Вольтера, М.Пруста, У.Раульфа); період осмислення та інтерпретації подій в концепціях історичної філософії (школа «Анналів»); етап міждисциплінарного категоріального синтезу (Р.Мандру, Л.Февр), що сприяв багатовекторному застосуванню категорії «ментальність» в пізнавальних та інтелектуальних процесах.

На підставі історико-теоретичного та феноменологічного аналізу категорії «ментальність» встановлено, що це складне, інтегроване, системне явище соціокультурного характеру, яке визначає сформовані впродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуттів та ставлення до всесвіту певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини. Відповідно до фахової сфери формується професійна ментальність, оскільки уявлення картини світу

зумовлені домінуючою галуззю знань, що й зумовлює формування професійних властивостей світогляду. Професійна ментальність – *якісне новоутворення, детерміноване належністю особистості до певних культурних традицій, у межах яких розвивається й еволюціонує обраний фаховий напрямок і різні форми його прояву: образ мислення, уявлення картини світу, професійний світогляд, які відповідають спільноті професіоналів.*

Аналіз літератури стосовно фахових якісних характеристик та конструктів професійної діяльності вчителя музики та хореографії дав можливість визначити *загальні ментально-педагогічні* якісні конструкти (потреба в передачі знань, цілеспрямований характер пізнавальної діяльності, соціальна активність, відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті, «молодіжний дух», високий рівень саморегуляції) та *спеціальні художньо-педагогічні* якісні конструкти (потреба в творчій самореалізації, художньо-образне мислення, художньо-творча рефлексія, особистісна фахова позиція в оцінюванні мистецьких явищ, прагнення творчого самовираження через творчі досягнення учнів, поліхудожня зорієнтованість, художньо-пізнавальна, дослідницька цілеспрямованість, інтенціональна духовність).

Введено поняття «інтенціональна духовність» – *потреба та спрямованість творчого ресурсу особистості впливати на духовність іншого через мистецтво. Музикальність та художність – якості, що забезпечують відчуття, розуміння й переживання художніх образів у процесах сприйняття, виконання та вербальної інтерпретації адекватно їх художньо-естетичному стилю, напряму, настрою.*

Ментальність мистецтва визначена як художня ментальність. Це феномен, який синтезує уявлення про картину світу, тип мислення з художньо-семантичними ресурсами мистецтва в творчих процесах на основі культурно-історичних, етно-національних, освітньо-професійних мистецьких факторів, які спрямовують процес формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості відповідно до художніх цінностей народу. Художня ментальність має свої модули – атрибутивні та процесуальні властивості через які вона проявляє свою сутність. До атрибутивних властивостей

віднесено: уявлення художньої картини світу, мова мистецтва (музики, хореографії), художній текст, художній метод, стереотипи, художній стиль, образ, символ. До процесуальних модусів віднесено: художнє мислення, запам'ятовування асоціативних зв'язків між життєвими реаліями та художніми образами, діалектика свідомих та позасвідомих процесів (емоційно-спонтанне, інтуїтивне реагування та ставлення до художніх творів на основі попереднього досвіду спілкування з мистецтвом та сформованих ціннісних орієнтацій), інтерпретація як результат перетворення «звичок свідомості», стилю мислення на розумовий та згодом «осадковий», «психоенергетичний» рівень художньої свідомості в процесах художнього сприйняття та виконання творів. Уявлення художньої картини світу зумовлюють формування художнього світосприйняття та світорозуміння, що в певну історико-культурну добу впливає на еволюцію мови мистецтва, художні тексти, художні методи, образи, символи, які й формують стереотипи художньої свідомості в межах певного художнього стилю. Вони стають оперантами художнього мислення, активізують асоціативну пам'ять, свідомі та позасвідомі процеси мистецької творчості, впливають на емоційне реагування та ставлення до мистецьких явищ на основі традицій, зумовлюють творче осягнення, сприйняття, розуміння та інтерпретацію художніх образів

Художня ментальність як духовна практика сполучена з категорією «досвід» – *духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерат суспільного та побутового життя особистості, який динамічно розвивається завдяки процесам пізнання нею навколишнього середовища та адаптації до нього на основі отриманих знань, сформованих умінь, навичок діяти в певних умовах, приймати рішення, керуючись ціннісними орієнтаціями, що відповідають соціокультурному простору.* Ці процеси у сукупності формують актуальну життєдіяльність та суспільну визначеність людини.

Ментальний досвід інтерпретовано у широкому розумінні, – це соціально-психологічний, емоційно-інтуїтивний компонент структури особистості, який дозволяє регулювати систему відносин людини з навколишнім світом, її ціннісних орієнтацій і поведінки. Мистецтво та мистецька освіта наповнює ментальний

досвід художнім змістом, що дає підстави застосувати лексему «художньо-ментальний досвід». У дослідженні ХМД – *складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної), яка підлягає емоційно-інтуїтивної та рефлексивної переробки з подальшим інтелектуальним збагненням її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної належності*. Стосовно вчителів музичного мистецтва та хореографії в основі ХМД покладено комплекс художньо-педагогічних компетентностей: *художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, соціокультурна*.

ХМД як фахове системне якісне утворення складається з конвергентних блоків, кожний з яких містить компоненти та їх елементи, що дозволяє охопити різноманітні підвиди ментального досвіду в галузі мистецтва. Отже, конвергентними блоками визначено: *когнітивно-репрезентативний*, що містить художньо-мисленнєвий, операційний та художньо-репрезентативний, рефлексивний компоненти, вони охоплюють такі різновиди досвіду: *художньо-когнітивний; художньо-метакогнітивний; художньо-інтенціональний; досвід художньо-образної репрезентації; ціннісно-регулятивний*, який складається з художньо-світоглядного, інформаційного та ціннісно-вибіркового, аксіологічного компонентів, що охоплюють *художньо-стильовий; етнохудожній полікультурний; емоційно-почуттєвий, інтуїтивний; мистецько-орієнтаційний* різновиди досвіду; *мотиваційно-ідентифікаційний*, в структурі якого включено *фахово-ідентифікаційний, поведінковий та фахово-мотиваційний, самоорганізаційний* компоненти; їм відповідали: *досвід ідентифікації та самоідентифікації, мистецької ідентифікації та збагнення особливостей полікультурного середовища; художньо-творчого самовираження; інноваційно-комунікативний досвід; якісно-творчий*, до якого включено *творчо-інтегративний, транскультурний та особистісно-якісний перетворювальний* компоненти; вони охоплювали *інтеграційний досвід*

(поєднання видів виконавської діяльності, комбінування, застосування творчої компенсаторики, інтеграційні процеси мислення); досвід самостійної творчої діяльності у науково-дослідницькій, фахово-педагогічній, художньо-інтерпретаційній сферах; досвід концентрації ментально-енергетичного ресурсу в художньо-комунікативних процесах; досвід самонавчання, самоорганізації творчого розвитку, самомоніторингу фахових якостей вчителя музичного мистецтва та хореографії.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [372];[377];[378];[381];[382];[383];[385];[386];[388];[391];[392];[394];[396];[406]; [409];[411];[412];[413];[418];[419]; [420];[422];[423];[424];[425].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ

2.1. Педагогічний зміст формування художньо-ментального досвіду в контексті його функціональності.

Найбільш складним у проблематиці ментальності є питання можливого педагогічного впливу на процес її формування. С.Гершунський дійшов висновку, що педагогічна теорія і практика має потужний потенціал у формуванні ментальності соціуму і окремої особистості, оскільки освіта «покликана сприяти ментальній спільності людей, людських співтовариств і соціумів як важливої умови руху людства до конвергенції та духовній інтеграції, до більшої цілісності та єдності», «...і лише освіта може підтримати на належному рівні ментальні цінності соціуму, гарантувати їх збагачення і розвиток» [105, 496]. Отже, приймаючи тезу Б.Гершунського, було поставлено за мету побудувати педагогічну стратегію формування ментальності особистості на основі цілепокладання, яке зв'язане з проблемою селекції та відбору цінностей у менталеосвіті (Б.Гершунський [105]), теоретичних положень ціннісної концепції аксіопедагогіки (Ю.Пелех [325]) та відбору змісту освіти як засобу досягнення мети – формуванню художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Оскільки ментальність у наукових концепціях представлена як *цілісна система* (Ж.Дюбі, І.Бичко, В.Візгін, Г.Гачев, А.Гуревич, П.Гуревич, І.Дубов, Р.Додонов, С.Лур'є, О.Огурцов, М.Юрій та інші), а художньо-ментальний досвід інтерпретується як системне новоутворення, то його *формування* має здійснюватися на основі системного підходу, тобто спеціально створених умов, об'єктивно існуючих та стохастично виникаючих факторів, що й забезпечує відкритість такої системи. Визначивши генералізовану лінію на побудову організаційно-методичної системи формування ХМД, вважаємо за потрібне пояснити ключове наукове словосполучення: «формування досвіду».

У теорії педагогіки *формування* розуміється як процес становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів – екологічних,

психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо. «Воно передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості» (І.Зайченко [166]). Якщо йдеться про набуття особистістю суспільної зрілості через окремі якості, властивості, навички та уміння, компетентності та компетенції, тобто новоутворення, що сприяють їй зумовлюють процес становлення особистості, то в теорії педагогіки застосовують поняття «формування». Отже формування – це цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, інших педагогічних ресурсів, які забезпечують ефективність становлення особистості. Можна також стверджувати, що формування – процес оптимізації дії факторів та суспільно-педагогічних законів. Якщо закони віддзеркалюють сутність наукового пізнання [154, 25], то їх усвідомлення, наукова рефлексія допомагає практиці створювати такі умови, в яких вони впливають на становлення особистості найбільш оптимально. На відміну від фізичних, біологічних, хімічних та інших законів, які діють поза нашою волею, закони суспільного характеру, зокрема, суспільно-педагогічного, культурологічного, діють в умовах певних обставин, ситуацій, які створюються. Якщо не існує педагогічної ситуації, то і не діє суспільно-педагогічний закон. Як пише М.Євтух: «Свідоме застосування соціально-педагогічних законів зумовлює забезпечення кожного циклу соціально-педагогічної діяльності повагою до гідності і прав людини, усвідомленням цінності її як особистості, турботою про благо людей та їхній всебічний розвиток, про створення сприятливих для людини умов суспільного життя, активізує саморозвиток суспільно корисних справ, а відтак — і саморозвиток суспільства як такого» [154, 28]. З цього робимо висновок, що рефлексія педагогічних законів сприяє їх більш оптимальному впливу та наповнює процес їх функціонування бажаним смислом.

Стосовно досвіду, поняття «формування» застосовується виключно в педагогіці. Разом з тим у загальнонауковому розумінні, досвід набувається. Погоджуючись з таким розумінням стосовно досвіду, все ж звертаємо увагу на можливість формувати ментальний досвід. Пояснимо цю думку: якщо ментальність особистості формується певним чином у певному суспільстві

об'єктивно, проте повільно, частково, слабо виражено, то в цілеспрямовано створених обставинах формування ментальності особистості або соціуму може здійснюватися більш ефективно або наповнюватися визначеним, суспільно-ціннісним характером та змістом. Теж саме здійснюється відносно ментального досвіду: оскільки він входить до плану глибинних прошарків свідомості особистості та цілих етносів, професійних спільнот, потрібні спеціально створені обставини, які підтримують традиції, цінності, уявлення картини світу, що входять до плану «осадкової свідомості», приймаються новим поколінням, яке поступово до них залучається. Отже, передача традицій, цінностей, досвіду потребує спеціальних умов, спрямування яких на визначену мету соціального становлення, розвитку, зрілості особистості в педагогіці приймається як процес її формування.

Ідея формування досвіду закладена в працях Дж. Дьюї. На його думку, категорія «досвід» характеризується з двох позицій: одна – динамічна, що зв'язана з перетвореннями, друга – статична, що зв'язана з традиціями». Саме Дж.Дьюї вперше порушує питання керівництва процесом набуття досвіду, що здійснюється шляхом контролю: «Усе, що в досвіді допомагає контролю над його розвитком, а також виключенню небажаного – це «метод, шлях, форма досвіду. Те, що підлягає впливу контролю, складає матеріал, структуру досвіду» [605]. Йдеться не про внутрішні чинники, які й властиві ментальному досвідові, а про зовнішній вплив на досвід. З цього вбачаємо, що існують зовнішні та внутрішні, стохастичні та керовані процеси формування художньо-ментального досвіду, як різновиду ментального досвіду.

Схожу думку стосовно досвіду знаходимо в тектологічній концепції О.Богданова (псевдонім О.Маліновського). У межах своєї організаційної науки він вважав, що стосовно досвіду як складної системи діють дві закономірності: формувальна, що забезпечує перехід системи в іншу якість; регулююча, яка спрямована на збереження системних утворень [46; 45]. Саме досвід породжує досвід завдяки «організаційної зброї»: слово, ідея, норма. Вони виникають з досвіду та формують досвід інших, передаючи культурні цінності, до яких

О.Богданов включав науку і мистецтво. Завдяки слову організується співпраця людей, ідея є «організаційною схемою»: це або технічні правила, або наукові знання, або художня концепція. Норми – звичаї, право, мораль, пристойності – встановлюють і оформлюють відносини людей у колективі, закріплюють їх зв'язки [46]. Метафорично визначене «організаційне озброєння» цілеспрямовано застосовується в суспільних та управлінських процесах; у педагогіці вони іще підкріпленні методикою. Крім того, у кожного є своя індивідуальна тектологія, навіть стихійно створена, «у практиці і мисленні людина оперує текстологічно» [45, т.2.,77], писав О.Богданов. Але він не вживав поняття ментальності, між тим за змістом його висловлювань йдеться про ментальні явища: свідомі, безсвідомі, життєво інтуїтивні, професійно свідомі універсали тощо.

Цікавою уявляється думка Г.Соріної [471] стосовно того, що нерідко в історії людства педагогіка випереджала теоретичні міркування та концепції. Тектологія О.Богданова також народжена з ідей його викладацького досвіду та з досвіду «шкільного життя». Крім того, багато з науковців, хто вивчав тектологію О.Богданова, звертали увагу на її культурологічний аспект та походження з педагогічної практики та наукової організації праці (В.Клебанер, О.Носкова, Г.Соріна, В.Смольков, інші науковці).

Ще одна цікава думка закладена в методології Г.Щедровицького. На його думку, професіоналізм організатора будь-якої діяльності зумовлений «досвідом та мистецтвом» [548]. Досвід характеризується вмінням застосовувати знання, а мистецтво є символом вміння гнучко пристосовуватися та змінювати дії залежно змін в ситуаціях. Для цього потрібні два типи знання: методичні, що відповідають на запитання «як робити, як діяти» та знання про об'єкт, на який здійснюється вплив, або який залучений до діяльності в якості предмету, об'єкту, засобу тощо. Це є досвід, але він потребує, за концепцією науковця, науково-методичного забезпечення, яке ґрунтується на двох типах знань. Якщо знання – це справа зовнішніх педагогічних впливів, то інша річ – рефлексія, яку науковець включає також до складу методичного забезпечення, оскільки рефлексія

допомагає корегувати й вдосконалювати дії. Завдяки рефлексії активізуються внутрішні зміни стосовно ментального досвіду.

Художня ментальність завдяки своїм «багатовекторним, стереоскопічним» можливостям проникнення у життєву реальність та відображення дійсності в різноманітних модальностях, виконує складну конвергентну функцію у суспільстві, є каталізатором духовної єдності суспільства, оскільки поєднує різні цінності, створюючи полілог культур, формуючи духовну стратегію людства.

Об'ємність, спектральність та «голографічність» художньої ментальності знаходяться в постійній проекції амбівалентного простору між колективною безсвідомістю та індивідуальною свідомістю; у проекції біполярних структур «poly – self». Якщо перший зумовлює діалогічність, полілогічність, глобалізаційність художньої ментальності, то другий характеризує інші властивості: монологічність, рефлексію, самоідентичність, особистісні ціннісні детермінанти. Ця дуальність зумовлює і художньо-ідентифікаційні процеси: індивідуальність художньої ментальності виявляється в емоційно-спонтанному ставленні та реагуванні щодо мистецтва на основі власного досвіду. Натомість в співвідношенні з «іншою свідомістю», з іншим досвідом, в діалозі здійснюється рефлексія смислу того, що сприйнято та емоційно відреаговано. Після цього спонтанність замінюється розкриттям смислу, здійснюється процес розуміння та інтерпретації.

Між зазначеними біполярними структурами здійснюються майже усі ментальні процеси, що формують художньо-ментальний простір особистості.

Отже, універсальні сфери художньо-ментального простору особистості в нашій моделі ми також розташуємо на двох протилежних полюсах. Перший – показує спрямування художньо-ментальних процесів у поліаспектну площину. Його ми позначили умовним кодом «POLI», він охоплює полікультурну, поліхудожню, діалогічну сферу художньої ментальності особистості. Другий позначений кодом «SELF», оскільки охоплює творчу рефлексію та самореалізацію, художньо-мотивайційну сферу. Дана модель відображена на рисунку 2.1, стор. 138.

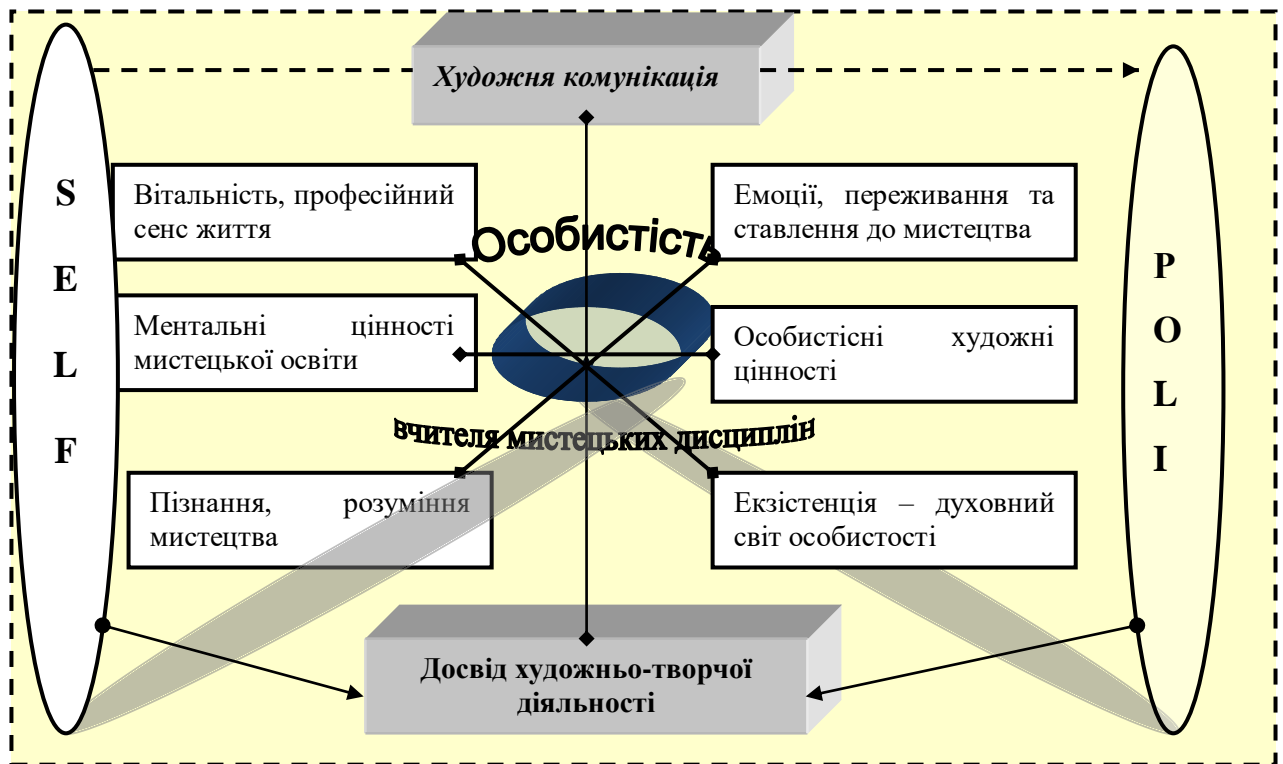


Рис.2.1 Модель художньо-ментального простору особистості вчителя мистецьких дисциплін.

Як бачимо, між зазначеними полюсами (усередині простору) існують вектори, які поєднують схожі за психологічними характеристиками компоненти, але в амбівалентній проекції. Нагадаємо, що в психології амбівалентністю (від грец. *amphi* — навколо, близько, з обох боків, двоїсте в поєднанні з лат. *valentia* — воля, сила) означає подвійне, суперечливе ставлення суб'єкта до об'єкта, що характеризує одномоментну спрямованість на об'єкт протилежних імпульсів, інтенцій тощо. Існує декілька різновидів амбівалентності відповідно до сфер: афективної, інтелектуальної, праксеологічної або вольової.

Спираючись на сутність та різновиди амбівалентності та на особливості феномену художньої ментальності в її проекції на фахову підготовку вчителів музики та хореографії, визначаємо актуальність таких векторів: «Художня комунікація ↔ Досвід художньо-творчої діяльності»; «Вітальність, «професійний сенс життя» ↔ Екзистенція – «духовний потенціал особистості, компетентність в духовній сфері»; «Пізнання мистецтва ↔ Емоційне переживання та ставлення до мистецтва»; «Ментальні цінності мистецької освіти ↔ Особистісні художні

цінності» (потреби, смаки, уподобання тощо)». Зазначені вектори моделюють процес переходу зовнішнього плану ментальності, що існує в художньо-культурному просторі до внутрішнього художньо-ментального простору особистості – вчителя мистецьких дисциплін. Залежно від поставленої художньо-педагогічної мети створюються особливі умови – обставини, паралельно з якими виникають конкретні художньо-ментальні середовища. Вони стимулюють процес набуття фахового ментального досвіду майбутнього вчителя в цілеспрямованому напрямку за визначеними векторами: комунікативність ↔ діяльність; вітальність ↔ духовність; мистецькі цінності ↔ особистісні цінності в мистецтві; пізнання, розуміння ↔ емоції, інтуїція.

Отже, художня ментальність – явище амбівалентне, в якому художньо-індивідуальні (замкнуті) та художньо-комунікативні (відкриті) структури знаходяться в тісній взаємодії та цілісності. Відповідно до цього, ХМД формується як під впливом замкнутих (невідрефлексованих та рефлексивних процесів оцінювання дій, ставлень, поведінки тощо) та відкритих (художньо-комунікативні процеси, самореалізація в середовищі навчання та у фаховому середовищі). Педагогічно доцільні дії здатні на науково-методичному рівні підсилити як внутрішні, замкнуті, так і зовнішні відкриті структури ХМД.

Погляди Дж.Дьюї, О.Богданова, Г.Щедровицького також поєднані врахуванням протилежних явищ у формуванні досвіду: усталених, традиційних та перетворювальних, розвиваючих. Так, О.Богданов узагальнює форми організації досвіду: це оформлення спілкування, пізнання та прийняття норм. Останнє й дозволяє передавати досвід з покоління до покоління, натомість спілкування стає засобом передачі досвіду, а пізнання – процесом його рефлексії, розуміння та оцінювання. Усі ці форми належать до ментальних процесів, які підлягають організаційним діям і стають аналогом формування. Це відповідає концепції амбівалентності художньо-ментального досвіду.

Аналіз співвідношення культури і ментальності [388] показав їх взаємозв'язок та взаємозумовленість, адже, з одного боку, ментальність формується під впливом культурних процесів, з іншого – сприяє підтриманню

культурних традицій та осягненню цінностей, які прийняті в певному культурному середовищі прийдешнім поколінням людей. Освіта в цьому процесі стає механізмом та регулятором такого зв'язку. На підставі зазначених концепцій та врахування можливості застосування науково-методичного забезпечення вважаємо доцільним вжити поняття «формування» стосовно художньо-ментального досвіду, але вважаємо цей процес дотичним до процесів організації та управління якістю освіти.

Якщо ментальність формується в умовах певного культурного середовища, а освіта є його суцільним осередком, то необхідно уточнити сутність та потенційність освіти у формування ХМД. Це дозволить визначити функції ментальності, оскільки ми маємо справу з впливом на ментальність особистості через освітній простір і освітнє середовище, в яких ментальність формується, розвивається і проявляє себе певним чином. Через усвідомлення функцій, які виконує цей феномен в навчальному процесі та професійному становленні, розкривається і стратегія його формування.

Розкриємо це більш докладно з таких позицій: 1) *вплив середовища на формування ХМД*; 2) *функції ХМД у контексті якості освіти вчителів музики і хореографії в проекції соціокультурного середовища*; 3) *сутність управління якістю освіти через механізм формування ХМД*. Означені вектори створюють ту духовно-енергетичну субстанцію, яка динамізує процес формування ХМД.

1.Вплив середовища навчання. У багатьох дослідженнях автори говорять про вплив *середовища навчання* застосовуючи такі схожі, на перший погляд, поняття як «соціокультурний простір» та «соціокультурне середовище» (С.Бондирєва, В.Борисенков, Н.Баритко, А.Данилюк, Є.Ісаєв, В.Козирєва, Н.Крилова, Т.Мальковська, Ю.Мануйлов, Л.Новикова, П.Рокітінський, В.Семенов, В.Слободчиков, М.Скаткін, Г.Чіконіна, А.Цимбалару, та інші науковці).

Середовище як педагогічну проблему досліджували Н.Крилова, Т.Мальковська, Ю.Мануйлов, Л.Новикова, П.Рокітінський, В.Семенов, М.Скаткін та інші науковці. В узагальненому смислі «середовище» тлумачать як сукупність

умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [463, 746]. У науковій літературі використовується також поняття «образ середовища», яке виходить до ментально-пізнавальних соціальних явищ (Г.Чиконіна, 2010), до структури картини світу, в яку включено «образ-Я», образ групи, образ часу, образ простору, образ іншого в контексті діалогу культур. Освітнє середовище зв'язують з конкретним інститутом навчання: школою (І.Улановська), іншими освітніми установами середньої ланки (С.Лобачев, В.Солдаткін), вищим навчальним закладом (А.Артюхова, А.Хуторський). Через це поступово сформувалися поняття «педагогіка середовища» і «середовищний підхід».

Поняття «освітнього середовища» стало предметом педагогічних досліджень С.Бондирєвої, А.Цимбалару, В.Борисенкова, Н.Баритка, А.Данилюка та інших науковців. За визначенням В.Слободчікова і Є.Ісаєва, середовище, з педагогічної точки зору, – це загальна ситуація, тобто соціальні, культурні, економічні умови, в яких розвивається індивід; разом з тим середовище – це й найближче оточення дитини, насамперед, родина, через яку впливає соціальна сфера; нарешті – це відношення самої дитини до навколишнього світу, яке формується з раннього дитинства [458].

Концептуальні засади щодо створення виховного освітнього простору, в якому саме й відбуваються ментальні процеси, висвітлені в дисертаційному дослідженні М.Боритко [58]. Частково його точка зору збігається з концепцією Б.Гершунського, а саме: автор розглядає виховання крізь призму гуманістичної педагогіки і бачить здійснення цієї практики в трьох аспектах: соціальне явище, процес і діяльність, які відображають три аспекти духовного буття людини: його соціокультурне (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя і поведінки), індивідуальне (самостановлення суб'єктом культурного процесу) і причетність буття та значущість «інших» у ньому. Цим аспектам буття відповідають три провідні виховні простори: соціальний (поле значень), суб'єктний (поле сенсів) і простір взаємодії (поле цінностей).

Якісні зміни людини не здійснюються одночасно, вони еволюціонують під впливом соціокультурних факторів, серед яких чинне місце займає професійна

ідентифікація, тобто коли людина визнає та відчуває себе представником певної професійної спільноти і на свідомому або вже на півсвідомому рівні стає носієм цих характерних ознак. Йдеться про професійний аспект ментальних процесів, формування професійного світогляду, ставлення до життєвих реалій крізь призму свого фаху, професійної картини світу.

Самовизначення та самоствердження людини – це ментальні виховні процеси, спрямовані на усвідомлення людиною власного «Я». Головне – усвідомити, що для цього важливі саме педагогічні фактори, які можуть допомогти особистості адекватно зрозуміти себе без підвищення або заниження самооцінки.

Крім поняття «освітнє середовище» в педагогічній теорії і практиці застосовують поняття «освітній простір», який також розглядається як фактор впливу на ментальність особистості. «Освітній простір» наповнений змістом, який складає сутність життєвих настанов особистості в певному соціокультурному просторі. У цьому визначається його універсальність, оскільки для всіх вікових груп школярів створені умови, які дозволяють залучити їх до обговорення важливих філософських питань зв'язку людини і природи, цінностей життя та цілісності світобудови. Освітній простір створюється в умовах певної культури і традицій, що й зумовлює його функцію формування ментальності підростаючого покоління.

Відповідно до наукових узагальнень, здійснених А.Цимбалару на основі історичного дослідження категорії «простір», останній (тобто, простір) визначається «місцем», що існує в соціумі; в ньому суб'єктивно задається безліч відносин і зв'язків, а також здійснюються спеціальні дії різних систем (державних, суспільних і змішаних) щодо розвитку індивіда і його соціалізації [522]. Автор відмічає деяку метафоричність терміна і розглядає декілька напрямів його вживання: як метафора; як синонім терміну «освітнє середовище»; у значенні «територіальної» категорії, пов'язаної з масштабом тих або інших явищ в освіті або соціальній практиці; як результат можливої інтеграції існуючих елементів у системі освіти; у значенні одного з рівнів соціального простору (разом з

економічним, політичним, культурним); як явище в суспільних відносинах країн, їх специфічна якість; як результат конструктивної діяльності [522].

Розглядаючи освітній простір, Ю.Мануйлов також використовує метафору. На його думку, «освітній простір» можна визначити як простір різноманітних світів, залучених в освітній процес, в систему навчання і виховання. Таких «світів» в освітньому просторі досить багато: світ дитячої творчості, світ проектів, програм, навчальної інформації [268].

Метафорично пояснює освітній простір й Ю.Лотман [254]. У своїй концепції знакових систем і семіосфери він пояснює, що освітній простір – це співіснування різних мов у єдиній системі, у нашому випадку – педагогічному процесі.

Ми інтерпретуємо такий підхід через феномен культурного тексту. Кожна включена в навчальний план школи або вузу дисципліна представляє в певному ракурсі текст зі своїм тезаурусом, що має відношення до конкретної галузі знань. У такому розумінні він є джерелом інформації. Особливим різновидом текстів є художні тексти. Саме вони найповніше втілюють сутність культури або цілої епохи. У цьому плані художній текст стає кодом пам'яті про етноментальні й художньо-ментальні процеси, які сприймаються суб'єктами освітнього простору. Через сприйняття художніх текстів вони підключаються до культурного досвіду минулих поколінь.

Водночас цей процес не ізольований від впливу інших систем. Під час взаємодії з ними відбувається аналіз і рефлексія з тенденцією гармонізації взаємин. У тлумаченні Ю.Лотмана цей процес є «перекладом текстів чужої семіотики на нашу мову», що здійснюється у стані діалогу з «іншими просторовими системами, які багато в чому детермінують динаміку останніх відповідно до розвитку культурного семіозису» [254].

У цьому випадку бачимо, що вчений розуміє простір як явище, обмежене можливостями семіотичної системи. Він вважає, що «простір» можуть характеризувати і досить великі, навіть абстрактні освітні явища, і достатньо малі. Погоджуючись із такою позицією, можна припустити, що освітні «простори»

окреслюються за принципами змістової наповненості. Це дає можливість виокремлювати різні за фаховими напрямками простори: педагогічний, художній, фольклорний, політичний, економічний тощо.

Порівняння освітнього простору та освітнього середовища здійснює Ю.Мануйлов. Простір, на його думку, не є суворою освітньою системою. Безліч «світів», що його створюють і складають, можуть існувати окремо, можуть взаємодіяти, отже, невідповідності, зміни його елементів і частин є звичайним явищем. Середовище, на відміну від простору, не є простором особливих світів, а лише його частиною. Середовище – це те, серед чого перебуває індивідуум; воно є посередником його активності, опосередковує його розвиток [268].

Звернемося до інтерпретації даних понять у мистецькій освіті. Зокрема, у музичній освіті вживається поняття «музично-освітнє середовище» – система впливів і умов формування творчої особистості, а також можливостей для її розвитку (І.Шоломицька [546]); «освітній простір уроку музики» – багатоскладова структура, яка є основою для формування суб'єктивного простору кожного учасника діяльності щодо «організації художнього простору» (Г.Двойніна [129]), єдине музично-естетичне середовище – спеціально створена умова життєдіяльності дітей, в якій стає можливим їх більш ефективний, якісний, всебічний розвиток, формування художньо-естетичної, духовно-моральної культури... (Н.Солопова, 2010). Складається враження, що в наведених прикладах середовище – більш широке явище, ніж простір, оскільки останній припускає локальний погляд на формування особистості.

Підкреслюючи розбіжності в інтерпретаціях «простору» та «середовища», вважаємо, що ментальні процеси присутні як в освітньому просторі, так і в освітньому середовищі як його частині. Спробуємо це довести. Оскільки ментальність формується під впливом етнічних, соціокультурних, політичних процесів, що впливають на світогляд і світовідчуття людини, для такого соціального впливу мають існувати більш глобальні умови. Їх існування виходить за межі уявних факторів. Йдеться про соціокультурні фактори, які впливають, але можуть бути ще невизначеними, недослідженими. У соціокультурному просторі

ментальність формується під впливом багатьох факторів і не може бути чітко скерована будь-яким усвідомленим впливом за короткий час. Отже, формування ментальності в такому просторі є довготривалим процесом, але певною мірою підпорядкованим суспільним стратегіям. Якщо змінюються культурні цінності, то змінюються і стереотипи ставлення до них.

Інша річ – середовище. Воно може бути чітко обмеженим як у просторі, так і в часі. Воно також пов'язане з ментальними, але радше, індивідуальними, або груповими (професійними) ментальними процесами. Відтак, в освіті взаємозв'язок простору та його вплив на середовище нерідко здійснюється саме завдяки ментальним процесам (пізнавально-розумовим, свідомим-позасвідомим, духовним, емоційним, ціннісним, критичним, рефлексивним, ідентифікаційним, самостверджуванним), коли відбувається «зрощення» людського життя і освіти (А.Цимбалару [522]).

На підставі аналізу літератури щодо освітнього простору, освітнього середовища та їх співвідношення й зв'язку з культурною сферою [388, 153-165] було визначено два важливих для дослідження ментальності поняття: культурно-освітній простір та культурно-освітнє середовище. Їх інтерпретація уточнена в проекції ментальних процесів.

Культурно-освітній простір – це система здійснення освітньої діяльності всіма учасниками педагогічного процесу відповідно до вимог, традицій, потреб, завдань, що постають в певному регіонально-часовому соціокультурному діапазоні. Ця система складається з різноманітних освітніх середовищ.

Культурно-освітнє середовище – це частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору.

У контексті дослідження освітній простір характеризується наявністю тісної взаємодії його учасників (викладача й студентів, вчителя й учнів) у їхньому

прагненні осмислити розмаїття інформаційного потоку, а також культурних текстів, зокрема, художніх, через які передається досвід поколінь з метою засвоєння напрацьованих традицій.

В.Клочко висловлює слушну думку, що саме ментальні процеси утворюють ментальний простір у певних координатах. Серед них він виокремлює об'єктивні (просторові і часові) та суб'єктивні (значення, смисл, цінність) [205]. Ментальний простір існує на перетині культурно-освітніх і соціально-психологічних координат, звідси й виникають об'єктивні та суб'єктивні фактори впливу. Саме об'єктивні свідчать про наявність певного соціокультурного зрізу (тип культури, епоха, стиль тощо); суб'єктивні – про емоційно-почуттєві процеси у ментальному просторі. Психологічними проявами динамічних характеристик ментального простору є легкість (складність) перебудови ціннісно-сміслових вимірів життєвого світу людини, її готовність до діяльності в системі цінностей, якість віддзеркалення у свідомості багатовимірного простору власного буття (образ світу, спосіб життя, образ думки), самого себе як суб'єкта активності (локус контролю) і своєї можливості розширити життєвий простір як простір самореалізації, стійкість пов'язаних із цінностями і сенсами поведінкових стереотипів (ригідність). Погоджуючись з цією позицією, акцентуємо увагу на тому, що в епіцентрі ціннісних ставлень людини до життєвого простору перебуває вона сама. Це й зумовлює мотивацію до самовизначення, самореалізації, фахового зростання. Такий підхід не можна вважати егоїстичним, він, скоріше, є суспільно сформованим. Набутий «інстинкт» самовиживання, який дозволяє не тільки досягати поставленої мети, а й через удосконалення власного «Я» удосконалювати, перетворювати культурні процеси в соціумі.

Така точка зору кореспондується з концепцією В.Кабріна, згідно якої ментальний простір людини не є суб'єктивним або об'єктивним, він є трансуб'єктивним і формується у процесі комунікації [177]. Менталітет людини, на його думку, – це культурна багаторівнева матриця, яка складається з «різноманітних ейдосів»: від культурних архетипів до соціальних уявлень і стереотипів. Вони утворюють той соціокультурний смисловий простір, у якому

формується ментальна сфера людини як особистості [179, 9]. Ця ментальна сфера розвивається завдяки активним комунікативним процесам, через які «відкривається нове вимірювання і новий сенс, відбувається і *зустріч* людини зі світом, людини з людиною, людини з собою» [179,7]. Отже, людина – це суб'єкт внутрішнього та зовнішнього світу. Зовнішній – міжособистісний світ, внутрішній – духовний світ, простір «К-світу» (комунікативний світ), у якому підтримуються та розвиваються ментальні структури свого «Я» [177,7], до яких науковець включає ейдетичність («динамікою образів як інформаційно-енергетичних утворень, ідей, ейдосів, картин, «мислеформ», що містять «почуттєві знання») та комунікативність (екзистенційна сфера комунікативного процесу: катарсис, імпрітинг, екстаз, інсайт). Ці процеси відбиваються в ХМД, підкреслюючи його амбівалентність.

2. Функції ХМД у контексті якості освіти вчителів музики і хореографії в проєкції соціокультурного середовища. А.Фурман вживає поняття «функціональний простір ментальності» та презентує його в різних координатах і вимірах [505, 18]. Ми поєднали визначені функції запропоновані автором з нашим тлумаченням функції ментального простору особистості та його структурним полем, що складається з соціальної адаптації, національної ідентифікації, життєвого (вітального) досвіду, духовно-ціннісної, полікультурної та фахової сфер. У результаті теоретичного моделювання отримали шість груп **функцій ментального простору особистості**, які охоплюють основні сегменти ментальності: соціальний, національний, життєвий, духовний, полікультурний і фаховий. У теоретичному дослідженні було пояснено їх сутність [388, 171]. Докладно функції представлені у Додатку 2 А.

Першу групу складають функції, що забезпечують співіснування особистості в соціумі, умови адаптації людини до суспільного середовища через залучення її до соціокультурних традицій, до менталітету соціуму. Функції, що складають цю групу, номіновано як *суспільно-адаптивні*.

Другу групу складають функції національної ідентифікації. Завдяки їм людина залучається до традицій свого народу, засвоює психологію етносу, визначає свою приналежність до нації. Ці функції забезпечують національну площину ментальності, тому вони названі *національно-ідентифікаційними*.

Третю групу складають функції, що забезпечують стратегію життєтворчості та життєактивності. Ця група функцій найтісніше відбиває потребово-мотиваційну сферу особистості та ієрархію її цінностей, орієнтуючись на які людина здобуває життєвий досвід. Освіта формує ціннісну систему особистості та спонукає її на досягнення життєвої мети. Ці функції забезпечують досвідну та мотиваційно-ціннісну площину ментальності та позначені як *вітально-досвідні*.

Четверту групу утворюють функції, що спрямовують почуттєву сферу ментального простору особистості. Вони пов'язані з духовним світом людини, її екзистенцією, її емоційним досвідом, досвідом почуттів та співпереживань. Загалом ці функції визначені як *духовно-екзистенційні*.

П'яту групу складають функції, що активізують виключно культурно-естетичну сферу ментального простору, особливо його полікультурний сегмент. Отже, ці функції визначені як *полікультурно-компетентні*.

Шосту групу складають функції, що забезпечують фахову, професійну ментальність особистості, яка виникає та розвивається у межах впливу соціокультурного та культурно-освітнього простору, зокрема в умовах визначеного професійного середовища. Ця група функцій цілеспрямовано залучає особистість до фахової спільноти, спілкування з її представниками разом з процесом навчання професії забезпечує набуття професійно-ментального досвіду. Отже, функції останньої групи ми номінуємо як *фахово-орієнтаційні*.

У художньо-ментальному просторі мистецької освіти створюються, трансформуються, діалектично розвиваються різноманітні художньо-ментальні середовища; в методичному аспекті – це умови навчального процесу, обставини художньо-творчого спілкування, проекти, традиції колективу тощо, які

відповідають поставленій педагогічній меті і виконують особливу функцію в становленні майбутнього спеціаліста. Якщо це єдина функція, то вона є не лінійною, а конвергентною, генералізованою, тобто такою, яка виконує декілька функціональних різнопланових завдань, спрямованих на спільну педагогічну мету – формування компетентного, високопрофесійного фахівця з розвиненими якостями.

На основі розкритого змісту художньої ментальності було визначено конвергентно-генералізовану функцію, яку виконує художня ментальність у культурно-освітньому просторі. Вона складається з гуманістичної, соціокультурної, аксіологічної, та духовно-перетворювальної функцій [383]. Варіативна модель конвергентно-педагогічної сукупності функцій художньої ментальності в координатах мистецької освіти представлена у Додатку 2 «Б».

Зазначена конвергентність створює ментальний простір особистості. *Ментальний простір особистості у дослідженні репрезентований складною відкритою системою взаємовідношення людини з об'єктивною дійсністю в процесі її пізнання, отримання інформації про неї, що викликає особистісне емоційне ставлення, вибіркоче формування ціннісних орієнтацій та норм поведінки.* Ментальний простір особистості має певний вектор координат, які охоплюють протилежні психічні стани особистості, її комунікативну, когнітивну, аксіологічну, екзистенційну сфери, що функціонують у межах ментальних процесів. Ментальний простір особистості – феномен, який формується в певному просторі та середовищі, зокрема, педагогічному.

Як бачимо з визначених функцій, ХМД охоплює усі найголовніші сфери навчання та фахового становлення, що дозволяє йому виступати каталізатором підвищення якості освіти. Між тим, процес підвищення якості освіти через формування ХМД потребує особливого керування та корегування з боку викладачів.

3. Сутність управління якістю освіти на основі формування ХМД.

Проблема управління якістю освіти та підготовки конкурентоспроможного фахівця на сьогодні стає однією з основних у наукових розвідках та практиці

вищої школи. На це вказують праці таких науковців, як В.Бондар [49; 50], А.Губа [117], М.Євтух [152; 43; 155], Е.Злобін [171], З.Курлянд [324], І.Рахімбаєва [363], інші. Професійна підготовка майбутнього фахівця не відбувається стихійно-еволюційним шляхом і підпорядковується цілеспрямованому управлінню, зорієнтованому на досягнення кінцевої мети. Ця теза відображена майже в усіх довідкових джерелах з педагогіки, які розглядають соціальну обумовленість навчання і виховання. У своєму Новому словнику з педагогіки і початкової освіти Ф.Бюісон цю думку висловив таким чином: «Нема такої людини, яка змогла б змусити суспільство у даний момент мати систему виховання, котре не відповідає його структурі... Невірно думати, що ми виховуємо наших дітей як бажаємо. Ми мусимо дотримуватись правил того суспільного середовища, в якому ми живемо» [580, 1538].

Найбільш ґрунтовно питання якості освіти досліджуються на засадах компетентнісного підходу (Н.Бібік, В.Бондар, І.Єрмаков, І.Гавриш, І.Зимня, І.Дичківська, О.Овчарук, О.Пометун, І.Рахімбаєва, О.Савченко, А.Субетто, Г.Трофімова, Л.Хоружа, А.Хуторської). На думку М.Євтуха, розв'язання проблеми якості залежить від запровадження компетентнісного і кредитного підходів, які роблять надану вищу освіту прозорою, зрозумілою, зіставляваною в межах європейських кваліфікаційних рамок для європейського простору вищої освіти та навчання впродовж життя, національних систем кваліфікацій [43, 122]. Компетентнісний підхід в мистецькій освіті, на думку І.Рахімбаєвої, передбачає визначення результату системи управління якістю художньої освіти як рівня професійно педагогічної компетентності майбутнього фахівця [363]. У деяких концепціях компетенції зв'язують з цінностями (С.Бондарь [117], А.Хуторської [38]). Так А.Хуторський включає ціннісний аспект у систему компонентів досвіду, які складають інтегровану характеристику випускника шкіл. Але цю систему можна екстраполювати і на випускника ВНЗ, зокрема вчителя мистецьких дисциплін, оскільки вони повністю охоплюють головні напрямки його фахової підготовки. Йдеться про чотири види досвіду: *пізнавальної діяльності; праксеологічних дій* (застосування способів діяльності, вмінь, навичок,

сформованих в процесі діяльності за зразком); *творчої діяльності* (включно самостійність під час прийняття ефективних рішень в проблемних ситуаціях); *емоційно-ціннісного ставлення*.

Включення різновидів досвіду до структури компетентностей підвищує якість підготовки фахівців, оскільки визначені компетентності кореспондуються з актуальними потребами суспільства, а набутий досвід оптимізує їх формування. Якість підготовки має ієрархічний характер і орієнтована на цінності. Концептуального обґрунтування це знайшло в концепції аксіопедагогіки, сутність якої полягає в поєднанні психолого-педагогічних і філософських знань про людину як найвищу цінність суспільства [325].

Окреслимо окремі позиції щодо категорій *якість та управління*, які в педагогіці є дотичними до процесу *формування*.

Категорія «якість» бере своє походження з філософії (І.Кант, Г.Гегель), згодом стала основною категорією економіки, та останнім часом активно розробляється психолого-педагогічними науками. У педагогіці – це показник ефективності праці та критерій оцінювання фахівця щодо вимог професійної відповідності. За загальною думкою науковців (Е.Злобин, С.Міщенко, Б.Герасимов), якість у даний час стає стратегією багатьох організацій і розглядається як основна складова конкурентної переваги. Не є виключенням і освітні організації, що активно обговорюють роль і значення якості в реформуванні системи освіти, у тому числі, вищої школи [171, 3]. Ця категорія застосовується як стосовно навчання (якість освіти), так і фахових кваліметричних характеристик. Фаховий кваліметричний підхід дозволяє зосередити увагу саме на таких якостях, які найбільш властиві та бажані фахівцю конкретного напрямку підготовки. Наприклад, до вчителів мистецьких дисциплін доречно використовувати поняття «творчі якості» (В.Кан-Калік, О.Клепиков, А.В.Мудрик, Л.Попов, С.Сисоєва, О.Рудницька). Так, О.Рудницька пропонує поняття «інтегровані якості» як такі, що лежать на перехресті підструктур особистості та водночас є властивостями основних виявлень вчителя як фахівця. До них належать *комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія* [438, 61]. З

нашої точки зору, творчої особистості найбільше відповідає теоретична модель Г.Сельє. Вона містить наступні якості: *ентузіазм та спритність*; *оригінальність*: незалежність мислення, уява, інтуїція, обдарованість; *інтелект*: логіка, пам'ять, досвід, здатність до концентрації уваги, абстрагування; *етика*: чесність перед самим собою; *контакт із природою*, спостережливість, технічні навички; *контакт із людьми*: розуміння себе та інших, сумісність з людьми, здатність організувати групи, переконувати інших, прислухатися до їх аргументів [449, 47].

У нашому теоретичному дослідженні ми визначали якості вчителів мистецьких дисциплін, які характеризують їх як фахову спільноту [388, 236-237]; на їх формування й зорієнтований ХМД як каталізатор підвищення якості освіти фахівця.

М.Євтух обговорює питання якості з діалектичних позицій і вважає, що в реалізації навчальної ролі вищої школи пріоритетним є забезпечення якості освіти з урахуванням потреб економіки, окремих громадян, суспільства в цілому. Але якість пов'язана з кількістю [43, 122], при цьому кількість у даному випадку він розглядає в контексті потужності навчального закладу, його наукового потенціалу, забезпечення економічною базою. Таке розуміння відносимо до *суспільно стратегічного напрямку*.

Крім нього, існує й *особисто-творчий напрямок*: переведення в нову якість накопичення певної кількості знань, умінь, навичок, які складають основу компетентності в фаховому та загальнокультурному або крос-культурному розумінні. Так, наприклад, Г.Сельє наголошував на такій закономірності: чим більше науковець володіє інформацією з інших галузей знань, зокрема й мистецтва, тим імовірніше він розкриє щось нове в своїй науці [449]. В.Вернадський наголошував на можливості висловлення наукової думки художніми засобами. Пізнання людиною навколишнього світу здійснюється, за переконанням В.Вернадського, у різних напрямках, які доповнюють і збагачують один одного. Йдеться про філософію, мистецтво, релігію, науку [76]. Останню науковець називав «великим творінням духу».

Специфіка наукового пізнання, з культурологічної точки зору, полягає в тому, що науково осмислюватися може будь-яка галузь знань, а також мистецтво, релігія, природа, людські взаємини [388, 108]. З цього погляду можна стверджувати, що якість освіти, зокрема освіченої особистості, є категорією, котра позначає не лише ієрархію вузького фахового напряму підготовки, а й більш широкого обсягу знань, умінь, досвіду, культури, ментальності (фахової та етнанаціональної), які дозволяють людині охоплювати рефлексією різні боки життя, урізноманітнювати свій фаховий простір, широко та інтегровано мислити, самостійно реалізовувати свій конкурентоспроможний потенціал. Такий підхід відповідає ідеям *транскультури* (М.Епштейн [488; 589]). У дослідженні *якість освіти* розуміється як *ознака результативності освітньої діяльності на основі визначеної, запроектованої та втіленої в практику системи набуття знань, розвитку здібностей, накопичення досвіду, сформованості навичок та умінь, потенціалу самостворення та перетворення, що у сукупності задовольняє потребу суспільства та сприяє особистості в її прагненні самореалізуватися в якості фахівця, здатного розширювати межі своєї фахової компетентності, залучаючи компетенції з інших галузей знань.*

Як стверджує М.Євтух, «метою управління соціально-педагогічним процесом є оптимізація його впливу на спосіб життя» [154, 13], у цьому вбачаємо його вагому роль у формуванні ментального досвіду. ХМД у контексті якості освіти виконує роль каталізатору, оскільки проникає в усі сфери навчання, стимулює процеси трансформації свідомості в позасвідомі, «остаткові» стани, котрі сприяють переходу умінь у навички, активізують творчу інтуїцію та здатність до педагогічного прогнозування, передбачення. Цінними для якості художньо-педагогічної освіти є усі аспекти художньої ментальності, її атрибутивні та процесуальні властивості, які й входять в структури ХМД. З огляду на це, формування такого досвіду стає актуальним і своєчасним. Для цього потрібно впровадити спеціальні управлінські дії, які контрастують з адміністративно настановними, стимулюють творчу самостійність та автономність розвитку особистості.

Розглянемо категорію «управління» у контексті формування ХМД.

Перші згадки та визначення сутності управління в педагогічних процесах зустрічаємо в лексикографії та лексикології педагогіки минулих століть. Так, наприклад, в педагогічному словнику В.Рейна (Перше видання 1895-1899 р.р.), який систематизує матеріал за педагогічною проблематикою, знаходимо назву «Шкільне управління» [192, 14]. Звертаємо також увагу на Педагогічну енциклопедію за редакцією П.Монро (1911-1913 р.р.). В неї включено багато статей за авторством Дж. Дьюї, присвячених проблематиці релігії та вихованню з посиланням на традиції, культуру, ментальні ознаки («Педагогіка Нового завіту» (т.4), «Християнська освіта раннього періоду» (т.1), «Домініканці і освіта» (т.2), «Францисканці і освіта» (т.2) тощо). У цих статтях автор велику увагу приділяє категорії «досвід», характеризуючи її з двох позицій: динамічної, зв'язаної з перетвореннями, і статичної, зв'язаної з традиціями. Відповідно існують зовнішні та внутрішні, стохастичні та керовані процеси формування художньо-ментального досвіду. Дж.Дьюї також вперше порушив питання керівництва процесом набуття досвіду, який здійснюється шляхом контролю. Він пише: «Усе, що в досвіді допомагає контролю над його розвитком, а також виключенню небажаного – це «метод, шлях, форма досвіду. Те, що підлягає впливу контролю, складає матеріал, структуру досвіду» [605]. Такі методичні концептуальні положення призвели до того, що до Педагогічної енциклопедії було включено цілий розділ з назвою «Управління освітою», який містить узагальнення досвіду 70-ти держав світу. Питання шкільного управління представлено також в Педагогічному словнику Гердера (1952-1955), в іншій довідковій педагогічній літературі минулих часів. Незважаючи на їх прагматичний або теологічний контекст, чітко простежується ідея керівництва досвідом через наповнення його певним змістом, тобто якісністю.

Підґрунтям сучасного теоретико-наукового вивчення феномену "управління" можна вважати декілька наукових концепцій, а саме:

- Кібернетичні ідеї, що виникли вперше в концепціях Норберта Вінера (1948р.) і знайшли подальший розвиток в теорії менеджменту. Нагадаємо, що

кібернетика (від др.-грец. κυβερνητική – мистецтво управління) – наука, яка вивчає загальні закономірності процесів управління, а також процеси передачі інформації в різних системах: технічних, біологічних, суспільних.

- Тектологічні ідеї, – від грец. tekton творець і logos – учіння про загальні питання організаційних процесів, запропоновані ще на початку ХХ століття О.Богдановим. Їх сутність полягала у вивченні принципів і законів, загальних для всіх можливих систем. Це поклало початок новому організаційному підходу до створення, дослідження та управління системами [403, 197].

– Теорія наукового менеджменту, що була розроблена американським інженером Ф.У.Тейлором. Її сутність полягає в поясненні наукової організації праці, визначенні шляхів її оптимізації.

У багатьох дослідженнях та працях науковці застосовують поняття менеджменту освіти. Вчені А.Губа, З.Курлянд розводять поняття «менеджмент освіти», «управління», «керування», «організація», оскільки вони усі застосовуються в педагогічній і освітній практиці [324]. Зробивши ґрунтовий аналіз цих понять, З.Курлянд дійшла висновку, що термін "педагогічний менеджмент" є найбільш вживаним у вітчизняній літературі. Як наука про управління педагогічними системами вона має полісемічний характер. Її завданням є пошук і розробка засобів та методів, що сприяють найефективнішому досягненню цілей сучасних закладів освіти, підвищенню продуктивності праці їх співробітників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічного "виробництва", виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, зумовленого розвитком ринкової економіки [324, 288]. За дослідженнями А.Губи, менеджмент відрізняється від управління тим, що передбачає свободу прийняття рішень керівників і підлеглих за умов невизначеності ситуації [117, 14]. Оскільки, на думку науковця, поняття «управління» вийшло з надр адміністративної системи, воно орієнтується на обмеження такої свободи. Натомість вчений пропонує поняття «освітній менеджмент» як теорію і практику управління освітніми системами з метою забезпечення кінцевого результату (становлення, саморозвиток особистості) на

підставі розвитку науково-педагогічного потенціалу, високої якості освітнього процесу на шляху перетворення від системи традиційного управління до самоорганізації [117, 14]. Повністю приймаючи пропозицію А.Губи, будемо розглядати процес формування ХМД у контексті теорії «освітнього менеджменту», оскільки це дозволяє впроваджувати проектний принцип, спиратися на партисипативні технології управління, самоуправління тощо. Проте стосовно побудови організаційно-методичної системи, яка потребує чіткості визначених компонентів та їх функцій, будемо застосовувати поняття *прямого та непрямого управління* у відповідності до сутності компонентів. Так, наприклад, функція управління може відповідати реалізації мети. Як стверджував В.Г.Афанасьєв, у педагогічних системах управління виступає провідною функцією, оскільки саме за її допомогою реалізується мета, яка поставлена перед соціальною системою і яка зумовлює характер її функціонування і розвитку [23, 250]. Натомість основними функціями менеджменту, як відомо, є: планування, організація, мотивація-стимулювання, комунікація, керування, процеси розробки й прийняття рішень, функція контролю (І.Балабанов, В.Веснін, Й.Завадський, П.Ленд, Ф.Хміль, З.Шершньова, С.Оборська, інші науковці). Саме ці функції й дозволяють побудувати гнучку, сплановану, динамічну систему підготовки фахівців, яка завжди буде готовою до переструктуризації, модернізації, оновлення.

Аналіз наукових досліджень щодо запровадження концепції управління в науково-педагогічну галузь дозволив визначити їх напрямки та класифікувати за функціями наступним чином:

- Сутність та специфіка компетентностей та компетенцій у залежності від фахового напрямку підготовки, що стають у полі зору управління якістю освіти (нормативно-кваліметрична функція) (Е.Бондаревська, Т.Браже, І.Зімня, С.Кульневич, А.Маркова, О.Овчарук, Д.Равен, І.Рахімбаєва, А.Хуторської).
- Технологія моніторингу якістю освіти (функція контролю) (В.Беспалько, В.Вовна, В.Горб, В.Короченцев, О.Субетто та інші).

- Управління якістю освіти, педагогічний менеджмент (функція керування та адміністрування) (В.Беспалько, В.Качалов, Н.Кузьміна, О.Нікітіна, Є.Бистрай, Н.Селезньов, П.Третьяков, О.Цокур).
- Розробка організаційно-методичних систем (функція формування та вдосконалення) (М.Гаріна, В.Докучаєва, Е.Злобін, В.Корольков, Г.Мотова, В.Панасюк, М.Поташнік, Г.Серіков, О.Субетто) [403, 194].

Усі визначенні аспекти належать до процесу управління якістю освіти як цілісного, цілеспрямованого, регламентованого та системного явища, що стало центром уваги науковців наприкінці ХХ – початку ХХІ століть.

Отже, на завершення конкретизуємо наступне: освітній простір та освітнє середовище пов'язані педагогічною метою, досягнення якої здійснюється поетапно та є пролонгованим у часі. Цілеспрямованість на досягнення педагогічної мети активізує динаміку створення ментального освітнього простору, до якого входять фахові ментально-освітні середовища. Останні й забезпечують формування ХМД, який стосовно майбутніх учителів музики та хореографії стає каталізатором такої якості освіти, яка дозволяє підвищувати свій фаховий рівень за рахунок розширення галузей знань, транскультурних інтенцій. Цей вихід «за межі фаху» впливає на усі ментальні сфери: когнітивну, комунікативну, аксіологічну, екзистенційну та праксеологічну. Остання поєднує усі та кореспондується з організаційною та самоорганізаційною діяльністю під час фахового становлення особистості (О.Богданов, М.Епштейн, Г.Щеровицький). Усе зазначене наочно представлено на рисунку 2.2.

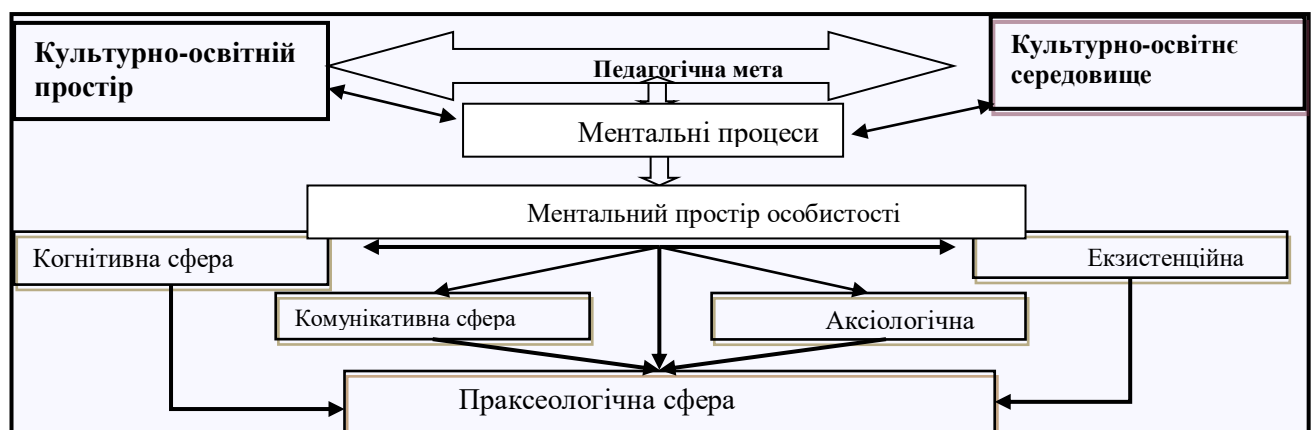


Рис. 2.2. Модель ментального простору особистості

Педагогічна мета формується на перетині культурно-освітнього середовища та ментальних процесів, які йому відповідають.

Кожна структурна сфера ментального простору особистості містить у собі структурні компоненти. Серед них виділяємо ті, які найбільше властиві ментальному простору особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: когнітивний, комунікативний, аксіологічний, екзистенційний компоненти. Покажемо їх на рисунку 2.3.

Усі представлені компоненти повністю відповідають визначеним сферам ментального простору особистості. Пояснимо запропоновану на рисунку структурну модель:

- структура когнітивного компоненту охоплює процеси і результати пізнання, сформовані стилі і типи мислення відповідно до фахової діяльності, яка зумовлює вміння мислити знаковими семіотичними системами, тобто атрибутами певної галузі знань;



Рис. 2.3. Структурні компоненти ментального простору особистості фахівця

- комунікативний компонент передбачає володіння предметним семантичним тезаурусом, який стає інструментом фахової комунікації,

міжособистісною комунікацією, що також є джерелом надходження нової фахової інформації;

- аксіологічний компонент репрезентований сформованими ціннісними орієнтаціями, особливостями і характером ставлень та відношень до явищ буття і фахового напрямку;
- екзистенційний компонент характеризується сукупністю інтуїтивних уявлень, рефлексії власних почуттів, емоційних вражень та настанов, які формуються внаслідок емоційних переживань та їх рефлексії;
- праксеологічний компонент представлений стереотипами поведінки та протилежним йому творчо-самостійним показником.

Поглиблене входження особистості як фахівця до більш широкого спектру дійсності, до художньої культури суспільства, розуміння та спрямованість особистісних творчих ресурсів на формування художньої культури школярів, вихід за межі обраного фаху зумовлює й інший вектор результативності – поєднання фахового та не фахового сегменту освіченості, усвідомлення суспільних функцій обраного фаху. Саме це створює передумови для переходу від суто особистого рівня художньої ментальності, сформованої завдяки художній грамотності, художній освіченості, елементарної художньої компетентності до поширення та поглиблення художньої компетентності та її екстраполяцію за межі фаху, підняття до вищої ланки – художньої культури особистості, через яку здійснюється духовне піднесення до рівня художньої ментальності [374].

На підставі попередніх теоретичних положень стосовно сутності поняття «формування», його педагогічне співвідношення з управлінням якістю освіти, функціональністю ХМД як каталізатору підвищення якості через транскультурні інтенції, стало можливим визначити педагогічний зміст наукового вислову «формування художньо-ментального досвіду»; у дослідженні це цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, форматворчих, мистецько-змістових педагогічних художньо-комунікативних ресурсів, гуманістичних творчих взаємовідносин між викладачами та студентами, що у сукупності створює цілісну систему взаємозбагачення різноспрямованих

локальних підсистем фахового навчання; ця система забезпечує ефективність та оптимальність зв'язків між визначеними структурними компонентами художньо-ментального досвіду (когнітивно-репрезентативного, ціннісно-регулятивного, мотиваційно-ідентифікаційного та якісно-творчого), що й забезпечує підвищення якості освіти майбутнього вчителя музики та хореографії.

Формування ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії відповідно до сучасних вимог має складатися з поєднання трьох часово-просторових зрізів культури і мистецтва:

1. ХМД минулого: а) художні традиції певного народу, національні та поліетнічні особливості фольклору; б) стильові та жанрові здобутки художньої скарбниці світової та вітчизняної класики; в) художньо-педагогічні принципи видатних представників мистецької освіти.
2. ХМД сучасності: а) сучасне мистецтво у всіх його різновидах та жанрах, його естетико-виховний та педагогічний потенціал; б) явище молодіжної субкультури та місце мистецтва в ньому; в) опанування сучасними художньо-педагогічними технологіями.
3. Стратегія ХМД на майбутнє: а) усвідомлення закономірностей розвитку мистецтва, принципів розвитку культури (культурологічні концепції) як основи передбачення художньо-естетичних потреб та ідеалів суспільства в майбутньому; б) компетентність у розвитку альтернативних видів сучасного мистецтва; в) активізація науково-пошукових можливостей професійної підготовки майбутнього вчителя як засобів успішності мистецької педагогічної діяльності (прогнозування педагогічних явищ у мистецькому учнівському просторі, визначення смаків, уподобань, дослідження найбільш ефективних методів впливу, педагогічна інтуїція, евристичні навички) [396; 416].

Зазначене характеризує певну «голографію» (матрицю) ХМД, що будується на досвіді минулому, має певну творчо-дійову реалізацію у сучасному, а також спрямовує стратегію художньо-творчого особистісного самовизначення на майбутнє. Головною відмінністю ХМД від «художнього», «художньо-

естетичного» та «мистецького» є саме ця властивість, а також розуміння зв'язку мистецтва з іншими видами соціокультурного пізнання: релігійно-міфологічного, побутово-життєвого (вітального) та наукового.

2.2. Теоретико-методологічний концепт осмислення художньо-ментального досвіду: поліпарадигмальний, міждисциплінарний підходи та загальнонаукові принципи

Багатосаровість та різноманітність педагогічної практики досліджується та пояснюється за допомогою парадигм. Сучасна наука інтерпретує поняття «парадигма» як системний теоретико-методологічний, аксіологічний комплекс настанов, котрі приймаються науковою спільнотою як якісний еталон вирішення дослідницьких завдань. До нього обов'язково входить базис знань, концепцій, теорій наукових підходів, які охоплюють наукову галузь, окрему наукову дисципліну, або науку у цілому. Відповідно до окремих дисциплін застосовують поняття Т. Куна «дисциплінарна матриця» [262], яка охоплює такі сегменти наукового пізнання: наукова мова та науковий апарат; наукові підходи та принципи світорозуміння; цінності, що відповідають пануючим ідеалам у суспільстві та у науковій спільноті. Будь-який освітній процес розгортається в контексті соціально-педагогічного простору, організованого з тих чи інших парадигмальних законів, що визначають вибір цінностей, результатів, методик і технологій, нормативів, регламентуючи педагогічну діяльність. До недавнього часу вітчизняна система освіти розвивалась на основі монопарадигмального бачення освітньої практики.

Н.Лизь зауважує на двоякості розуміння парадигми в педагогіці, якщо перший напрямок стосується наукової діяльності та відповідає за змістом концепції Т.Куна, то другий розуміється як освітня парадигма, яка зумовлює вектор або модель освітніх процесів. На це вказують науковці Є.Бондаревська, С.Кульневич, В.Пилиповський, інші [258]. Так, наприклад, серед інноваційних парадигм такого рівня вчені розглядають компетентнісний підхід.

У педагогічній лексикографії застосовується поняття «поліпарадигмальність». Воно позначає наукову стратегію із застосуванням декількох методологічних систем, що дозволяє побудувати або змодельовати найбільш повну картину освітнього процесу у вигляді теорії, здійснити рефлексію цілісності педагогічного процесу, актуалізувати його інтеграційність, міжпредметність, співтворчість та співпрацю (Л.Беляєва, Г.Корнетов, І.Колеснікова, В.Розін, Н.Ромаєва, Є.Шиянов, І.Фомічова, П.Щедровицький). Різні погляди вчених на багатовекторну сутність освітнього процесу визначають поліпарадигмальність останнього та зумовлюють можливість застосування поліпарадигмального підходу в дослідженнях та науковій інтерпретації складних явищ. Так, Є.Шиянов та Н.Романова [543] звертають увагу на такі концепції:

- Множина освітніх систем, що оцінюється через співвідношення їх з навколишнім середовищем, світом, наукою, освітньою практикою тощо і сприяє виникненню рівнів такого співвідношення: філософсько-світоглядного, теоретико-технологічного, прикладного (І.Фомічова);
- Педагогічна парадигма, що поєднує «педагогіку необхідного» (соціалізація та адаптація особистості) та «педагогіку свободи» (індивідуальний розвиток особистості) (О.Газман);
- Педагогічні парадигми в контексті співвідносин між учасниками освітнього процесу: *авторитарна та гуманістична* (Ш.Амонашвілі, Г.Корнетов, А.Пінський).

Зазначене дало підстави Є.Шиянову та Н.Романової визначити поліпарадигмальність сучасної педагогіки як її методологічний принцип та схарактеризувати його через наступні положення:

- допустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких здійснюється пошук цілісної, закінченої моделі освітнього процесу, що виражено у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;
- орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні настанови;

- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) та оперативному рівнях одним педагогом;
- залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації навчання (пасивної та активної настанови на власний інтелектуальний розвиток);
- поєднання елементів різних парадигм у рамках конкретної технології освіти;
- існування всередині кожної парадигми приватних парадигм, яким властивий свій, специфічний набір уявлень про мету, зміст і процеси виховання та навчання [543, 23].

На думку Л.Хомич, парадигмальний підхід у педагогіці є інтегрованим, оскільки сполучає в собі суб'єкт-суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, акмеологічний, системний, аксіологічний, діяльнісний, культурологічний, синергетичний та інші підходи, що й становить цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки [516, 172-173].

Більш докладно перелік парадигм в педагогічній науці представлений в праці О.Вознюка [82]. Автор узагальнює їх плюралізм через те, що в більшості концепцій особлива увага приділяється парадигмам антропоцентричної спрямованості (некласична, гуманістична, гуманітарна, людиноцентрична та ін.), що свідчить про тенденцію до кристалізації певної інтегративної освітньої парадигми, яка фокусується навколо проблем людини [82, 24].

Між тим, концепція поліпарадигмальності в педагогіці підлягала й певній критиці. Так, І.Осмолівська зауважила, що під час обґрунтування поліпарадигмальності вчені здійснюють певні підміни понять: парадигму замінюють підходом, системами, моделями тощо. Стосовно революційних парадигмальних змін, то вони у педагогіці не спостерігаються, тому доцільно, на думку науковця, краще застосувати принцип варіативності сучасної освіти [316, 28]. З нашого погляду, варіативність не замінює поліпарадигмальність; по суті, вона передбачає зміни окремих позицій при усталеності основної ідеї. Щодо поліпарадигмальності, то цей термін дозволяє поєднати в одному дослідженні

декілька різнопланових поглядів, теорій та концепцій. Отже останнє більш відповідає сучасному стану суспільства взагалі та педагогіки зокрема.

Л.Львов [257] також визначає суперечливі позиції науковців стосовно поліпарадигмальності. Доводячи її актуальність, він говорить про існування суперечності: між потребою в конкурентоздатному та соціально-професійно-мобільному фахівці, який отримує вищу освіту, та усталеною традицією орієнтуватися на одну з трьох головних парадигм педагогіки: когнітивна, особистісно-діяльнісна, професійно-розвиваюча. Крім того, науковець згадує дослідження, орієнтовані на новий, інноваційний монопідхід, який позначається системоутворювальною категорією: «розвиваюча професійна освіта», авторами якої є Е.Зеєр, Н.Лежнёва, Е.Симанюк, І.Шендрік. Вони вважають, що за поліпарадигмальною методологією - майбутнє педагогіки, оскільки ця методологія є більш демократичною та націленою на практичний результат [257]. Згадаємо П.Щедровицького, який радив своїм студентам звернути увагу не на знання, а на їх практичне застосування; практика, професійні дії насправді готують фахівця [548]. Перспективність поліпарадигмального підходу Л.Львов пояснює через її реальне застосування як дослідницької методології, у якості теорії моделювання освітніх систем, як теоретичну основу проектування та реалізацію процесу навчання [257].

Поліпарадигмальність як педагогічну методологію підтримують з різних точок зору. Зокрема, Р.Хакімов вважає, що завдяки поліпарадигмальному підходу ефективно вибудовується практика полікультурної освіти [508]. На думку вченого, постмодерністська методологія поліпарадигмальності дозволяє здійснити парадигмальний аналіз педагогічної реальності стосовно конструювання полікультурності. Це забезпечує можливість виокремити три світоглядні парадигми полікультурної освіти: технократичну, трансцендентну, гуманітарну [508, 27]. Н.Агапова актуалізує значущість поліпарадигмальності для сучасної освіти, оскільки в історії розвитку культури саме в освіті й здійснювалися нелінійні процеси виникнення, співіснування і конкуренції різних освітніх парадигм як в стабільні, так і у нестабільні періоди розвитку суспільства і

культури. Свою концепцію науковець будує на основі синергетики. Такий погляд на поліпарадигмальність нагадує аналіз Г.Соріної стосовно педагогічного походження тектології О.Богданова [471].

Отже, обґрунтовуючи доцільність застосування поліпарадигмальної методології стосовно ментальності, ми знов виходимо на організаційну науку як предтечу синергетичного підходу. Це не випадково, оскільки термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» («син» — «сумісно», «разом» і «ергос» — «дія»), що достеменно перекладається як «енергія сумісної дії» та означає узгодженість, взаємодію [427].

Останнім часом цей підхід стає найбільш актуальним у контексті гуманістичної, культурологічної, міждисциплінарної, управлінської та організаційної парадигм освіти (А.Вознюк [83], М.Євтух [153], Э.Князева [207], С.Курдюмов [207], В.Лутай [256], О.Субето [480], М.Федорова [498], Г.Шевченко [150], В.Цикін [519], П.Щедровицький [548], інші науковці) Педагогічна наукова теорія в цьому питанні ґрунтується на праці і концепції М.Кагана [184], О.Буданова [62], І. Пригожина [351], Г.Хакена [507], ідеї яких стосовно синергетики в культурі сприяли розквіту міждисциплінарної парадигми в науці, зокрема в педагогіці. За твердженням В.Цикіна, синергетична модель освіти передбачає її відкритість, інтеграцію засобів засвоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень в освітній процес, використання інформаційних систем, особистісну спрямованість навчання, зміни ролі викладача у швидкоплинних змінах суспільства [520, 279]. Синергетична парадигма навіть застосована для пояснення творчості людини (В.Андреев, 1996; Е.Соснін, Б.Пойзнер, 2011). У книзі Е.Сосніна і Б. Пойзнера застосовується синергетичний та міждисциплінарний підхід в інтерпретації феномена творчості. Автори спираються на дві тези стосовно творчості: перша теза: творчість природи і творчість людини – різні сфери творчості, які мають спільне генетичне коріння; друга теза: для поглибленого розуміння феномену творчості необхідні системні узагальнення багатьох синтезуючих дисциплін, зокрема синергетики, а також полідисциплінарні дослідження [472].

Міждисциплінарність стає однією з основних категорій, через яку осмислюється специфіка синергетики в освіті та інших наукових галузях знань. Звертаємо увагу на функції синергетики в освіті у концепції Є.Князевої та С.Курдюмова [207]. Науковці визначають *синтетичну функцію*, яка «не обмежується наведенням мостів між науками про природу і науками про людину і культуру. На базі синергетичного бачення світу вчені радять досліджувати наступні напрямки можливого синтезу, які ми приймаємо у своєму дослідженні:

- Східне (холістичне, синтетичне) і західне (аналітичне) бачення світу. У нашому дослідженні цей напрямок застосований в площині полікультурної ситуативності навчання (китайські та українські студенти) і використовується з метою активізації ідентифікаційних процесів свідомості.

- Засади науки (строгі моделі, математичні теореми, фізичні механізми явищ) та їх застосування (включаючи найбільш віддалені програми синергетики до соціальних і людиномірних систем). Цей напрямок застосовувався під час експериментальної перевірки ефективності методики.

- Дескриптивні та нормативні аспекти науки, знання і цінності, "одиниці інформації", а також цінність цієї інформації для людської активності, наприклад, опис спектрів структур-атракторів, шляхів еволюції складних систем і можливостей людського вибору, пов'язаного з певними цінностями, уподобаннями людини. Це напрямок було взято за основу дослідження та формування ціннісно-регулятивного блоку ХМД вчителів музики і хореографії.

- Наука (нова наука про складність, нелінійності та хаос) і культура, мистецтво, філософія; синергетичні знання і образи культури, в тому числі філософські ідеї, резонуючі з синергетикою; строгі моделі еволюції і засоби візуальної репрезентації патернів еволюції і самоорганізації складних систем. Це напрямок взятий за основу концепції дослідження, що полягала в урахуванні типів свідомості, що виникли історично (фольклорно-міфологічна, художньо-естетична, наукова), в їх поєднанні на рівні формування ХМД через мистецтво, а також виокремлення методів наукового пізнання та їх екстраполяція на різні види навчальної діяльності.

В.Цикін [521] обґрунтовує синергетичну модель освіти, яка складається з таких компонентів: відкритість освіти та творчий характер навчання; розвиток інтеграції різних способів засвоєння людиною світу: мистецтво, філософія, міфологія, наука; розвиток і включення в процеси утворення синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісності і взаємопов'язаності людини, природи і суспільства; конвергентності і нелінійності розвитку; хаосу і випадковості як конструктивних начал; вільне використання різних інформаційних систем; особистісна спрямованість навчання, що здійснюється стихійно, неупорядковано; зміна ролі викладача: перехід до сумісних дій в нових умовах [521, 176-177].

Отже, поліпарадигмальний підхід в педагогіці завдяки синтетичній функції (Є.Князева, С.Курдюмов) актуалізував міждисциплінарну стратегію дослідження, яка зумовила необхідність ввести другий – *міждисциплінарний підхід* у теоретико-методологічний концепт. Між тим цей підхід є *міжконцептним*, оскільки він відноситься до теоретико-методологічного та теоретико-методичного концептів. З одного боку він забезпечує інтеграцію наукового пізнання, з іншого застосовується безпосередньо в методиці, у практиці формування ХМД. «Міждисциплінарність» означає перенос методів дослідження та моделей з однієї дисципліни на іншу [207].

На значущість міждисциплінарного підходу у науковому пізнанні вказував О.Богданов. Він зауважував на тому, що відокремленість наук завдяки їх науковій мові був процесом штучним, оскільки всім системам властиві спільні закономірності розвитку, які можна пояснити, дослідити, а також вплинути (формувати та розвивати) на основі організаційних законів та закономірностей. Це дає підстави застосувати спільні методи в різних науках [45]. Сучасні науковці також зауважують на актуальності застосування спільних методичних ресурсів різних наук. Так, за висловленням Л. Селезньова, свого часу диференціація наук та міра поглиблення знань була процесом неминучим, і в цілому прогресивним. Однак, коли диференціація переростає в відособленість і замкнутість окремих наук, то це штучно обмежує і саме пізнання досліджуваного об'єкта чи процесу [459].

Міждисциплінарний підхід, наприклад, у теорії особистості підкреслює взаємодію різних галузей науки, тобто внесок соціологів, антропологів, етологів та інших вчених щодо розуміння поведінки людини [518, 604]. Завдяки йому поєднуються не лише змістові лінії навчальних дисциплін, а й наукові методи та принципи вивчення різних навчальних дисциплін. Практика застосування міждисциплінарного підходу орієнтується на поєднання дисциплін з галузі культурології (В.Буденкова, Е.Г.Савельєва [63], В.Вигоф [77]). На думку Г.Меднікової, міждисциплінарні дослідження стали характерною рисою «великої науки». Вони виникли у 60-х роках «у відповідь на потребу суспільної практики щодо вирішення комплексних («людиномірних») проблем (охорона здоров'я, охорона навколишнього середовища, регулювання росту чисельності населення та інші). Ці дослідження набули своєрідності, різко відрізнялися від традиційних монодисциплінарних фундаментальних та традиційних прикладних досліджень. Від перших їх відрізняла чітко виражена орієнтація на одержання кінцевого продукту. Можливість отримання при цьому чисто пізнавальних результатів розглядалася як суто побічна, яка не стосується суті дослідження і не визначає жодну з компонентів його організації. Націленість на певний конкретний результат, що має безпосередньо практичне значення, і зараз розглядається як головна особливість міждисциплінарного наукового дослідження. У той же час, пише науковець, міждисциплінарні дослідження якісно відрізняються від традиційно прикладних, коли дослідники отримують чіткі параметри, основні значення кінцевого продукту (технічні, економічні, дизайнерські тощо), адресовані фахівцям конкретних галузей знань, зібраних у команду. Г.Меднікова наголошує на креативності міждисциплінарних досліджень, оскільки вони організуються в умовах, коли з одного боку, існує гостре соціальне замовлення на дослідження суспільно-значущої проблеми, що носить завідомо комплексний характер, з іншого, відсутня звична ясність у виборі засобів щодо її вирішення, склад і кількість дослідників, механізми їх взаємодії тощо [278].

Міждисциплінарні дослідження Г.Меднікова характеризує таким чином: це нетрадиційні «всебічні дослідження», оскільки завдання в них формулюється

змістовно ширше, ніж дозволяють рамки однієї дисципліни, а об'єкт вивчається з усіх боків. Міра невизначеності відносно вихідних даних і кінцевого результату під час міждисциплінарних досліджень не перевищує порогу його «огляду» у просторі та в часі, тобто принципову досяжність кінцевого результату і механізм взаємодії учасників [278].

Узагальнюючи різні точки зору науковців у галузі педагогіки, ми дійшли висновку про існування парадигмального плюралізму, який зумовлений низкою чинників: виникнення нової інформаційної картини світу; глобалізаційні тенденції, що впливають на освітню реальність та її полікультурність; руйнація культурних традицій, що зумовила духовну спустошеність і посилила увагу до гуманізації освіти. Згідно гуманістичної парадигми, у центрі освітнього процесу стає людина та її креативні, інтелектуальні, емоційно-перетворювальні ресурси, які є результатом ментальних процесів та набуття ментального досвіду.

З огляду на вищесказане вважаємо доцільним застосувати *поліпарадигмальний підхід* у дослідженні художньо-ментального досвіду, оскільки: він відповідає плюралістичності застосування підходів в освітніх процесах, що сприяє відкритості організаційно-методичних систем; відповідає сутності феномену ментальності та існуючим поглядам на нього в історичній ретроспективі; забезпечує можливість розглянути ментальність з різних, навіть протилежних точок зору та здійснити спробу екстраполювати цю поліпарадигмальність у педагогічний процес.

Чинником застосування поліпарадигмального підходу до ментальності є ідеї школи Анналів. Її представники тлумачили поняття «ментальність» і розглядали специфіку застосування цієї категорії з різних точок зору: *антропологічної*, що демонструвала зв'язок розвитку мислення людини з культурно-історичними зрізами суспільства; *історико-психологічної*, що осмислювала етнопсихологічні основи культури народів певної доби; *соціальної*, яка сформувала низку нових критеріїв професіоналізму, враховуючи інтегративний психічний склад представників однієї соціальної групи, етносу; визначаючи їхні погляди на всесвіт, життя, побут, на моральні, етичні відносини і спосіб життя, а також

ціннісні орієнтації. Отже, в їх концепціях обґрунтовано міждисциплінарний підхід.

Завдяки зазначеному підходу до ментальності в гуманітарних науках для вивчення ментальності виокремилися дві сфери, у яких ця категорія виявляється найбільш стійко: а) емоційно-почуттєва (ірраціональна, інтуїтивна, образна); б) сфера свідомості (раціональна, пізнавальна, світоглядна). Кожна з гуманітарних наук намагається враховувати зазначені сфери, обираючи одну з них у якості пріоритетної. Отже, складність, багатоаспектність ментальності вимагає аналогічного підходу щодо її дослідження. За твердженням П.Барка, ментальність не можна висловити словами, тому що вона належить до плану змісту та сутності, а не до плану висловлювання [581].

Саме категорія ментальності відповідає найбільш інтегрованим, складним явищам освітнього простору, котрі функціонально спрямовують педагогічну діяльність у річище актуальних для сьогодення норм та вимог суспільства, тому до неї доцільним застосувати плюралізм підходів, тобто поліпарадигмальну методологію. Багатоаспектність ментальності зумовила плюралізм підходів щодо її дослідження, наукової рефлексії та теоретичних узагальнень, які й склали основу для застосування поліпарадигмального та міждисциплінарного підходів як концептуальних у нашому дослідженні стосовно формування художньо-ментального досвіду [388, 40-83]. Їх складність та інтегрованість доповнювалися ще загальнонауковими підходами, які підсилювали поліпарадигмальність та міждисциплінарність стосовно художньо-ментального досвіду. Конкретизуємо додаткові наукові підходи, котрі увійшли до теоретико-методологічного концепту осмислення художньо-ментального досвіду, його наукової рефлексії.

Дослідження показало, що спочатку ментальність характеризувалася історико-антропологічною спрямованістю, яка й сьогодні є актуальною. У сучасній науці навіть існує думка про співвідношення ментальності й антропології. У полі зору істориків-антропологів постійно знаходиться та галузь дійсності, в якій мислення практично зливається з поведінкою. Ця галузь, отримавши назву «народна культура», є цілісним сплавом умов матеріального

життя, побуту, світовідчуття, «матеріалу» переважно усної культури, що майже не залишила письмових свідоцтв про себе [176].

Теоретичний аналіз дозволив визначити, що в *межах антропологічного підходу* щодо ментальності (Л.Вітгенштейн [81], Е.Гуссерль [127], А.Деркач [134], В.Дільтей [586], Е.Кассіер [196], С.Лур'є [255], А.Гуревич [120], Ю.Хабермас [592], М.Юрій [562]) народжується поняття «національна ментальність» (Г.Гачев [97], О.Єромасова [148], М.Шенкао [536], О.Ющишин [564]). Інформація підсвідомості складається з сукупності архаїчного змісту пам'яті, особистісної генної інформації пращурів, інформації, отриманої за життя [531]. Так, антропологічні погляди на ментальність українців, їх національний характер знаходимо в працях таких сучасних науковців, як Р.Додонов [138], М.Махній [274], І.Старовойт [474], В.Храмова [517], М.Юрій [562], В.Янів (1993), Н.Яцук [12003] та інших, які спираються на глибинні дослідження українського етносу, здійснені Г.Ващенком, М.Драгомановим, М.Костомаровим, А.Кульчицьким, Г.Сковородою, Д.Чижевським, П.Юркевичем.

Завдяки *феноменологічному підходу* К.Янцен [569] визначає широкий спектр метафор-визначень, які існують у наукових інтерпретаціях ментальності, незважаючи на об'єктивну відсутність чітких критеріїв її оцінювання. Для унаочнення надаємо перелічені автором поняття-синоніми у вигляді таблиці (Додаток 1«Б»), доповнюючи їх метафорами-поняттями, запропонованими Г.Гачевим [97], К.Юнгом [561], Р.Емірсоном [588], Ж. Ле Гофом [597] та іншими.

Цікавим для нашого дослідження виявився й аналіз культурологічного підходу щодо ментальності, в межах якого було розглянуто танатологічний (М.Шенкао [536]) та езотеричний напрямки (Т.Новікова [305]).

У культурологічних концепціях ментальності розкриваються філософсько-соціальні погляди, котрі виокремлюють вітальний контекст ментальності, а саме: характеристики життєвих настанов, ставлення до життя і буття (а не лише смерті) будь-якої людини – представника певної соціальної групи. Впливає на ментальність і середовище існування (В.Визгін [79]), соціальне буття, взаємодія звичаю й права, елітарної й народної культури, чуттєвості й аскетизму, які

породжують ті або інші стереотипи поведінки людей (О.Кривцун [312]). *Культурологічний підхід* досить повно репрезентований у працях П.Гуревича [121; 123], О.Кривцуна [226], В.Визгіна, О.Шульмана [121] та інших науковців. Учені зіставляють типи ментальності з типами культури, а також із факторами, які сприяють її еволюції.

Аналіз концепцій ментальності з точки зору *системно-структурного підходу* показав, що до неї включають переважно образ мислення (Ж.Ле Гофф [597], А.Гуревич [120], С.Лур'є [255], Б.Марков [269], інші). Але існують інші погляди на її структуру. Цікавою та ґрунтовною виявилася система реконструкції ментальності в концепції Р.Мандру [602] (таблиця 2.1)

Таблиця 2.1

Системно-структурна модель ментальності за Р.Мандру

Компонент ментальності	Фактори впливу на ментальний компонент
Людина фізична	Умови матеріального існування
Людина технічна	Засоби пізнання, ментальний інструментарій
Класові, родинні відношення	Соціальне середовище
<i>Професійна діяльність, розважання</i>	Повсякденне буття
<i>Мистецтво, наука, релігія</i>	Духовна діяльність
Бродяжництво, містика, тощо	Форми соціального і духовного ескапізму
Картина світу епохи	Синтез усього, що підсилює синтезуючу функцію ментальності

Згідно з її положеннями реконструювати ментальність людини необхідно поступово, враховуючи усі аспекти ментальності, усі її прояви. Система Р.Мандру включає професійну діяльність, мистецтво, а також науку і релігію, що представлені одним компонентом. При цьому професійна діяльність належить до повсякденного буття, а мистецтво, наука і релігія – до духовної діяльності.

Майже в усіх концепціях російських, українських та європейських мислителів і філософів (Ж.Дюбі, І.Бичко, В.Візгін, Г.Гачев, А.Гуревич,

П.Гуревич, І.Дубов, Р.Додонов, С.Лур'є, О.Огурцов, М.Юрій та інші), ментальність представлена як *цілісна система*.

На відміну від цих дослідників В.Шкуратов стверджує, що ментальність на противагу психіки, не є структурованою. Він вважає, що до елементів психіки входять: «умонастрій, розумова настанова, колективні уявлення, склад розуму, бачення світу тощо» [544, 91]. Отже, з його погляду психіка є системним утворенням, а ментальність – ні.

На думку Б. Маркова, поняття ментальності повинно доповнити спрощену модель свідомості, домінантою якої виступає раціональність. Насправді це поняття охоплює не лише знання, світогляд, ідеологію, але й емоційно-образні, духовно-ціннісні, вольові акти свідомості [270, 80].

Визначені компоненти цілісного феномену ментальності спонукають звернути увагу на його психологічний аспект, оскільки всі згадані елементи ментальності є атрибутами психічних процесів. Зокрема, когнітивна психологія у питаннях ментальності використовує поняття «прототип», «образ», «образна репрезентація» [209]. Вона розглядає мислення як активний процес, що маніпулює свідомістю з метою формування нових репрезентацій, які виражаються у вигляді понять, пропозицій, ментальних моделей, схем і виявляються та оцінюються в діях.

Застосовуючи *когнітивний підхід*, дослідник Г.Айзенк інтерпретує репрезентації як знак або набір символів [590, 204]. Він поділяє їх на зовнішні (малюнки, карти тощо) та внутрішні (ментальні). Серед ментальних структур, визначених у філософських наукових концепціях (Г.Джулай [136], В.Ковальов (2009), У.Ліппман [599], Т.Рябова (2001, 2004) К.Судаков (2002) й психологічних підходах (В.Агеєв (1986, 1987), Т. Васильєва (1988), І.Кон [216], Т.Стефаненко [475], Т.Шебутані (1969) та інші) виокремлюються концепти «стереотип» і «прототип», які вважаються протилежними поняттями. Прототип – комбінація типових сенсорно-перцептивних (наочних) ознак, що зберігаються в пам'яті і дозволяють приймати рішення щодо категорії відповідно до визначеного об'єкта [513, 247]. До різновидів цієї категорії належать: соціальні стереотипи (В.Агеєв);

стереотипи, що є атрибутами суспільної свідомості (Т.Василева); етнічні стереотипи (І.Кон, Т.Стефаненко); політичні стереотипи (П.Гуревич, Н.Каліна, Є.Черний, А.Шоркін).

У психолого-педагогічних концепціях (Ю.Поварьонков [337], Л.Мітіна [289; 290]) стереотипи включені до адаптивної моделі професійної діяльності та розвитку. Адаптація особистості до соціокультурного або фахового середовища під час навчання неминуче реалізується через засвоєння типових прикладів поведінки, ставлень, відносин тощо, які з часом сприймаються в певному суспільстві як унормовані, стереотипні. Через такі стереотипи процес адаптації здійснюється ефективно на початковому етапі. Проте в подальшому професійному становленні стереотипи можуть бути засобом, що гальмує творчий розвиток та фахову майстерність особистості.

Гуманістична теорія психології також торкається ментальних аспектів у поглядах на особистість. Зокрема, Е.Фром визначає екзистенційні потреби людини доби Середньовіччя [503, 250]; Г. Олпорта, Р.Кеттела, Г.Айзенка впроваджують у науку *диспозиційний підхід*: вивчення індивіда за стійкими якостями, які притаманні особистості і забезпечують постійність її поведінки у змінних ситуаціях протягом певного часу [518, 326].

Під час дослідження ментальності в інших гуманітарних науках застосовують також *субкультурний, професійно-стратифікаційний підходи*.

Оскільки професійна діяльність вчителя будь-якого фаху, зокрема вчителя музичного мистецтва та хореографії, має потужну ознаку комунікативності, у педагогіці щодо питань ментальності застосовується *комунікативний підхід*. Під поняттям «комунікативність» науковці В.Кабрін, Д.Карнаухов, О. Муравйова розуміють «інформаційно насичену і енергоємну інтегральну характеристику особистості людини» [177; 180; 194]. Особливий інтерес для нас мають приклади застосування ментальних карт у розробці Д.Карнаухова [180]. Зауважимо, що когнітивні, ментальні і пізнавальні карти у процесі навчання виникли в математичній психології (психометрії) ще у 50-60-р.р. ХХ століття і були пов'язані з прізвищами Г.Бауера, Д.Спенса, У.Естеса. Ментальні карти мають

перспективу у мистецькому навчанні з двох причин: по-перше, застосування таких карт може стати ефективним методом розвитку художньо-образної пам'яті та ризоматичного мислення; по-друге, вони стимулюють процеси усвідомлення і вибудовують певну логіку розуміння та інтерпретації інформації. Цей ракурс психології мислення представлений у дослідженнях Г.Щедровицького, який є автором і розробником «системно-мислєдїяльнїсного (СМД) пїдходу» [548].

Про типовї характеристики професїйної культури представникїв однїєї професїйної спїльноти писали багато науковцїв, а саме: К.Абульханова-Славська [2], Є.Климов [203], В.Сластьонїн [457], В.Кабрїн [177; 180], В.Сонїн [468; 470]. Професїйний розвиток, професїйне становлення (В.Орлов), професїйна зрїлїсть (В.Радул), професїйна компетентнїсть (А.Хуторської) – є поняттями рїзного порядку і водночас спїльними, оскїльки вїдносяться до одного вектора життєтворчостї людини – її професїйного «Я», цїннїностей професїйного самовизначення (Н.Гузїй). Працї цих дослідникїв стають пїдґрунтям *професїйно-стратифїкацїйного пїдходу* до ментальностї.

З приєднанням до Болонської конвенцїї актуальностї набуває *компетентнїсний пїдхїд*. Поза контекстом ментальностї *компетентнїсний пїдхїд* досить широко представлений у науково-педагогїчнїй теорїї, зокрема в працях Л.Алексєєва, Н.Бїбїк, Є.Бондаревської, І.Зимньої, Н.Кузьміна, С.Кульнєвич, Л.Мїтїної, О.Олексюк, Б.Оскарсона, Л.Петровської, Д.Равена, І.Рахїмбаєвої, А.Семьонова, Г.Халаж, Н.Хомського, А.Хуторського, О.Щолокової та їнших. Проте згїдно концепцїї Б.Гершунського щодо компетентностї як основи культури та ментальностї [105], визначаємо цей пїдхїд як стратегїчний.

З культурологїчним та компетентнїсним пїдходами набуває актуальностї й *полїкультурний пїдхїд*, який розглядаємо як наукову стратегїю формування полїкультурної компетентностї майбутнього вчителя. Вїн кореспондується з етнїчним фактором формування ментальностї у пїдготовцї майбутнїх учителїв до професїйної дїяльностї в полїкультурному середовищї. Його застосування зумовлено тим, що на перехрестї ментальностї та полїкультурностї виникає специфїчне фахове утворення – етнокультурна компетентнїсть, яка спрямовує

професійну підготовку вчителя в русло етноментальної проблематики (О.Гуренко [124], Г.Поштарьова [349]). Так, О.Гуренко під етнокультурною компетентністю майбутнього педагога розуміє інтегроване утворення, яке включає особистісний, гносеологічний, операційний, процесуальний, інтегративно-оцінювальний, проєктивний компоненти. Поєднуючись, вони забезпечують продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога [124]. О.Поштарьова тлумачить етнокультурну компетентність як властивість особистості, що виражається в об'єктивних уявленнях і знаннях про певну культуру та реалізується через уміння, навички й моделі поведінки. На думку науковця, бути етнокультурно-компетентним – це визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи, їх культуру, розуміти їх своєрідність і цінність [349]. І.Шелудченко вважає полікультурну компетентність інтегральною якістю особистості, яка виявляється в умінні успішно взаємодіяти з іншою культурою, творчо реалізуватись у сфері міжкультурного навчання, управління змістом полікультурної освіти [535, 5].

Дослідники по-різному визначають національний культурний аспект освітнього простору. Наприклад, Г.Абібуллаєва, О.Гуренко, М.Красовицький, Т.Клінченко, А.Джуринський, Є.Ковальчук послуговуються поняттям «полікультурна освіта»; Г.Дмитрієва використовує дефініцію «багатокультурна освіта», З.Гасанова – «виховання міжнаціонального спілкування»; О.Алексєєва, І.Квасниця – «полікультурне виховання». Іноді вчені також окреслюють національний культурний аспект освітнього простору поняттям «мультікультурна освіта» (А.Абсалямова, С.Дрожина, Н.Крилова, К.Терещенко), яке було вперше вжите зарубіжними науковцями (J.Banks [575; 576], G.Gay [591], M.Craft [583], C.Sleeter [614]). Актуалізація полікультурного підходу до аналізу проблем педагогіки зумовлює впровадити у науковий обіг поняття «педагогіка взаємодії», одним із різновидів якого, за концепцією Н.Якси, є «міжкультурна взаємодія» [567].

Необхідно підкреслити, що педагогічні системи багатьох видатних теоретиків і практиків мали національно орієнтований характер, що зумовило не

тільки їх оригінальність та самобутність, а й загальнолюдський сенс (Я.Коменський, І.Песталоцци, К.Ушинський, Л.Толстой, Рабіндранат Тагор, П.Каптерев, С.Шацкий, В.Сухомлинський та інші). Прикладами в мистецький, зокрема музичній освіті можуть слугувати системи К.Орфа, З.Кодаї, Д.Кабалевського, Е.Сігмейстера.

Під час засвоєння цінностей, прийнятих у певному суспільстві, формується й досвід на засадах *аксіологічного підходу*. Аксіологія в педагогічному аспекті насамперед спрямована на порівняння різних культурних надбань. Йдеться про діалог культур, у надрах якого і кристалізуються ментальні цінності. Вони виникають у процесі об'єктивної взаємодії ментального простору соціуму та індивідуального менталітету особистості. У контексті національного та історичного розвитку ментальні цінності відбивають ступінь самостійності та інтеграції національного духовного потенціалу, віри, почуттів, що вирізняють культуру і традиції певного народу з-поміж інших світових культур. Ментальні цінності стають своєрідним захисним механізмом і засобом взаємодії національної культури зі світовою, окремого індивіда і суспільства (С.Кулікова) [230]. Концептуальні основи аксіологічного підходу в педагогіці репрезентовані в дослідженнях Ш.Амонашвілі (2000), Н.Ариніної (1998), Воас F. R. L. Beals [579], Є.Бондаревської (1999), Benedict R. [578], Ю.Ларміна (1970), Н.Нікандрова (1998), О.Рудницької [436], В.Тугарінова (1968), Н.Щуркової (1996) та інших. Особливий наголос на аксіологічних основах ментальності в межах філософії освіти ХХІ століття робить Б.Гершунський. На думку дослідника, аксіологія вивчає ціннісні орієнтації, які входять до структури ментальності і визначають шлях усвідомлення та розповсюдження національної своєрідності цінностей освітнього порядку, їх розвиток в історичній проекції. На цьому будується стратегія освіти [105].

Означені підходи використовуються у двох напрямках: у першому випадку для діагностування ментальних явищ; у другому – з метою формування ментальності особистості. Конкретизація зазначених методологічних підходів до ментальності в умовах глобалізації, гуманізації та полікультурності освітнього

простору, а також створення відповідної стратегії модернізації системи освіти України, дозволила їх угрупувати та визначити смисл їх застосування таким чином: *аксіологічний, етнонаціональний, культурологічний, полікультурний та регіональний підходи* забезпечують вибір змістових наповнень ментальності); *когнітивний, комунікативний* – визначають розвивальний потенціал ментальності; *компетентнісний, професійно-стратифікаційний, праксеологічний, корпоративний* – спрямовують фахове становлення особистості; *конвергентний* – забезпечує міждисциплінарний синтез ментальності.

Зазначені підходи зумовили вибір та обґрунтування *провідних науково-педагогічних принципів* у дослідженні художньо-ментального досвіду.

Регулятивного змісту у дослідженні мав сформульований у посткласичній педагогіці *принцип єдності педагогіки і культури* (С.Гессен [106]). До його обрію ми додали *професійну ментальність*, оскільки остання відповідає парадигмам освіти, зумовленим особливості соціокультурного простору. Цей принцип забезпечував зв'язок ціннісно-нормативних, суспільно-актуальних, регіональних, національних, полікультурних, а також фахових потреб, що концентровано знаходить відображення в ХМД майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії.

Наступний принцип – принцип *полімодальності*. Полімодальна методологія була застосована під час розкриття сутності феномену художньої ментальності, її атрибутивних та процесуальних властивостей. На ньому ґрунтується ідея проникнення художньої ментальності в усі сфери навчання, ідея зв'язку ментальності особистості та ментальності соціуму, ідея функціонування ментального простору особистості. Між тим, даний принцип також мав і методичну значущість, оскільки орієнтував на творчість щодо проектів, заходів, які спрямовані на емоційне враження досліджуваних під час розкриття нових явищ в мистецтві та мистецькій освіті.

Найважливім у дослідженні був принцип *культуровідповідності* (Ф.Дістервег). Актуалізуючи цей принцип, М.Гусельцева вважає, що культура створює особливу атмосферу психічного розвитку [126, 3]. Про взаємозв'язок

культури і ментальності свідчить поняття «менталітет культури» (І.Кондаков [217]), ототожнення культури і ментальності – «ментальність як тип культури» (Д.Грожан, А.Новіков [116]), культурні типи ментальності, «ментальність – культурна традиція» (Т.Гетало [107]). За Л.Вітгенштейном, «менталітет – це інтегральна характеристика людей, що живуть в окремій культурі. Вона дозволяє описати своєрідність бачення людьми навколишнього світу і пояснити специфіку їх реагування на нього [81, 16]. На думку І.Дубова, зміст менталітету визначається, насамперед, знаннями, якими володіє певна спільнота. Разом із віруваннями знання формують уявлення про навколишній світ, стають базою менталітету і створюють разом із домінуючими потребами та архетипами колективного безсвідомого ієрархію цінностей, притаманних певній спільноті, а також характеризують її [143, 21].

Погляди на культуру як на тип поведінки людини поділяли багато культурологів. Зокрема В.Тейлор стверджував, що культура – це явище ментальне, тому застосування поняття «матеріальна культура» є помилковим [616]. Ральф Л. Білз та Хойджер відокремлювали культуру як абстракцію поведінки від реальних актів та продуктів цієї поведінки, якими є матеріальні об'єкти [577]. Ф.Боас розглядав культуру як сукупність ментальних та фізичних дій і реакцій. Вони характеризують поведінку індивідів, які утворюють певну соціальну групу [579]. Отже, поведінковий аспект стає тією особливістю, яка, на думку культурологів, зумовлює схожість культури та ментальності.

Натомість, іншу цікаву точку зору висловлює Леслі А.Уайт [622]. Дослідник вважає, що в культурі відбито такий унікальний феномен як схильність та здатність людини до символізації. Саме це стає чинником виникнення культури. З часом здатність людини до символізації породжує нове сучасне суспільство, у якому людина «символізує» і виявляє свої ідеї не лише через їх матеріальний, але й через духовний еквівалент: знаннєвий, науковий, правовий, мистецький, освітній тощо. Отже, сфера культури – найскладніше інтегроване утворення людського співтовариства. Вона є породженням громадянського суспільства, яке

формує необхідний йому, а згодом і відповідний до нього тип духовної та художньої культури (М.Каган).

Сьогодні активно досліджуються проблеми пізнання як феномену, що об'єднує контрастні, суперечливі або протилежні галузі реалізації людського знання і людського духу. Прикладами цього є різновиди культури: природничо-наукової і гуманітарної, архаїчної і урбанізованої, Заходу і Сходу, культури особистісної та загальнолюдської; складні процеси пізнання: взаємозв'язок релігійного і наукового, національного і поліетнічного; типи і образи мислення та його продукти. Усі ці феномени і явища здатні об'єднати світ двома протилежно сукупними процесами людської діяльності: глибокою науковою думкою і позитивною енергією людської емоції, людської душі.

Слушним вважаємо попередження синергетичного характеру, зробленого науковцями: «У ході розвитку культура набула нової функції – з мети у багатьох випадках вона перетворилася на засіб. Засіб маніпулювання свідомістю. У нинішніх умовах системної кризи можна говорити про «ризики культури» для соціуму, для всього життєвляштування. Це – ризик неправильного визначення масштабу, ризик втрати самоідентифікації, ризик «негативної самоорганізації» і упущені можливості за відсутності культурної політики, ризик деградації або знищення емоційної сфери, ризик самоліквідації художньої культури тощо» (М.Б. Євтух, Г.П. Шевченко, С.К.Рамазанов [153, 9]). Але процеси «маніпулювання свідомістю», якщо вони можуть нести негативний характер, то можуть нести й позитивний. На це має бути спрямована педагогічна діяльність учителів музичного мистецтва та хореографії, основою якої має стати художньо-ментальний досвід, сформований на засадах цінностей мистецтва (національного, регіонального, світового) та мистецької освіти. При цьому ставлення до цінностей має бути гнучким, враховувати певний плюралізм поглядів, субкультурних уподобань, визначаючи в них загальнолюдські цінності.

На основі аналізу досліджень В.Буряка [64], О.Леонтьєва [241], Т.Шехтер [537], інших науковців були визначені типи свідомості, які зумовлюють і типи ментальності: міфологічний, релігійний, художній та науковий [388, 101-108].

Особливо цінною для даного дослідження виявилася концепція В. Буряка. Розглядаючи фольклорне мислення, автор спирається на дослідження щодо аналізу поняття «інформаційна свідомість» і визначає її конкретні різновиди – міфологічна, художня, публіцистична, філософська, наукова [64, 32].

Усі компоненти культури (історія, релігія, філософія, наука, література, мистецтво) істотно впливають на ментальність, але безпосередньо й відносно швидко це завдання може вирішувати сфера освіти. Саме вона здатна акумулювати в собі найцінніші компоненти культури та педагогічно трансформувати їх з метою духовного збагачення учнівської молоді.

Таким чином, зазначені загально-наукові принципи відповідали концептуальним теоретико-методологічним підходам: поліпарадигмальному та міждисциплінарному, а також додатковим методологічним підходам, що відповідали різним аспектам художньої ментальності та ХМД. Визначені принципи знаходять свої методичні конкретизації через часткові методичні принципи.

Висвітлені підходи в дослідженні ментальності застосовуються не лише з метою її визначення та інтерпретації, а й з метою формування ментальності, впливу на індивідуальну та суспільну ментальність.

На основі поліпарадигмальної методології доцільно визначити відповідність розроблених конвергентних блоків моделі ХМД різним парадигмам ментальності. Теоретичні співставлення дозволили встановити таку відповідність:

- *когнітивно-репрезентативний* блок сполучається з когнітивною парадигмою ментальності;
- *ціннісно-регулятивний* – з аксіологічною, світоглядною, культурологічною, мистецькознавчою;
- *мотиваційно-ідентифікаційний* – з професійно-стратифікаційною, праксеологічною, управлінською;
- *якісно-творчий* – з духовною, особистісно-творчою, соціокультурною та ідентифікаційною парадигмами ментальності.

Більш ґрунтовно всі підходи розглянуті в теоретичному дослідженні [388, 60-82]. Стосовно другого міждисциплінарного підходу, який відповідає енергетичній парадигмі в педагогіці, зауважимо, що він має ще й потужний методичний вектор і буде застосований в обґрунтуванні теоретико-методичного концепту дослідження, який висвітливо в наступному підрозділі.

2.3. Текто-партисипативний підхід як теоретико-методичний концепт формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Теоретико-методологічний концепт дослідження, що складався з поліпарадигмального та міждисциплінарного підходів, а також з додаткових загальнонаукових підходів щодо ментальності, зумовили й обґрунтування теоретико-методичної концептуальної ідеї. Її пошук пролягав в положеннях синергетичної парадигми, підґрунтям якої стала *вища організаційна наука – тектологія*, розроблена та обґрунтована О.Богдановим. Це зумовило визначення в якості основи теоретико-методичного концепту дослідження *текто-партисипативний* підхід. Розглянемо дві складові нового підходу: *текто* як основа тектології та партисипативність як технологія залучення інших до організації та до процесів, що впливають на ментальність особистості.

Термін «текто» стосується організаційної науки «тектології». У науковий обіг це поняття ввів Е.Геккель, а концептуально застосував та розробив О.Богданов. У подальшому тектологія розглядалася в працях В.Шалаєва, Л.Абалкіна і знайшла своє продовження в синергетичній парадигмі І.Пригожина, Г.Хакена, Г.Рузавіна, М.Ейгіна. Останнім часом тектологія поступово входить у філософію освіти (С.Іванова, А.Огруцов, В.Садовський), у педагогічну науку (Т.Говорушина, А.Сокурова, Г.Соріна), у психологію (В.Большакова, О.Носкова, О.Коваль).

Склад терміну тектологія вже містить у собі два вагомих для педагогіці поняття: від грец. *τέκτων* – творець и *λόγος* – слово, учіння. «Текто» розуміється

як організація, тобто цілеспрямоване творення, але не предмету, а процесу. Це дає підстави розуміти тектологію як науку про організацію та самоорганізацію, а її завдання – систематизація організаційного досвіду. За оцінкою А.Сокурової, тектологія дає можливість на основі моделювання організаційних законів розробити версійні механізми комбінування елементів зовнішнього середовища з метою створення оптимальне поєднання елементів структури людини (*психічної, світоглядної, поведінкової тощо О.Р.*), що сприяє її сталому саморозвитку [466]. Науковець обґрунтовує педагогічну доцільність застосування тектології в педагогіці. Тектологічні дослідження несуть у собі можливість розширення спектру розглянутих систем: людина та її психіка (самонавчання, самовиховання); взаємини двох людей (взаємонавчання, взаємозумовленість розвитку характерів і життєдіяльності людей); людина і співтовариство; взаємини спільнот між собою. Як було показано в теоретичному дослідженні та в обґрунтування теоретико-методологічного концепту, зазначені системи співвідносяться з ментальними процесами та формують ментальний досвід. Вони й спостерігаються в мистецькій освіті, особливо в її художньо-комунікативній організаційній складовій частині. Творче співвідношення, вплив однією особи на іншу спостерігаємо і в процесі роботи над інтерпретаціями творів мистецтва, і в балетмейстерській роботі хореографів.

Як стверджує А.Сокурова, на концептуальній основі тектології можливо цілеспрямовано вивчати та моделювати системні властивості людини як організаційної структури, які розвиваються у відповідності з загальними організаційними механізмами [466]. Оскільки у більшості досліджень ментальність інтерпретується як складне системне явище в структурі особистості, до його дослідження та формування ХМД також доцільно застосувати тектологічний підхід та організаційні технології. Тектологічний підхід сприяє більш гнучкому та мобільному застосуванню організаційних форм навчання, активізує самоорганізацію особистості, оскільки спрямовує ці процеси до відкритої системи: ментальність особистості – соціокультурний простір. У її межах активізуються зв'язки між елементами різноманітних організаційних

комплексів (колективних, індивідуальних, управлінських, самоорганізаційних, виховних тощо), що забезпечує можливість їх швидкого перегрупування, оновлення та приведення у відповідність до сучасного культурного середовища.

Згідно тектології О.Богданова, накопичення у системі різноспрямованих факторів та елементів призводить до виникнення системних суперечностей, які спонукають до виникнення додаткових зв'язків, що й компенсують тенденції руйнації [461]. Таким чином, завдяки компенсаторних дій можна корегувати небажані процеси й в навчанні, особливо в творчих виконавських видах діяльності. На важливість компенсаторики в грі актора вказував й К.Станіславський. Зауважимо, що практика вокального, особливо естрадного виконавства також будується на компенсаторних механізмах. Отже, ідея тектології про значення компенсаторики в подоланні небажаних руйнацій вже підтверджена практикою художньо-виконавської діяльності.

Для розв'язання суперечностей, які виникають, О.Богданов вважав доцільним застосувати методи різних наук. За його переконанням, на основі спільних методів можливо реально визначати природу суперечностей (національних, економічних, політичних тощо), оцінювати міцність та розмаїття додаткових зв'язків, встановлювати співвідношення між різними тенденціями [461]. В.Смольков стверджує, що сьогодні рівень суперечностей значно нижче рівня додаткових зв'язків, тобто дійсного і повного руйнування системи не передбачається. Однак додаткові зв'язки можна зруйнувати штучно (наприклад, управлінськими актами). У цьому й прихована основна небезпека для перетворення системи, в якій ми живемо. Тому доцільно всіляко культивувати серед народів такі колективістські ціннісні орієнтації та ідеали як взаємна повага, дружба, братерство, солідарність, інтернаціоналізм, котрі були і залишаються морально-духовною основою соціальної єдності націй, їх зближення і взаємодопомоги. Одночасно необхідно знищувати вузький національний егоїзм, недовіру і ворожнечу [461]. Цілком поділяючи це твердження науковця, підкреслюємо важливість полікультурної освіти й транскультурних технологій

для підготовки вчителів музики і хореографії, а також їх застосування в навчанні та творчому розвитку школярів.

Головна ідея тектології полягає в ізоморфізмі законів, за якими здійснюється еволюція живих та суспільних організмів. За концепцією О.Богданова, виявлення спільних закономірностей у мовах різних наук сприятиме їх кращому розумінні. У своїй теорії науковець виводить три класи методів, що відповідають організаційній науці. Це методи копіювання, періодичності та структурності. Покажемо їх в контексті педагогічних металних процесів:

- Копіювання – відноситься до процесів ідентифікації, має відображення в методах порівняння, співставлення, пошуку спільного та розбіжного, здійснюється в ігрових формах діяльності.

- Періодичність – відповідає вектору часового порядку, що, наприклад, співпадає з процесуальністю в музиці та хореографії і певним чином є відображенням змін у картині світу. Це також зміна стилів у відповідності до періодичних змін у культурних зрізах. Застосовується як творчий метод в інтерпретації для дотримання контрастів та динамічних змін, як дотримання стилеутворення й жанроутворення тощо.

- Структурність показує тенденцію в осягненні складних систем через осмислення їх структури, стимулюючи пізнавальну та інформаційно-аналітичну діяльність.

Ці методи в різних їх проєкціях увійшли до загальної теорії систем (Л.фон Берталанфі, О.Богданов, М.Сетров, У. Ешбі) .

Так, наприклад, «принцип організаційної безперервності» (О. Богданов) забезпечує наявність відкритості в системах, оскільки на межах кожної системи здійснюються перетворення, які роблять її розімкнутою відносно свого центру, тим самим, зв'язує її з іншими системами та з середовищем у цілому [46]. Згідно цього принципу необхідно враховувати стохастичні явища в мистецькому просторі: інновації, віртуальну естетичну реальність, субкультурні цінності, що може розглядатися як *периферія системи* стосовно такого центру системи як фахове навчання майбутнього вчителя музики та хореографії. Інший приклад –

принцип сумісності (за М.Сетровим). Він полягає в дотримуванні взаємодії об'єктів, що мають суміжні якості. Так, наприклад, сумісні форми навчання можливі для музикантів та хореографів у межах певних дисциплін, котрі входять в коло компетенцій спеціалістів. Неможна навчати сумісно, скажімо, музикантів та математиків, проте в межах міждисциплінарних досліджень можливі й певні ситуативні поєднання: музикантів і фізиків в процесі розкриття акустичних явищ; музикантів, хореографів та фізкультурників в процесі вивчення закономірностей м'язової діяльності тощо. *Принцип зворотного зв'язку* (А.Богданов, П.Анохін) спрямовує увагу на усталеність у складних системах зворотних зв'язків, які створює «ланцюг петель кругового оберту». У педагогіці та в освітньому процесі це спостерігається в опосередкованому «навчанні викладачів» у своїх учнів. Це ґрунтується на довічному співвідношенні «батьків та дітей»: більш сучасний та відповідний вимогам суспільства тип світовідчуття «дітей» спонукають до оновлення поглядів «у батьків». Сучасні інновації в інформаційному просторі стосовно мистецтва є більш доступними підліткам, це зумовлює вчителів мистецтва з багаторічним досвідом оновлювати свої художньо-естетичні погляди та осучаснювати свій досвід. Якщо цього не існує, виникає суперечність, яка призводить до руйнації відносин між викладачами та школярами.

Цікавим уявляється реалізація закону «ієрархічних компенсацій» Є.Седова, сутність якого полягає в тому, що активні перетворення на вищому рівні системи забезпечується ефективним обмеженням змін на попередніх рівнях. Стосовно ментальних освітніх процесів цей закон виявляється в самостійності творчої діяльності. Якщо на попередніх етапах навчання творчість студентів є репродуктивною, то на останніх етапах вона стає більш самостійною, а творча особистість майбутнього вчителя – більш автономною.

Інші закони та принципи організаційних систем також знаходять своє відбиття в освітніх ментальних процесах. Так, наприклад, «принципи реалізації функцій» (М.Сетров) забезпечує безперервність функціонування усіх елементів системи. У дослідженні ХМД цілісна система його формування спирається з одного боку на комплекс функцій, які виконують усі конвергентні блоки, з іншого

боку, на функцію підтримка та прихованого, непрямого керування (фасилітації) з боку викладача. Це у сукупності створює відкриту нелінійну систему. «Закон необхідного розмаїття» (У.Ешбі) пояснює успішність управління якістю освіти за рахунок застосування різноманітних засобів такого управління. У нашому випадку, вслід за П.Щедровицьким, «інструментом управління» (або формування) стає науково-методичне забезпечення: вибір педагогічних умов, методів, технік та тренінгів з метою формування ХМД.

Отже, в основі застосування тектологічної методології у нашому дослідженні полягають окремі позиції організаційної науки, розробленої А.Богдановим у якості наукової дисципліни, а також окремі принципи та закономірності теорії систем. Зробимо їх теоретичне узагальнення:

- синтетична парадигма теорії систем дозволяє розглядати процесі в єдності, не розділяти їх на соціологічні, психологічні, політичні, економічні та інші. У дослідженні це відповідало сутності поліпарадигмального підходу в методології художньо-ментального досвіду;
- парадигма закономірностей формування та регулювання дозволяла у дослідженні застосовувати категорію формування у співвідношенні з управлінням якістю освіти, що зумовлює різноманіття організаційних навчальних форм та видів діяльності;
- систематизація організаційного досвіду на основі поєднання спільних структурних зв'язків між різними кон'юктами (окремими системами) у дослідженні виявляється через поєднання різних видів художньо-комунікативної діяльності студенті, що сприяє художній ідентифікації, визначенню спільного та розбіжного в художній ментальності різних культур.

До цього ж слушним було визначення двох закономірностей організаційних систем: закономірності формування та регулювання. Формулювання – закономірність розвитку, що зумовлює перехід системи в іншу якість; регулювання – закономірність функціонування системи в напрямку стабілізаційних її властивостей та якостей.

Аналіз основних закономірностей, принципів, методів організаційної науки О.Богданова, звернення до праць вчених (В.Смольков [461]; Г.Соріна [471]; А.Сокурова [46], В.Клебанер [202]), у яких актуалізується його спадщина, дозволив визначити важливі для нашого теоретико-методичного концепту положення:

- обов'язкове врахування життєвого (вітального) досвіду, оскільки в ньому продовжує утримуватися організаційні природні механізми дії людини, що будується на єдності організаційних методів;
- екстраполяція теоретично обґрунтованого поліпарадигмального підходу до ментальності та полімодальної методології художньої ментальності в процес вивчення мистецьких дисциплін;
- обґрунтування стратегії і тактики організаційно-методичної системи формування ХМД як відкритої, нелінійної, що враховує, з одного боку, стохастичні явища та впливи соціокультурного простору, з іншого, підпорядкована педагогічній меті; визначення дименсій, що характеризують таку систему та зумовлюють побудову її компонентів;
- обґрунтованих науковою концепцією О.Богданова закономірностей: *формувальної* (закономірності розвитку, що призводить до виникнення нової якості в системі); *регулюючої*, закономірності функціонування, що сприяє стабілізації існуючої якості системи. Це дозволяє під час формування художньо-ментального досвіду поєднувати протилежні процеси, застосовувати непряме управління, освітній менеджмент, враховувати швидкоплинні зміни у фаховому навчанні. Крім того, відповідно до закономірностей, врахувати майбутні якісні перетворення в особистості вчителя, розвинення якостей, відповідних фаховій спільноті вчителів музики та хореографії.
- визнання за тектологічним підходом можливості рефлексувати не лише складні системи соціокультурного, природного, біологічного характеру, а й локальні, спрямовані на конкретну педагогічну мету, зокрема набуття фахових компетентностей та художньо-ментального досвіду майбутніми вчителями мистецьких дисциплін в процесі фахового навчання;

- можливість забезпечити міждисциплінарні зв'язки, цілісність фахового навчання за рахунок спільних принципів, методів, педагогічних умов;
- розгляд фахового навчання для набуття певного організаційного та самоорганізаційного досвіду із засвоєнням та продукуванням знань, творчих досягнень, застосуванням музичного мистецтва в різних видах діяльності, самоорганізації й самонавчання.
- концептуальне осмислення взаємодії основних системоутворюючих видів навчальної діяльності на основі їх спільної когнітивної та змістової складової – музичного мистецтва.

Другим конструктом теоретико-методичного концепту було обрано *партисипативність*. Поняття партисипативності запроваджено в педагогічну науку з економіки та менеджменту (Д.Мак-Грегор, Р.Лайкерт, К.Арджиріс, інші). Інтерес у цих галузях до партисипативних технологій активізувався після досліджень Е.Локка [600], які довели ефективність праці завдяки підвищенню позитивних емоцій. Пізніше було доведено вплив партисипативних технологій на мотиваційну сферу (Т.Гончарова, О.Нікітіна, П.Сошнікова, Т.Орлова). Так, Є.Бистрай застосовує поняття "міжкультурно-партисипативний підхід", який набуває актуальності в полікультурному середовищі навчання. Партисипативність сприяє продуктивному навчанню за рахунок підвищення мотивації до фахового зростання. Зазвичай, вона застосовується в дослідженнях з управління освітою: як чинник мотиваційно-цілевої діяльності (Т.Орлова [315]), як підготовка вчителя до управлінських дій (Є.Нікітіна [303]), як засіб підвищення компетентності майбутнього фахівця (Т.Гончарова [113]).

Контент-аналіз партисипації з точки зору управлінської науки докладно зроблений О.Нікітіною. Науковець здійснила спробу розмежувати поняття, які співвідносяться з партисипацією, а саме: участь, співучасть, залучення та безпосередньо партисипація. В результаті було встановлено, що участь визначається як:

- метод організації педагогічного (зокрема студентського) колективу, котрий сприяє формуванню відносин взаємної відповідальності, співробітництва, згуртуванню його членів;

- результат або наслідок демократичного стилю управління педагогічним колективом;

- синонім поняття «делегування».

У той же час поняття «партисипативність» розглядається в якості:

- організаційної ідеї, принципу управління організацією (І. Баткчева, І.Ворожейкін, Д.Захаров, Є.Мітродінова, В.Свістунов та ін);

- управлінського феномена, суть якого полягає в участі рядових співробітників в управлінських процесах (Є.Вершигора, О.Виханський, А.Наумов, Р.Фатхутдінов, А.Wilkins, D.Wren та ін.);

- методу мотивації й організації членів колективу (Т. Базаров, Б.Єр'омін, Дж. К. Лафта, П.В. Малиновський, Н.М. Малиновська та ін.);

- засобу підвищення якості управлінських рішень в організації (В. Глущенко, І.Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З.Є. Старобінський та ін.) [302].

Приймаючи до уваги зроблений науковцями аналіз, погоджуємося з точкою зору, згідно якої партисипативність збігається з іншими категоріями, однак містить більш глибоку сутність. У якості підходу вона визначається через: врахування точки зору всіх учасників, кожного голосу для вирішення тієї чи іншої комунікативної ситуації; пошуків згоди між майбутнім фахівцем і викладачем; цілеспрямовані спроби виявити та використати індивідуальну й колективну мудрість всіх студентів; спільне прийняття рішень; дієве делегування прав; спільне виявлення проблем і відповідних дій; можливість створити належні умови та настанови, а також механізм поліпшення співробітництва між викладачем та студентами [302].

Між тим, у практиці мистецького навчання партисипативність є здавна відомою технологією, яка має іншу назву – співтворчість. Цей феномен виявляється через: залучення до творчої діяльності сумісно з вчителем (ансамблеве музикування), обговорення інтерпретаційного плану твору; пошуки

оригінальних трактовок образу тощо. . Ці процеси, спрямовуючись на пошук загальної мети творчого характеру, нівелюють ієрархію вчитель-учень, викладач – студент. Так, у дослідженні Чжана Яньфена партисипативний підхід застосований для вокальної художньо-виконавської підготовки: під час занять у класі вокалу завжди присутні інші студенти, які нібито «затягуються в творчий репетиційний процес, виступаючи у якості глядача, співучасника, слухача, стороннього методиста, якому надається можливість дати пораду тощо [527].

Отже, партисипативний підхід пропонує створення умов для організації навчання, залучення до творчих процесів інших учасників подій; він також сприяє взаємодії студентів за типом: малі групи, мішані групи (за видом навчання), створює віртуальні осередки полікультурності для мистецької, зокрема музичної ідентифікації, спонукає враховувати і включати в музичний навчальний процес реальні осередки полікультурності. Таким чином, завдяки партисипації відбувається концентрація духовних сил. Йдеться про особистий духовний стан, який, за В.Шадріковим, є умовою ментального розвитку особистості [531]. До цього стану науковець включає: розширення свідомості, активне осягнення смислу підсвідомості; гармонізацію особистості з навколишнім середовищем, концентрацію зусиль, самоконтроль тощо в напрямку позитивних взаємовідносин з середовищем; активізацію інформаційного обміну з підсвідомим (персональна підсвідомість зберігається в образній та чуттєвій формі); високу продуктивність уяви [531].

Отже, завдяки поєднанню цих двох підходів був визначений новий підхід – *текто-партисипативний*, який відповідно до гуманістичної парадигми освіти дозволив гнучко та мобільно впроваджувати різноманітні заходи і проекти, залучати до їх організації досліджуваних, стимулюючи їх творчу самостійність та самоорганізацію навчання шляхом фасилітованих дій. Такі дії можна віднести до концепції продуктивності якості освіти, набуття фахових умінь, навичок, формування компетенцій та компетентності фахівця. У контексті ментальності актуальними стають положення можливого керування свідомими процесами, сприяння їх ефективності та оптимальності (Г.Щедровицький) на основі вільного

вибору студентом стратегії і тактики організаційних дій щодо фахового навчання та творчого саморозвитку.

Пояснимо сутність фасилітованого типу керування та корегування, якій можна віднести до партисипативних технологій в освітньо-педагогічних процесах залучення студентів до організації навчання як групового, колективного, так і до самоорганізації. Фасилітація прийшла з досвіду організації ефективної групової роботи. Цей вид прихованої підтримки, керівництва, супроводження організації діяльності та інтелектуальної роботи учасників невеличких груп. Його ефективність зумовлена сформованими в учасників процесу уявленнями щодо результативності як їх особистісних досягнень, без допомоги лідера групи або вчителя. «Фасилітація, це – золотий ключ, який відкриває родовище мудрості та знань, що приховані у головах учасників. ... Уміння фасилітації будуть необхідні кожному, хто проводить зустрічі з більшою або меншою групою людей, якщо він або вона ставить перед собою завдання скористатись результатами потужної спільної інтелектуальної праці групи», пише у свої книзі Томас Кайзер [595, 11]. Правила поведінки фасилітатора стають актуальними й для викладача, який організовує процес навчання з залученням до організації самих студентів. Наведемо їх, скориставшись порадами Т.Кайзера [595, 16-19]:

- Зосереджувати енергію групи на визначенні й досягненні спільних бажаних результатів.
- Допомогати самій групі використовувати процес ефективного спілкування, яке збільшує набуття якісної інформації, фактів і досвіду для прийняття рішень.
- Фасилітатор, по можливості, залучає всю групу до прийняття рішень. Таким чином він забезпечує умови, за яких кожен учасник може підтримати кінцеве рішення і, таким чином, взяти на себе відповідальність за його виконання повною мірою.
- Фасилітатор враховує, що інколи рішення повинні прийматись швидко, тому не можна чекати, поки їх приймуть всі члени групи; він завжди

готовий до таких критичних ситуацій і визначає для групи процедури, які б дозволили швидко розпочати активні дії при підтримці групи.

- Бере на себе відповідальність за створення й збереження атмосфери дружньої підтримки між всіма членами групи, заохочує до співпраці всіх її членів.
- Підсилює процеси що відбуваються в групі, виявляючи увагу до того, щоб усі справи, які стосуються групи або на неї впливають, вирішувались самою групою; разом з тим він уникає тих питань або завдань, які не мають стосунку до групи.
- Сприяє тому, щоб група сама робила відкриття, знаходила альтернативи та вирішення проблем, захищаючи членів групи та їхні ідеї від неконструктивної критики; створює такі умови, за яких члени групи можуть безпечно обмінюватись думками та розглядати різноманітні пропозиції та ідеї.

Аналізуючи пропоновані правила поведінки фасилітатора з викладачем у контексті нашого дослідження було звернено увагу на такі функції викладача, як-от: методист, консультант в проведенні самостійних практикумів (курсіві хоріві ансамблі, композиція і постановка танцю); організація проектів, позааудиторних заходів тощо. Між тим, зазначені вміння не будуть зайвими і для інших видів педагогічної підтримки або керівництва навчальним процесом з боку викладача.

Для формування ХМД вчителів музики та хореографії вважаємо, що саме такі тенденції спілкування викладача зі студентами будуть не тільки стимулювати мотивацію й фахову ідентифікацію, а й сприяти творчій автономності, тобто вільному прояву своїх інтенцій в педагогічній та виконавській діяльності.

Отже, на підставі попереднього ми визначаємо провідний загальнонауковий принцип теоретико-методичного концепту, *принцип фасилітованого керування та корегування якістю навчання* (прихована непомітна допомога та підтримка в творчому саморозвитку та самоорганізації).

З огляду на полімодальність феномену художньої ментальності та ХМД, ми ввели також *полімодальний принцип*, який зосереджував увагу на синестезії перцептивних процесів, цілісності впливу модальних (атрибутивних та процесуальних) властивостей художньої ментальності на формування ХМД.

Полімодальна методологія була застосована під час розкриття сутності художньої ментальності, тому на даному етапі ми лише нагадуємо про важливість застосування полімодального принципу у формуванні ХМД.

Наступним принципом, що має загальне методологічне значення є *принцип системності*. У дослідженні він забезпечував розробку методики формування ХМД на основі побудови *організаційно-методичної системи*, створюючи зв'язок різноманітних векторів фахового навчання.

Вважаємо, що процес формування ХМД здійснюється в умовах відкритої системи, що складається з трьох взаємозв'язаних підсистем (за концепцією О.Богданова – кон'юкцій): зовнішніх, які мають стохастичний, холистичний, синергетичний характер; внутрішніх, як-от рефлексія, самоідентифікація, інтенції та мотивації особистості; цілеспрямовано-управлінських – система педагогічного впливу на фахову підготовку майбутнього вчителя з метою формування цілісної творчої особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, здатної екстраполювати цінності мистецтва в соціокультурному середовищі. Таким чином, побудова організаційно-методичної системи формування ХМД з урахуванням зазначених чинників різновекторного характеру зумовлює її відкритість, складність, не лінійність, конвергентність, динамічність. Своєрідною «точкою біфуркації», тобто швидкого якісного перетворення в процесі набуття ХМД вважаємо конвергентність художньо-творчої та науково-творчої діяльності студентів, які повністю поєднуються в момент зміни ролі майбутнього вчителя з особистості, що навчається на особистість, що навчає.

Розглянемо *системний підхід* в управлінні якістю освіти, який висвітлюється в багатьох дослідженнях зазначеної проблеми. Так, Е.Березняк, В.Бондар, М.Кондаков, Н.Мойсеюк, М.Портнов, М.Поташнік досліджують управління шкільною освітою; Н.Бондарчук, Я. Болюбаш, А.Губа, М.Євтух, І. Кондіус, З Курлянд, К.Левківський, С.Опрятний, В.Савченко; М.Степко розглядають методологію і практику вдосконалення управління процесом навчання у вищій школі, зокрема, в контексті Болонського процесу. Окремою галуззю стає педагогічна система управління інформаційними процесами,

організації таких процесів в дистанційному навчанні (В.Афанасьєв, В.Васильєв, Л.Ващенко, В.Гуменюк, Л.Калініна). Це стає ознакою осучаснення освіти, певною мірою оновлює старі стереотипи і формує новий ментальний ракурс освітнього простору.

На думку Р.Акоффа і Ф.Емері, існують „структурні характеристики дій індивідів або систем” і „функціональні характеристики результатів цих дій” [8, 36]. Автори пропонують два вектори, кожен з яких має три класи: «одно-одноструктурний», „одно-багатоструктурний”, „багато-багатоструктурний” [8, 37]. Якщо прийняти за концептуальну основу такий розподіл, то можна визначити процес підготовки фахівця як „багато-багатоструктурний” і в ньому досліджувати системи, що мають більш конкретні, тактичні завдання, методом абстрагування. Взагалі до педагогічних досліджень включаються системи в основному локального характеру, які визначають структурність якогось феномену та його функціональність. Однак розглядаються й достатньо складні феномени, тобто ті, які найбільше відповідають характеру цілісності, багатоаспектності, інтегрованості. Наприклад, організаційно-методична система музично-педагогічного процесу у вищій школі; формування духовного потенціалу майбутнього вчителя (О.Олексюк, М.Ткач) [311]; система принципів проектування педагогічного процесу (В.Докучаєва, В.Ясвін) [139; 571], організаційно-методична система формування художньої культури майбутнього вчителя (О.Щолокова) [438; 552], цілісна система управління якістю освіти (Э.Злобін, С.Міщенко, Б.Герасимов) [171], модель професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін (В.Орлов) [314], інші. Особливого значення набуває система поліхудожнього виховання Б.Юсова [563]. У розробленій цим дослідником концепції навчально-виховний процес представлений як багаторівневий комплекс, що включає різні види мистецтва.

Наведені приклади можна назвати системами результативності, а отже процесуальності, оскільки вони показують не лише результат, а й процес, яким його було досягнуто.

Б.Гершунський стверджує, що сфері освіти властиві практично усі якості «великої системи»: цілеспрямованість, керованість (в значенні управління), ієрархічна багатозв'язність, багатокритеріальність, відносна усталеність. Щодо внутрішніх підсистем, то їх аналіз передбачає конкретний пошук спільних (інваріантних) і специфічних (рівнево-профільних) якостей та ознак, які позначаються на інтегрованих властивостях освіти як системи [105, 240].

Системний підхід до аналізу педагогічних явищ дозволяє застосувати основні ознаки систем у цілому. Так А.Аверьянов, характеризуючи ознаки системи, стверджує: одні і ті ж елементи можуть утворювати різноякісні системи (високо організовані і менш організовані); відмінність між ними зумовлена відмінністю зв'язків між елементами, що входять до системи [4,67]. Про функціональний зв'язок елементів системи пишуть також В.Сластенін і Л.Міщенко. Вони, зокрема, визначають системи як характеристики впорядкованості об'єкта по відношенню до однієї з його функцій. Впорядкованість слід розуміти як тотожність кожного елемента своїй «малій функції», підлеглий «великій функції» системи» [457].

Н.Мойсеюк вважає цілісною системою весь процес навчання. Найважливішими його структурними компонентами є: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний і оцінно-результативний [293]. В. Афанасьєв стосовно основних параметрів системи визначає такі з них: інтеграційні якості (такі, якими не володіє жоден з окремих її елементів); складові елементи, компоненти; структура (зв'язки і відношення між частинами і елементами); функціональні характеристики; комунікативні властивості (зв'язки з навколишнім середовищем); історичність, спадкоємність [23].

Погоджуючись з поданими характеристиками, вкажемо на їх умовність. У них не з'ясовано, що саме відноситься до інтеграційних якостей системи, чи існують ці якості об'єктивно, чи варто їх створювати цілеспрямовано. Така характеристика як історичність та спадкоємність, з нашого погляду, може відноситься до змістових аспектів системи, оскільки порушує питання

історичності та спадкоємності, а саме: традиції шкільного навчання, національного світогляду тощо. Це зумовлює включати у будь-яку педагогічну систему, зокрема, в організаційно-методичну систему формування ХМД, змістовий компонент, або змістову лінію, яка здатна впливати на якість інших елементів та їх взаємозв'язок. У зв'язку з цим вважаємо актуальними рекомендації А.Губи стосовно того, що управління доцільно здійснювати на засадах культурологічного підходу [117].

Модерністичні процеси в соціумі зумовлюють відповідні процеси в культурі, а через це - в освіті, зокрема, в мистецькій [408,37]. Врахування синергетичних та стохастичних явищ в освітньому просторі зумовлює створення педагогічних системи як гнучких та відкритих, які постійно оновлюються, модернізуються, стають предметом наукової рефлексії та перетворювання. Стосовно підготовки вчителів синергетичний підхід зв'язують з компетентнісним, рефлексивним підходами та процесом самоуправління, самоорганізації (Т.Новоченко [304]).

На основі визначених якостей педагогічних систем визначаємо ще один принцип – *дименсiональностi*. Нагадаємо, що поняттям «дименсія» застосовується як категорія виміру управлінської діяльності, зокрема впливів на психічні емоційні стани особистості (В. Вундт, Р. Кричевський, Г.Юкл, С. Вудвортс). Це дає можливість запровадити дименсії, що оцінюють організаційно-методичну систему формування ХМД і тим самим утворюють стратегію вибору її складників. На основі аналізу наукових джерел, а також принципів організаційних систем та загальної теорії систем (О.Богданов, Л.фон Берталанфі, М.Сетров, У.Ешбі) було визначено такі дименсії: *функціональність* (В.Г.Афанасьєв, І.Балабанов, В.Веснін, Й.Завадський, П.Ленд, Л.Міщенко, Н. Мойсеюк, С.Оборська, В.Сластенін, Ф.Хміль, З.Шершньова), *процесуальність* (В.Докучаєва, Г.Селевко, Н.Мойсеюк, В.Ясвін), *якісність* (В.Беспалько, В.Вовна, Б.Герасимов, Б.Гершунський, Е. Злобін, С. Міщенко, А. Суббіто), *структурність* (А.Аверьянов, П.Анохін, Р.Акоффа і Ф.Емері), *змістове культурне наповнення* (А.Губа), *підпорядкованість педагогічних систем стратегії управління якістю*

освіти (В.Бондар, М.Євтух, Е.Злобін, І.Рахімбаєва, В.Ясвін). Зазначені властивості стають ознаками педагогічних систем, що характеризуються як мобільні, динамічні, злагоджені, відповідні вимогам суспільства у досягненні стратегічної або тактичної мети.

Підводячи результати обґрунтування теоретико-методологічного та теоретико-методичного концептів, їх принципів пропонуємо наочне відображення цілісної концептуальної ідеї. Вона подається на рисунку 2.4.



Рис. 2.4. Концептуальна модель формування художньо-ментального досвіду
Як бачимо на рисунку, міждисциплінарний підхід відноситься і до теоретико-методологічного і до теоретико-методичного концептів. Застосування текто-партисипативного підходу та осмислення деяких принципів та

закономірностей теорії систем дозволило екстраполювати їх на процес формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії. Так, завдяки дедуктивному методу були визначені *загальні закономірності формування художньо-ментального досвіду: перетворювальна* (закономірність, яка призводить до виникнення нової якості в системі і підтверджує перетворювальні процеси в особистостях майбутніх вчителів музики і хореографії на основі організації навчання з метою формування ХМД); чим ширше коло «кон'юкцій» (О.Богданов) або локальних систем залучається до організаційної системи, тим ефективніше здійснюється професійне становлення, фахова ідентифікація та якість навчання завдяки взаємопроникненню видів досвіду, що входять до розроблених конвергентних блоків ХМД. *Регулююча* (закономірність, яка сприяє стабілізації існуючої системи); при цьому здійснюється цілеспрямоване формування художньо-ментального досвіду особистості, що сприяє зміцненню її зв'язків з минулим та сучасним, будує стратегію на майбутнє, створюючи голографію художньо-ментальних цінностей у свідомості майбутнього вчителя; відповідно забезпечується відчуття впевненості, причетності до соціуму та фахової спільноти.

У результаті застосування індуктивного методу були визначені закономірності *якості навчання: змістова*: чим більш поінформована особистість вчителя в галузі «Мистецтво», тим яскравіше проявляється тяжіння до мистецького синтезу, до застосування спектральних асоціацій та полімодальних уявлень в інтерпретації музичних творів та хореографічних постановках; чим яскравіше проявляється потреба творчого самовираження через педагогічну діяльність, тим результативнішим стає перенесення знань з інших дисциплін, зокрема з гуманітарних, на фахові; *самоорганізаційна*: чим активніше особистість майбутнього вчителя залучається до створення організаційних систем, тим вона якісніше здійснює самоорганізацію навчання в мистецько-педагогічній сфері.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі уточнено сутність процесу формування художньо-ментального досвіду; обґрунтовано доцільність застосування педагогічної поліпарадигмальної методології, міждисциплінарного підходу у формуванні такого досвіду; визначено концептуальну ідею *застосування текто-партисипативного підходу*, який доповнюється в дослідженні низкою додаткових наукових підходів; їх плюралізм зумовлений стратегією і тактикою побудови організаційно-методичних систем, спрямованих на формування складних, інтегрованих фахових утворень, до яких відноситься ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії; дано пояснення загальнонауковим педагогічним принципам. За їх допомогою обґрунтовано закономірності формування ХМД.

Формування ХМД - це цілеспрямоване застосовування організаційних, методичних, формотворчих, мистецько-змістових педагогічних художньо-комунікативних ресурсів, гуманістичних творчих взаємовідносин між викладачами та студентами, що в сукупності створює цілісну систему ефективного та оптимального впливу на компоненти ХМД, підтримуючи їх взаємозв'язки. Процес його формування в синергетичній парадигмі освіти співвідноситься з поняттями непрямого управління, освітнього менеджменту.

У якості концептів дослідження визначено теоретико-методологічний та теоретико-методичний концепти. Теоретико-методологічний концепт складався з поліпарадигмального підходу в педагогіці, який ґрунтується на засадах синергетики та завдяки її синтетичної функції (Є.Князева, С.Курдюмов), актуалізує міждисциплінарну стратегію дослідження. Отже другим у дослідженні визначено міждисциплінарний підхід. Окрім основних наукових підходів, що складають теоретико-методологічний концепт, у дослідженні обґрунтовано застосування додаткових педагогічних підходів. Це відповідало багатодисциплінарності феномена ментальності та полімодальної сутності художньої ментальності. Найбільш важливими для дослідження визначилися такі підходи: аксіологічний, етнонаціональний, полікультурний та регіональний підходи (забезпечують вибір змістових наповнень ментальності); когнітивний,

комунікативний (визначають розвивальний потенціал ментальності); професійно-стратифікаційний, компетентнісний, праксеологічний, корпоративний (спрямовує фахове становлення особистості); конвергентний (забезпечує міждисциплінарний синтез ментальності).

У зміст теоретико-методичного концепту пропонована принципово нова концептуальна ідея – впровадження текто-партисипативного підходу. Розглянуто окремо сутність його складників: текстології та партисипації. Стосовно тектологічного підходу, обґрунтовано його потенціал у створенні різноманітних середовищ навчання (локальні, системні, відкриті та замкнуті, самоорганізаційні), в умовах яких концентруються комунікативні процеси та набувається художньо-ментальний досвід. Партисипативний підхід дозволяє залучати до організації навчання самих студентів; формувати різноманітні угруповання взаємодії студентів за типом: малі групи, мішані групи (за видом навчання); створювати віртуальні осередки полікультурності для мистецької, зокрема музичної ідентифікації; спонукає враховувати і включати в організаційний музичний та хореографічний навчальний процес реальні осередки полікультурності.

Текто-партисипативний підхід як основа теоретико-методичного концепту ґрунтується на принципах та закономірностях організаційної науки, зокрема текстології О.Богданова, її синергетичного потенціалу; а також на закономірностях та принципах теорії систем. Для цього окремо розглянуто *системний підхід*, якій покладено в побудову організаційно-методичної моделі формування ХМД. Завдяки йому визначено стратегію на побудову відкритої системи, що враховує синергетичні та стохастичних явища в освітньому просторі. З метою відповідності організаційно-методичної системи завданням підвищення якості освіти, обґрунтовано застосування *принципу дименсiональностi*. Дименсії в теорії управління виконують роль критерію оцінювання управлінської діяльності, через те, вони й вказують на вектор пошуку найбільш оптимальних складників методики. Аналіз наукових джерел, осмислення практики дозволило обґрунтувати наступні дименсії, що характеризують найбільш вдалу організаційно-методичну систему формування ХМД: *функціональність, процесуальність, якісність,*

змістове культурне наповнення, підпорядкованість педагогічних систем стратегії управління якістю освіти.

До концептуальної ідеї віднесено та обґрунтовано загальнонаукові принципи: *єдності освіти, культури та професійної ментальності, системності, культуровідповідності; дименціональності, полімодальності; фасилітованого керування та корегування якістю навчання* (прихована непомітна допомога та підтримка в творчому саморозвитку та самоорганізації);

На основі принципів та закономірностей теорії систем та організаційної науки, зокрема: *формулювання* – закономірність розвитку, що зумовлює перехід системи в іншу якість; *регулювання* – закономірність функціонування системи в напрямку стабілізаційних її властивостей та якостей (О.Богданов); *принцип організаційної безперервності* (О.Богданов); принцип сумісності (М.Сетров), *принцип зворотного зв'язку* (О.Богданов, П.Анохін), *закону ієрархічних компенсацій* (Є.Седов), принцип реалізації функцій (М.Сетров), та завдяки застосуванню індуктивного та дедуктивного методів, були обґрунтовані закономірності формування ХМД, котрі класифіковано таким чином: загальні: *перетворювальна; регулююча; якості навчання: змістова, самоорганізаційна.*

Поліпарадигмальна методологія дозволила визначити відповідність розроблених блоків моделі ХМД таким чином: Так когнітивно-репрезентативний блок сполучався з когнітивною парадигмою ментальності; *ціннісно-регулятивний* – з аксіологічною, світоглядною, культурологічною, мистецькознавчою; *мотиваційно-ідентифікаційний* – з фахово-стратифікаційною, праксеологічною, управлінською; *якісно-творчий* – з духовною, особистісно-творчою, соціокультурною та професійно-стратифікаційною парадигмами ментальності.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [366]; [367]; [369]; [370]; [371]; [373]; [374]; [377]; [378]; [379]; [385]; [387]; [388]; [391]; [393]; [395]; [396]; [398]; [399]; [400]; [402]; [403]; [404]; [405]; [407]; [408]; [409]; [413]; [415]; [416]; [421]

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

3.1. Структура та зміст організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії

На основі обґрунтованої концептуальної ідеї та її змісту, а саме: поліпарадигмального, міждисциплінарного та текто-партисипативного підходів було розроблено *організаційно-методичну систему* формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії. При цьому враховувалися також загальнонаукові принципи та закономірності організаційної науки теорії систем, розкриті в попередньому розділі.

Сучасна освіта стратегічно спрямована на досягнення мети – підготовку фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці в соціокультурному середовищі, що відповідає державно-національним інтересам і потребам, а також у полікультурному середовищі, що відповідає глобалізаційним тенденціям розвитку багатьох країн світу та відкритості сучасного суспільства. Щодо тактичних дій – вони і складають саме ту автономність кожного ВНЗ, навіть кожної кафедри, яка на науково-доказовому рівні доводить ефективність запропонованих методів для досягнення стратегічної мети.

Визначивши мету дослідження – оптимізувати процес формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії, ми обрали стратегію побудови організаційно-методичної системи, яка характеризується конвергентністю і включає елементи освітнього менеджменту (А.Губа [117]), непрямого управління (З.Курлянд [324; 232]), фасилітованого корегування та підтримки (Т. Kayser [595]), а також дає змогу застосовувати пряме управління на організаційному рівні відповідно до закону «ієрархії компенсацій» в теорії системи (Є.Седов [446]). Тактичні дії передбачають рефлексію та оптимізацію об'єктивних та суб'єктивних факторів, побудови на їх основі змістових ліній, багатовекторних

підходів, цілеспрямованих педагогічних принципів, педагогічних умов, методів та технік, які їх реалізують.

Існують певні різновиди педагогічних процесуальних систем, які змінюються залежно від фахового навчання. Крім того, створюються «моно дидактичні системи» або локальні системи, що відображують розвиток окремого сегменту у цілісному процесі управління якістю освіти. Спільними для всіх цих систем є наступні атрибути: мета, яка визначає кінцевий результат процесу функціонування системи; її методологічне підґрунтя та наукові положення. На їх основі виокремлюються принципи, фактори, наукові підходи, концептуальні позиції щодо сутності визначеного феномену або сегменту. Можна погодитись з позиціями А.Авер'янова, П.Анохіна [14,76] щодо ототожнення «результату» та «мети», оскільки формування моделі результату та її реалізації належать до цілеспрямованої діяльності.

Між тим такі характеристики можуть загострювати суперечності відкритих систем, що розглядаються крізь призму синергетичного або стохастичного підходів. Як відомо, стохастичні явища характеризуються імовірнісним принципом виникнення; в мистецькій освіті вони простежуються крізь призму соціокультурного середовища (реклами, моди, зміни культурних потреб тощо).

В.Беспалько створює свою класифікацією педагогічних систем за типами організації і управління пізнавальною діяльністю. За його концепцією існують наступні класи систем: розімкнуті, тобто такі, що не контролюють та не корегують пізнавальний процес; циклічні, що мають контроль, самоконтроль та взаємоконтроль; розсіяні або фронтальні; спрямовані або індивідуальні; ручні або вербальні; автоматизовані або ті, що відбуваються за допомогою навчальних приладів та засобів [38]. На основі концепції В.Беспалько Г.Селевко будує свою класифікацію педагогічних технологій як складних систем з орієнтацією на шкільну аудиторію. У ній знаходимо певну схожість з освітнім процесом вищої школи, зокрема підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін (на прикладі музики та хореографії). Зокрема, це стосується як традиційних, так інноваційних аспектів системної організації навчання: *класичне традиційне,*

класно-урочне, лекційне навчання, що характеризуються як розімкнені, розсіяні, відповідають ручному управлінню; *системи «малих груп»*, що характеризується як циклічне розсіяне, ручне та автоматизоване управління; *самоуправління*, в якому домінуючу роль відіграють самостійна робота, самоосвіта, самовиховання. Подаємо цю класифікацію з нашими доповненнями у Додатку 3 А.

Перш, ніж розкрити основні складники організаційно-методичної системи, покажемо, який зміст мали визначені дименсії у нашому дослідженні: функціональність, процесуальність, підпорядкованість стратегії управління якістю освіти, структурність, змістовність, якісність.

Функціональність відкритої організаційно-методичної системи передбачала обов'язкове врахування функцій ХМД, а також функцій викладача та самого інструменту формування ХМД – функціонування мистецтва у суспільстві. Це зумовило включити до системи *елемент функціональної спрямованості та цілепокладання*. Лише усвідомлення смислу усього комплексу функцій сприяє формуванню ціннісного ставлення до мистецтва та своєї майбутньої ролі в мистецькій освіті. На практиці осмислювалися та відрефлексовувалися функціональність та практичне застосування отриманих знань у галузі мистецтва, художньої культури, методики викладання. Цей наскрізний елементи системи враховував наукову рефлексію передбачення (П.Щедровицький), яка відповідала на питання: як це буде застосовуватися, з якою метою. Отже, він забезпечує зв'язок знань, передбачень застосування інформації, її можливі зв'язки, проєкції використання в практиці та творчій діяльності тощо. Б.Гершунський у своїй стратегії менталеосвіти також зауважує на необхідності переведення знань в конкретні дії [105,184]. На перший погляд, науковець нібито проголошує «маніфест» полікультурної освіти, в якому виокремлено «воля», «знання», «технології», «діалог» і «дії». Отже, наголошено на психологічному, когнітивному, технологічному, діалогічному та діяльнісному аспектах побудови створення умов формування ментальності. Однак, такій стратегії бракує духовності та емоційності. У ній загублено основне – серцевина, тобто те, що впливає на глибинні, підсвідомі реакції людини, формує її ціннісне ставлення та

щирі переконання. З огляду на це, головною позицією в організаційно-методичній системі формування художньо-ментального досвіду є вибір педагогічних умов, заснованих на гармонійному поєднанні інтелектуальних та емоційних інтенцій особистості майбутнього вчителя в його спрямуванні на цінності мистецької освіти. Отже, елемент функціонального цілепокладання зорієнтований на амбівалентність художньої ментальності та дуальних конструктів ХМД, що містяться в площині його когнітивних та емоційних, свідомих та позасвідомих процесах.

Стосовно функціональної ролі викладача, то вона також входить у зазначений елемент як передбачення майбутнім учителем своєї ролі, своїх функцій. Отже, функції не обмежують систему відповідністю до їх носія, що й робить її відкритою.

Процесуальність у якості дименсії означає розподіл часу методичного навантаження, його застосування відповідно етапам. Процесуальність відповідає в організаційно-методичній системі діям, що мають процесуально-організаційний характер. Відповідно в систему включається *організаційно-дійовий елемент*. Завдяки йому створюється можливість логічних, або випадкових перетворень, змін як в системі, так і в окремих її елементах, а також на рівні окремої особистості; з іншого боку, враховується пролонгованість формування ХМД у часі, оскільки перехід від рефлексії стереотипів, емоційно-спонтанних реакцій до «осадкового рівня свідомості», що проявляється як емоційно-інтуїтивне оцінювання, потребує часу. Крім того, у дослідженні зроблено декілька акцентів процесуального характеру: опанування мистецтва крізь призму часово-просторових уявлень від минулого до майбутнього (голографічна проекція); врахування перетворювальних процесів, що відбуваються в особистості; від неусвідомлених, невідрефлексованих потреб до цілеспрямованих інтенцій на творчу автономність; дотримання етапності впровадження методичних складників системи відповідно до мети і завдань.

Підпорядкованість стратегії управління якістю освіти – дименсія, яка зумовила включення в систему *методично-мобілізуєчий, інноваційний елемент*. В

його зміст включені механізми управління, які стимулюють самоформування ХМД. До них віднесено партисипативні технології, транскультурні технології, непряме управління, освітній менеджмент: проєктивні технології художньо-освітнього формату, створення фахового культурно-освітнього середовища, фасилітовані дії викладачів. Усе це спонукало досліджуваних до самоорганізації свого навчання, самопідготовки до практики, до творчих пошуків в науковій та виконавській діяльності. Зазначений елемент системи відповідає синергетичним та самоорганізаційним законам та принципам: поширює спектр отримання інформації, враховує інноваційну віртуальну естетичну реальність, стохастичні явища в мистецькій освіті. В його зміст також входять: альтернативні форми організації навчання (проєкти, студії, міні-лабораторії); стимулювання студентів до самонавчання та творчої самостійності через нормативні (додаткові модульні бали) та креативні (творчі медитації, мотивації набуття фахового іміджу) кроки.

Серед інноваційних вважаємо найбільш ефективними проєктивні технології, оскільки вони спрямовані на творчу самореалізацію в професії та створюються на основі зацікавленого ставлення особистості до мети та змісту проєкту (Є.Полат [339]). Основою проєктивної творчої діяльності студентів є теоретичні та практичні здобутки В.Кілпатрика, Дж. Дьюї, О.Леонтьєва, І.Лернера, М.Махмутова, інших. Цікавими для нашого дослідження є здобутки «метапроєктного підходу» К.Колесіної [212]; ідеї щодо готовності студентів оперувати засобами інформаційних та комунікативних технологій, застосовувати їх з метою вдосконалення навчального процесу та досягнення сучасних освітніх результатів О.Чернобай [524]. А також зауваження В.Бичкова та Н.Маньковської щодо набуття нового типу художньо-естетичного досвіду, котрий визначено науковцями як віртуальний естетичний досвід ([68]).

Структурність організаційно-методичної системи визначається запровадженням *нормативно-структурного елемента*. Будь яка педагогічна система створюється з метою здійснення формування, розвитку, виховання, тобто підпорядкована визначеній меті та завданням. Постановка *мети* у нашому дослідженні зумовлена ідеєю управління змістом та якістю художньо-

ментального досвіду; її сутність полягає у формуванні ХМД вчителів музики та хореографії як цілісного новоутворення на основі цілеспрямованого, змістовно обґрунтованого та системного методичного забезпечення.

До завдань було віднесено наступне:

- Трансляція художнього досвіду попередніх поколінь.
- Формування у майбутніх учителів музики та хореографії відчуття етнохудожньої та національної приналежності, компетентності в художніх досягненнях та особливостях регіону.
- Збагачення інтелектуально-образної та художньо-естетичної сфери кожного студента через набуття когнітивного та емоційного досвіду.
- Розвиток художньо комунікативної сфери студентів завдяки використанню діалогу культур в умовах мультикультурності та поліхудожності навчання.
- Стимулювання художньо-творчого розвитку особистості, концентрація уваги на фаховій самоідентифікації та формуванні власного фахового іміджу.
- Розвиток аналітико-конвергентних навичок мислення, зрушення існуючих усталених стереотипів і формування системи ціннісних орієнтацій в галузі мистецької освіти та художньої культури суспільства в цілому.
- Виведення результативності фахового навчання на рівень автономної, творчої самостійності та потреби у продукуванні духовних цінностей в соціокультурному просторі.

Змістовність – дименсія, яка зумовила запровадити в систему *трансдисциплінарний, художньо-змістовий елемент*. Цей елемент також забезпечував відкритість системи.

Для розкриття його сутності було зроблено культурологічний аналіз наукових теорій та концепцій ментальності, який дозволив визначити напрями досліджень, змістові та функціональні складові ментальності в культурологічній парадигмі. Вони пропонуються на рисунку 3. 1

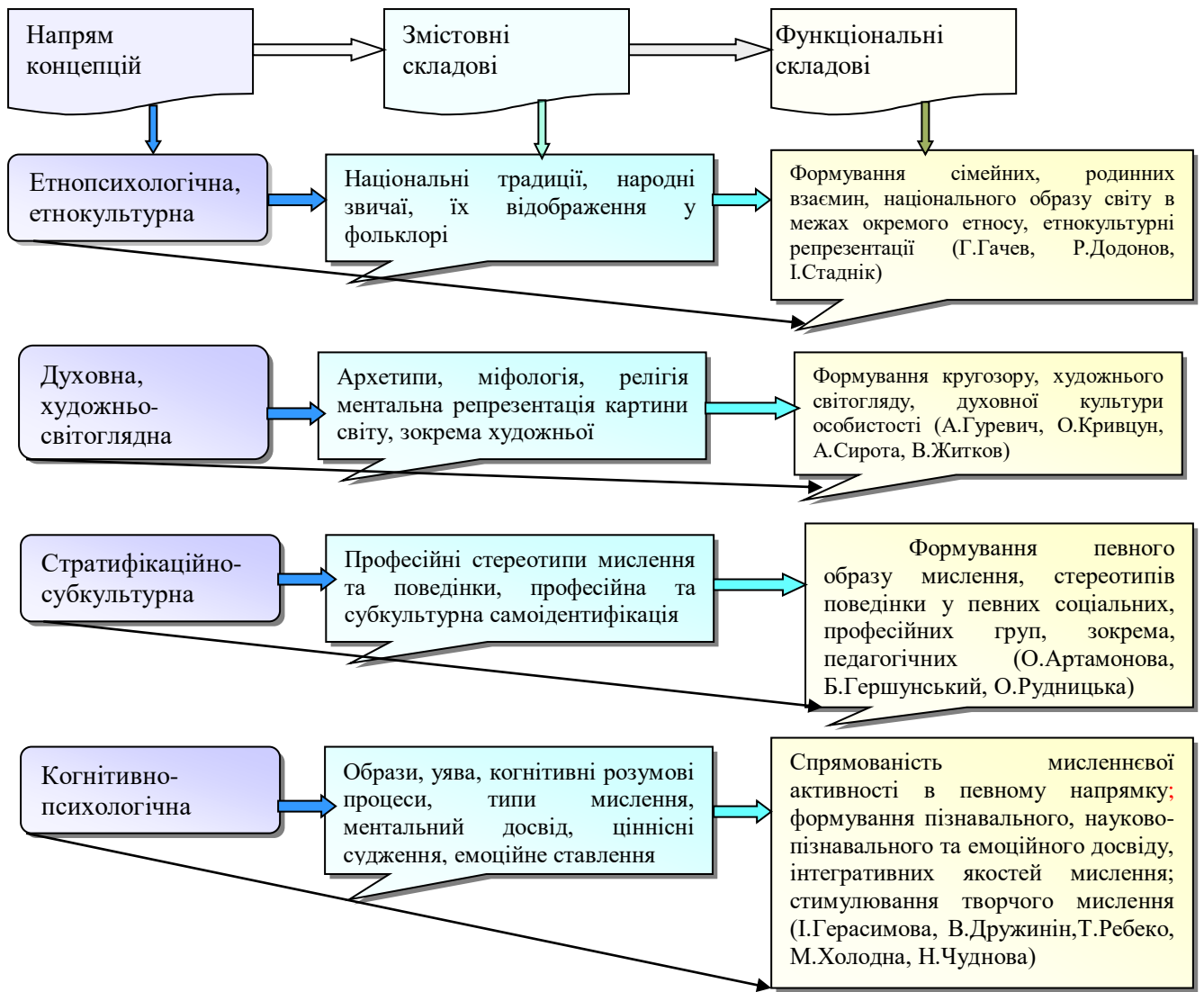


Рис.3.1 Змістові та функціональні аспекти ментальності

На думку І.Відта, спільність компонентів культури та освіти виявляється в таких різновидах: компоненти культури – реліктовий, актуальний, потенційний; компоненти освіти – традиційний, актуальний, інноваційний [78]. Зіставлення їх з компонентами освіти, як-от: традиційним, актуальним, інноваційним дає уявлення щодо їх спільності. Така функціональність відображена на рисунку 3.2 (стр.217). Спільними компонентами є *реліктово-традиційний, актуально-ціннісний, потенційно-інноваційний*. Вони й поєднують минуле, сучасне та майбутнє в культурі, освіті та житті кожної особистості. Через це формуються усталені ознаки ментальності (етнічної, національної, фахової тощо) (рис. 3.3).

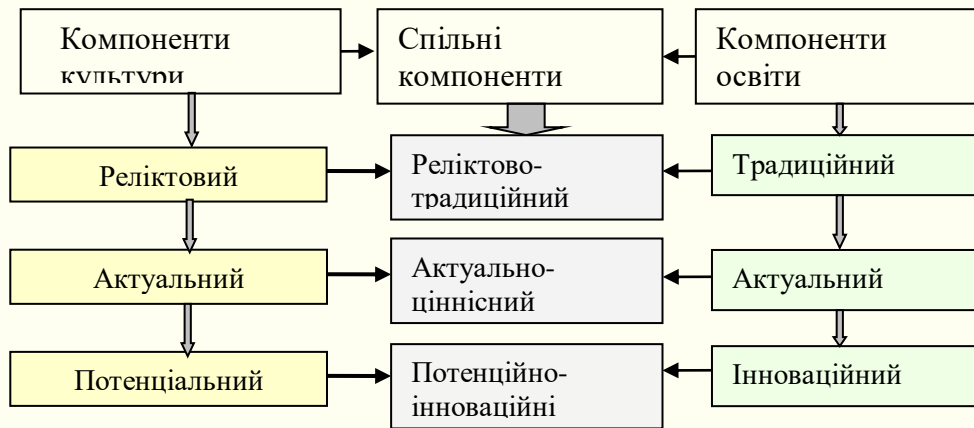


Рис. 3.2. Спільні компоненти культури і освіти

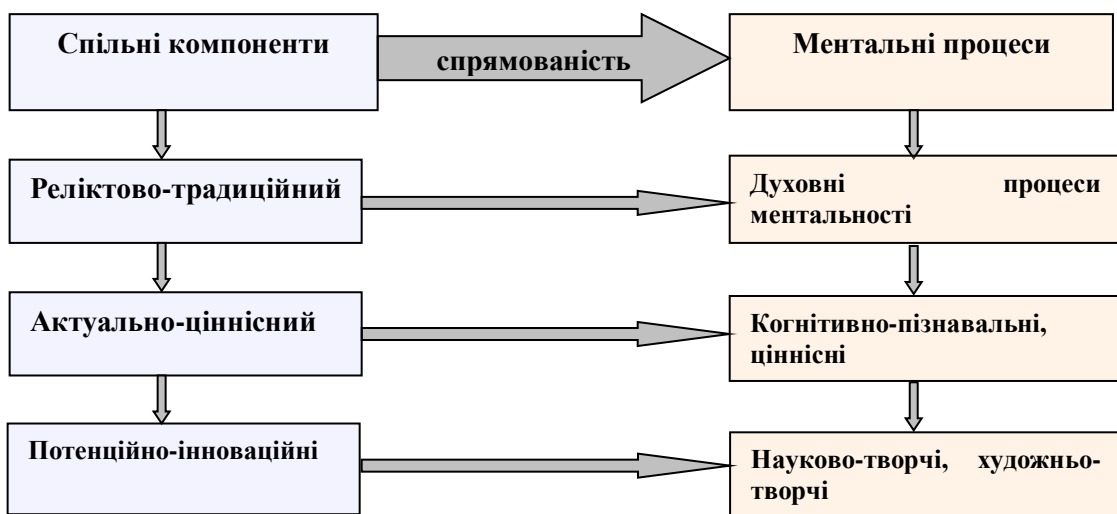


Рис. 3.3. Спрямованість спільних компонентів освіти і культури в ментальну площину

Звернемо увагу на другий спільний компонент – актуально-ціннісний. Оскільки компонент «актуальний» повністю збігається в структурах культури і освіти, посилюємо його, додавши ціннісний аспект. Це стає важливим в проекції ментальності, в царині якої актуальним стає те, що вважається цінним (духовність, мистецтво, наука, професійна сфера тощо). Також додамо, що духовність в контексті педагогічної ментальності включає міфологічні, етичні, естетичні, етнокультурні, мистецькі, наукові знання та уявлення, вірування та розуміння, почуття та прагнення, ціннісні орієнтації. Ці змістові ознаки формують у майбутнього вчителя професійну картину світу, його педагогічну ментальність.

У якості фахових якісних новоутворень вчителя вони розвиваються на двох рівнях: *образно-рефлексивному та свідомо-понятійному*. До образно-

рефлексивного рівня відносно уявлення, що відбивають в його психічних процесах основні координати взаємин людини та світу і проявляються в репрезентованих образах простору та часу. До свідомо-понятійного рівня відносно уявлення закономірностей педагогічних явищ та реалій освітньо-виховного процесу.

Якісність – *дименсія*, яка впроваджувала в організаційно-методичну систему *елемент моніторингу якості освіти*. Він зумовлював орієнтацію на ієрархію якості освіти (від художньої грамотності, через освіченість, компетентність, культуру до фахової художньої ментальності); обґрунтування на експериментальній основі рівнів сформованості ХМД; розробки методик моніторингу результативності. Головне – він спрямовував усю систему на досягнення поставленої мети.

Отже, завдяки дименсіям, визначено наступні елементи *організаційно-методичної системи: функціонального цілепокладання, організаційно-дійовий, методично-мобілізуєчий, інноваційний; нормативно-структурний; трансдисциплінарний, художньо-змістовий; моніторингу якості освіти*. Взаємозв'язок елементів в системі дозволив угрупувати їх в чотири конструкти: *факторно-методологічний, змістово-ціннісний, організаційно-регулятивний, методико-технологічний*.

Визначені конструкти тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені між собою. Так, факторно-методологічний визначав наукові підходи, що відповідають функціям ментального простору особистості; факторам впливу на художньо-ментальний досвід. Це, у свою чергу зумовлювало вибір змістових ліній (змістово-ціннісний конструкт), педагогічних умов, принципів та методів (*методико-технологічний конструкт*). Їх впровадження потребувало певних організаційних дій (*організаційно-регулятивний конструкт, вибору видів навчальної діяльності*). Залучення досліджуваних до зазначених організаційних дій потребували певних якісних змін та досягнення певних прогнозованих результатів, що й зумовлювало взаємозв'язок конструктів на досягнення мети. Між тим, системою передбачалася тісніша взаємозалежність між *факторно-*

методологічним та змістово-ціннісним конструктами, а також між організаційно-регулятивним та методико-технологічним конструктами. Тому логічно розкрити їх смисл та змістове наповнення в окремих структурах підрозділу.

Окрім того, організаційно-методична система застосовувалася в принципово новому напрямку, який був позначений як: методика зв'язку. Покажемо у порівнянні двох схем (рис.3.4 та 3.5) традиційний та експериментальний методичний зв'язок, обраний для формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії.



Рис. 3.4 Схема традиційного напрямку застосування методики



Рис. 3.5. Схема експериментального напрямку застосування

Пропонована схема відповідає принципам відкритої системи, зокрема, принципу суміжності (за М.Сетровим), що враховує спільність особливостей художнього методу та методики опанування твору, який ним створено; принцип зворотного зв'язку (О.Богданов, П.Анохін), принципи реалізації функцій (М.Сетров) та закономірності формування та регулювання.

Як бачимо на рисунках, у традиційній системі не враховуються:

а) педагогічний, методичний потенціал мистецтва, концентрується увага виключно на методиці; б) не враховується зворотній зв'язок – від студента до викладача. На другому рисунку показано актуальність зворотного зв'язку, оскільки ХМД студента зумовлений впливом різноманітних, стохастичних, випадкових факторів, які мають враховуватися викладачем та змінювати зміст методики, навіть змінювати думку викладача про методику, руйнувати її стереотипи. Стосовно мистецтва відзначимо, що воно також має свій методичний потенціал, адже зміст твору, його стиль та особливості художнього методу необхідно враховувати в художньо-педагогічній інтерпретації. Крім того, зворотний зв'язок, який показано на схемі, передбачає той або інший ракурс застосування творів мистецтва залежно від педагогічних завдань. Отже, феноменологія мистецтва органічно входить до методичного забезпечення, саме в ньому знаходиться прихований методичний резерв, який має використовуватись під час формування ХМД.

В освіті одночасно з цілісним осягненням картини світу на основі методологічного застосування багатовекторності та міждисциплінарності ментальності спостерігаємо тяжіння до інтеграції знань в їх розмаїтті, що поєднує різні форми і види свідомості. На думку О.Отич, найбільш продуктивним є синтез філософії, педагогіки і мистецтва, який породжує такі унікальні феномени, як мистецтво педагогіки, педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка [319, 39]. Погоджуючись з точкою зору науковця, конкретизуємо обрану нами модель дисциплін, які є варіантом запропонованого О.Отич трикутника. В експерименті це виконавська підготовка, яка безпосередньо охоплює процес осягнення мистецтва, що впливає на зміст ХМД; це педагогічна практика, зокрема з художньої культури, яка є умовою реалізації синтезу педагогічної та художньої ментальності особистості; це науково-дослідницька діяльність, котра осучаснює та піднімає на більш високий фаховий рівень ментальність вчителя музики та хореографії, завдяки активізації свідомості,

інтеграційним процесам мислення, що поєднують науково-дослідницькі методи з методами викладання та інтерпретацією творів.

Отже, в проекції визначених характеристик цілісності методичного простору формування ХМД розкриємо зміст основних конструктів організаційно-методичної системи у наступних підрозділах.

3.2. Сміслове наповнення факторно-методологічного та змістово-ціннісного конструктів організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду

Під час теоретичного дослідження ментальності було з'ясовано, що ментальність особистості формується під впливом певного культурного середовища: етнічного, культурно-історичного, субкультурного, професійного.

У нашому дослідженні культурно-освітнє середовище сформовано відповідно до мистецько-фахового педагогічного простору, тому його модель, з одного боку, відповідає принципу універсальності, з іншого – можливості застосування принципу варіативності. Якщо, наприклад, йдеться про культурно-освітнє середовище інституту мистецтв педагогічного університету, то йому властиві ментальні процеси, які охоплюють:

- пізнання та емоційне переживання мистецтва;
- художньо-комунікативні процеси;
- осягнення розмаїття етноментальної художньої спадщини;
- формування індивідуального творчого досвіду самовираження у виконавській інтерпретаційній та педагогічній діяльності;
- мистецько-просвітницькі інтенції поведінки.

Факторно-методологічний конструкт. Особливості соціокультурного простору, який є відкритим для майбутніх учителів музики та хореографії, визначається в дослідженні факторами, які впливають на ФХМД. Було визначено наступні фактори: *вітальність, поступовість та наступність, довузівська*

фахова підготовка; комунікативні особливості фахового середовище навчання, етноментальні традиції, регіональний соціокультурний простір.

Вітальність як фактор впливу на художню ментальність була визначена на основі концепції А.Белкіна [33; 34]. Під вітогенним навчанням науковець розуміє педагогічний процес, заснований на актуалізації (вимозі) життєвого досвіду особи, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. У концепції застосовано два поняття: досвід життя та життєвий досвід.

Досвід життя — вітальна інформація, яка не прожита людиною, але пов'язана з його обізнаністю про ті або інші сторони життя і діяльності, які не мають для нього достатньої цінності. На думку А.С.Белкіна, на цьому інформаційному рівні відбувається процес навчання у більшості освітніх технологій. У випадку з художнім навчанням студентів— це процес набуття художніх знань, формування необхідних фахових навичок, які можна визначити як потенційні, оскільки на момент їх засвоєння студент не може повною мірою визначати важливі для себе особистісні надбання. Наприклад, у межах дисципліни «Історія музики» вивчається творчість композитора, його життєвий шлях, риси творчості, особливості композиторського мислення тощо. Але ця інформація для студента не стає особистісним надбанням, оскільки не проходить етапу практичного творчого збагнення. Вона формує його художньо-інформаційну сферу і навіть перцептивний слуховий досвід, який є потенційно-ціннісним. Якщо вийти за межі умов фахового навчання, то такий «досвід художнього життя» набувається паралельно з фаховим з інших інформаційних джерел: з досвіду родини, друзів, культурних дозвіллевих заходів, мандрівок тощо.

Життєвий досвід – вітальна інформація, яка стала надбанням особистості, відкладена в резервах довготривалої пам'яті й знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це те, що в сучасній педагогіці називається компетентностями. У контексті фахового художнього навчання студентів такий досвід набувається в практичній репродуктивній або творчій діяльності, коли засвоєний матеріал проходить етап розуміння, переживання, перетворення. Лише на цій стадії художня інформація набуває ціннісних якостей і

входить до змістових структур ХМД. Але передумовою в даному випадку може стати і потенційно-ціннісний досвід. Такий фактор ми визначили як «мистецький життєвий досвід». Під кутом зору формування ХМД вплив зазначених факторів може корегуватися вже в художньо-педагогічному процесі.

Отже, ХМД як явище соціокультурного порядку також має в системі свого формування два типи вітальна інформації: інформації досвіду життя в художньому середовищі та інформація життєвого (у нашому випадку – фахового) художнього досвіду [402, 112].

Поступовість та наступність. Цей фактор є вектором поетапного набуття ХМД від художньої грамотності до художньої ментальності [374]. Поступове проникнення у фахову сферу забезпечує «входження суб'єкта» до фахової спільноти та трансформує власні якості особистості у відповідності до характеру, цінностей духовних, ментальних, екзистенційних процесів, властивих фаховому простору та її представникам. Наприклад, музикантів та хореографів характеризують особливі якості: спрямованість на творчу самореалізацію (власну та учнів); прагнення до краси, що переноситься з мистецтва в буття і формує стійку потребу в спілкуванні з ним як з вищим проявом духовності [388, 236].

Довузівська фахова підготовка. Цей фактор попередньої підготовки зумовлює певні мистецькі уявлення та стереотипи ставлення до мистецьких явищ. Студенти першого курсу мають різні рівні фахової підготовки, сформовані стереотипи. У цьому контексті варто вказати й на національні традиції, які стають факторами довузівської музичної та хореографічної підготовки. Таким яскравим прикладом є студенти з Китаю, які приїжджають до навчання в університети України на базі попередньо отриманої музичної освіти в Китаї. Як показують здійснені на компаративістських засадах дослідження (Лю Цяньцян, Ван Бінь, У Іфан, Чжан Яньфен, Фу Сяоцзін), попередня мистецька освіта в Україні і Китаї має суттєві відмінності, зумовлені як національними традиціями, так і сформованими стереотипами ставлення до музичного навчання.

Комунікативність фахового середовища навчання. В інститутах мистецтв об'єктивно існують поліхудожні умови виховання та професійного становлення

студентів. Мова йде про такі, частіше некеровані процеси, які характерні для позааудиторної роботи студентів, їх художньо-професійних контактів у позанавчальному процесі. Коли поруч здобувають професійну педагогічну освіту майбутні вчителі музики та хореографії, то, безумовно, створюються поліхудожні умови, які є потужним додатковим джерелом опанування художньої грамотності та формування художньої компетентності [259]. У багатьох студентів виникають транскультурні інтенції. Після започаткування концепції поліхудожнього виховання Б.Юсова [563], питання впливу простору та середовища сьогодні знаходять своє вирішення на основі синтезу мистецтв (О.В.Алексєєва, Г.Абібуллаєва, Є.Бодіна, Л.Мосол, Л.Мун, О.Шевнюк, О.Щолокова, інші) [402, 112-113].

Отже, поліхудожнє середовище є вагомим фактором впливу на ХМД. Він нерідко підсилюється керованими процесами *позааудиторної художньо-виховної роботи студентів*, яка може здійснюватися за технологією запланованих проєктів (конкурсів, олімпіад тощо), а може створюватися спонтанно, випадково, під впливом стохастичних процесів. Наші багаторічні спостереження за створенням та функціонуванням поліхудожнього середовища в інститутах мистецтв та управління позааудиторною виховною роботою студентів дозволили виділити такі закономірності:

- Чим активнішою та художньо наповненою стає позааудиторна робота студентів разом з викладачами, тим ефективніше здійснюється процес залучення студентів до фахової спільноти, що оптимізує процес фахової самоідентифікації.
- Чим краще скоординовані дії усіх кафедр та створені колегіально-творчі стосунки між викладачами, тим фаховий досвід передається більш концентровано, викликаючи позитивну реакцію студентів, бажання відчувати себе членом даного творчого колективу.
- Чим міцнішими стають традиції в колективі інституту мистецтв, тим різноманітніше відбувається процес входження студентів в ментальний простір фаху за рахунок впливу додаткових факторів.

- Чим активніше використовується комплекс мистецтв у різних формах навчання, тим процес набуття художньо-ментального досвіду здійснюється більш ефективно.

На основі визначених закономірностей ми сформулювали три методичні позиції стосовно факторів, на які було звернуто увагу:

Позиція перша: фахове навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін в організаційному плані може здійснюватися в умовах спільних форм навчання; якщо програмою передбачено фахове викладання дисципліни і в аудиторії разом навчаються музиканти й хореографи, то синтез мистецтв стає основним орієнтиром, на який спираються викладачі.

Позиція друга: позааудиторна виховна робота завжди проводиться за принципом поєднання студентів за різними напрямками навчання. Це здійснюється не з метою покращити їх рівень художньої культури або компетентність, а з метою покращення самого виховного заходу. Між тим одна мета створює сприятливі умови для досягнення іншої.

Позиція третя: управління художньо-виховним процесом під час позааудиторної роботи, як правило, в багатьох ВНЗ здійснюється за стратегією розробки будь-якого проекту: конкурсу, олімпіади, фестивалю, профорієнтаційних свят тощо. На реалізацію проекту покладено всі організаційні ресурси колективу викладачів і студентів. Результатом стає не лише гарна організація проекту, а й покращення атмосфери в колективі, реалізується закономірна дія принципу корпоративності, коли є спільна мета, спільні інтереси та активізація всіх духовних, творчих та інтелектуальних ресурсів кожного учасника для її досягнення [402, 113]. Такі проекти підвищують мотивацію до навчання.

Таким чином, фактори впливу різноманітних мистецьких середовищ є закономірним явищем, що впливають на процес формування ХМД. Але поступово цей процес змінює напрямок: набутий ХМД стає не просто атрибутом фахівця, він перетворює його художньо-ментальну енергетику й спрямовує її у зворотному напрямку: саме на те середовище, яке підпитувало його на

початковому етапі. Тим самим створюється замкнуте коло: художня спрямованість середовища на стадії некерованого впливу (хаотичного або синергетичного) переходить у стадію керованого, тобто, підпорядкованого цілеспрямованому управлінню процесом формування ХМД. Згодом це змінює якості особистості, спрямованість її художньо-ментальної енергетики з вектору «натягування на себе», «підпитування» енергією етносу, культури, мистецтва – на вектор «від себе», «посилання енергії», на виявлення особистісної художньо-творчої пасіонарності, спрямованої на художньо-ментальний простір, внаслідок чого настають певні перетворювання в мистецтві, в духовній сфері суспільства [402,113].

Етноментальні традиції. Етнічні традиції й національні цінності стають вагомим чинником формування ментальності. Кожна особистість є представником певної етнічної спільноти. Такою спільнотою може бути домінуючий етнос, або етноменшини. В демократичному суспільстві підтримується розвиток культури і традицій етноменшин, але супроводом цього процесу є дотримання *демократичної сутності національної ідеї*. Як, стверджує Ю.Руденко, «Історія переконливо свідчить, що розвиток культури, мистецтва, освіти, духовності та державності може бути успішним лише на національних засадах» [435, 3]. Між тим, належність до певного народу може впливати й на характерні художньо-ментальні ознаки особистості. Наприклад, якщо йдеться про китайських студентів, то їх ставлення до музики зумовлено традиціями сприйняття цього виду мистецтва в світлому тоні, без драматизму та зменшених інтервалів в гармонійних послідовностях. Отже, представник будь-якого етносу може бути носієм не лише його цінностей, а й природних властивостей. Педагогічного сенсу в контексті зазначеного фактору для нас набувають ментально-генетичні узагальнення В.Малявіна. Автор говорить про властивість правої півкулі розпізнавати мелодику мови та інтонацію. У якості доказу вчений наводить дослідження з проблеми сприйняття китайської мови, які показують, що людський мозок спочатку переробляє правою півкулею музичну складову, тобто інтонацію слів китайської мови, а потім ліва півкуля осмислює

інформацію. Внаслідок цього людина з дитинства звикає до інтонаційного розрізнення смислів в мові, отже має більш розвинену праву півкулю. Цей розвиток підкріплюється ієрографічним засобом письма, оскільки кожний ієрогліф китайської мови позначає смисл якогось перцептивного образу за допомогою картинки [267]. Таким чином, під час читання ієрогліфів розуміння смислів, які вони репрезентують, здійснюється одномоментно, раптово і цілісно. Це впливає і на музично-інтонаційні властивості китайських студентів: вони слабо володіють інтонаційною виразністю, оскільки охоплюють музичну думку як цілісний феномен та виконують музичну фразу, не відчуваючи в неї «голографічність», виразність, поступовість розвитку.

Цікаво, що відомий музикант, композитор і педагог Е.Сігмейстер, листуючись з Д.Кабалевським, теж наголошував на важливості музичного навчання на основі етнічної ментальності. Тому при створенні дитячих творів митець застосовував елементи дитячих лічилок, сучасної танцювальної музики, популярної в родинному або етнічному (індійському, негроїдному, креольському) середовищі.

Правдиву аргументацію на підтвердження поглядів Е.Сігмейстера знаходимо у висловлюваннях інших науковців. Наприклад, В.Ларцев стверджує, що ментальні характеристики завжди регіонально забарвлені. Різні регіони України різняться один від одного не тільки історією, а й сучасним економічним, культурним, соціально-політичним становищем. Тому вчений вважає недоречним вести розмову про загальноукраїнський менталітет, оскільки він розпадається на регіональні менталітети (у просторовому розумінні) і на менталітети соціальних груп (у плані соціального розшарування). Саме це можна ефективно використовувати для формування особистісних якостей. Отже, треба вкорінювати розуміння того, що багатоманітність і своєрідність різних регіонів – запорука сили і стійкості України («Ми – різні, і усі ми – діти України») [237]. В.Петрушин наводить приклад порівняння східної та західноєвропейської музики: для східної музики характерний розвиток музичної думки по горизонталі з використанням численних нахилів ладів, багатства ритмічних структур, нетемперованих

співвідношень між звуками, монодичний розвиток музичної думки; він не сприяв появі хорових і оркестрових жанрів, типових для європейської музики; Для європейської музики, навпаки, характерна прихильність гомофонно-гармонійному складу, розвиток музичної думки обумовлений логікою руху мелодійних і гармонійних послідовностей. Отже, і закони музичного мислення виглядають багато в чому по іншому, ніж в східній музиці [354, 235].

Регіональний соціокультурний простір. Загалом під регіоном розуміють політико-адміністративний і соціально-економічний підрозділ держави. Водночас, до регіонального розподілу в межах демократизації та гуманізації суспільства слід додати і культурний регіональний розподіл. На це вказують праці етнологів (К.Уісслер, А.Кребер, М.Гумільов, Є.Лащук та інші). Стосовно нашого дослідження регіональність виступає суттєвим чинником, оскільки регіон створює свою культурно-ціннісну ауру, традиції, в яких народжується та зростає молодь [380].

В організаційно-методичній системі фактори зумовлюють вибір *наукових підходів*. На даному етапі ми розкриваємо їх методичний потенціал, натомість в попередньому розділі вони розкривалися в контексті обґрунтування методології дослідження. Конкретизуємо визначені та обґрунтовані нами підходи щодо ментальності в попередньому розділі, їх змістом в експериментальній методиці.

Культурологічний підхід дозволяв *інтегрувати інші підходи*, формування в студентах ціннісних орієнтацій, стильових уподобань, розуміння та переживання, емоційного ставлення до усіх етнохудожніх продуктів творчості, піднесеного ставлення до мистецьких явищ, сприймання світу через відбиття його в художніх картинах, уявлень художньої картини світу, тобто усього того, що утворює ХМД. Культурологічний підхід спрямовує основні педагогічні позиції для такої підготовки: орієнтація на засвоєння єдності полікультурного, національного та регіонального проявів мистецтва; засвоєння поліфункціональності мистецтва та цілісності його духовно-перетворювального потенціалу в художньо-естетичному вихованні. В основному культурологічний підхід застосовувався під час формування складників *ціннісно-регулятивного блоку компонентної моделі*.

Компетентнісний підхід забезпечує формування художньо-педагогічної компетентності як інтегрального фахового утворення, що охоплює знання художньої культури, досвід оперування ними в різних сферах навчальної діяльності, екстраполяцію свого досвіду на інших, фахові якості, котрі забезпечують мобільність у сфері художньої культури, готовність до викладання художньої культури в школі. Крім того, він розвиває інтенції і готовність розуміти власний сенс життя, мистецькі цінності як фахові та особистісні значущі, орієнтує діяльність на певні ідеали.

Компетентнісний підхід застосовується під час формування складників *ціннісно-регулятивного блоку; когнітивно-репрезентативного блоку (компонент художньо-образної репрезентації); якісно-творчого блоку*.

Аксіологічний підхід дозволив визначити основні ментальні цінності, що регулюють і наповнюють зміст мистецької освіти: етнонаціональна художня спадщина; полінаціональні, регіонально-значущі художні традиції, цілеспрямований розвиток духовного потенціалу особистості, особливості функціонування мистецтва в молодіжному субкультурному середовищі. Завдяки аксіологічному підходу формується система ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в різних сферах: у фаховій, в соціокультурній, в сфері власних життєвих настанов. Під час цілеспрямованого впливу на формування ціннісних орієнтацій в галузі мистецтва паралельно активізується когнітивна, емоційна та поведінкова сфери особистості. Тому цей процес є системо-утворювальним для набуття художньо-ментального досвіду. Аксіологічний підхід застосовується під час формування компонентів *ціннісно-регулятивного блоку та фахово-мотиваційного компонента мотиваційно-ідентифікаційного блоку*.

Когнітивний підхід спрямований на формування науково-творчого стилю мислення МВМХ. Уроки мистецтва взагалі та музики і хореографії зокрема мають безпосередньо виховну функцію, але вони також не позбавлені інформаційності, процесу усвідомлення знань, нового матеріалу, який має подаватися нестандартно, зацікавлено, аби заохочувати учнів до сприйняття мистецтва, його переживання та розуміння. Поєднання мистецтвознавчих, емоційно-особистісних

та методико-педагогічних джерел художнього мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін концептуалізують положення щодо особливої, специфічної науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів. Така підготовка виконує наступні функції: пояснення, інтерпретації художніх явищ, творів мистецтва, що сприяє їх адекватному сприйняттю; пізнання природи мистецтва, його соціальної зумовленості; сучасної раціональності: асоціативність мислення, вміння схопити, зрозуміти нове, що з'явилося у мистецтві, вміння вписати це нове у свою діяльність; діалектична гармонійність емоційно-почуттєвого та пізнавально-раціонального компонентів в підготовці фахівців мистецької освіти у взаємозв'язку із актуальними проблемами сучасної парадигми мистецької освіти; рефлексії художньо-розумових процесів: емоційно-образних та раціонально-операційних.

Регіональний підхід, під яким ми розуміємо здійснення стратегії педагогічно-виховного процесу з орієнтацією на урахування культурно-етнічних особливостей певного регіону. У професійній підготовці студентів регіональний підхід проявляється під час урахування об'єктивно створеного регіонального культурного художньо-освітнього простору. Особливо значущим цей підхід стає в умовах полікультурного освітнього середовища.

Концепція регіонального підходу в організаційно-методичній моделі формування художньо-ментального досвіду вчителя актуалізується наступними позиціями теорії і практики: *по-перше*, відповідає концепції Болонського процесу щодо автономних можливостей вищого навчального закладу; *по-друге*, сприяє реалізації політики держави стосовно економічних можливостей регіону, оскільки діалектика розвитку держав переконливо свідчить, що економічні успіхи залежать від культурно-освітнього розвитку суспільства; *по-третє*, відповідає принципу врахування особливостей полікультурного середовища, допомагає цілеспрямовано регулювати процеси формування національної свідомості та етнічної ідентифікації у виховному процесі; *по-четверте*, є породженням мультикультурної освіти, тому сприяє демократизації та гуманізації художньо-педагогічного процесу через формування толерантного ставлення до будь-якої

культури, мови, традицій, вірувань на рівні ментального досвіду. Він сприяє продукуванню культурного полілогу засобами мистецтва, крос-культурних взаємовпливів через розуміння та співставлення національних традицій, що підкріплюються засобами мистецтва, взаємозбагаченням емоційно-образної сфери особистості через ознайомлення з новими засобами виразності, новою мистецькою символікою, образами, інструментами, жанрами тощо.

Регіональний підхід застосовується під час формування компонентів *ціннісно-регулятивного та творчо-якісного блоків*.

Компаративістський підхід дозволив визначити спільності та відмінності в художньо-педагогічних системах України і Китаю, що сприяло усвідомленню культурної ідентифікації з одного боку, з іншого – діалогу культур. Даний підхід дозволяє змодельовати умови полікультурної освіти. Це стає особливо важливим в університетах, в яких навчаються іноземні студенти. Вони є носіями іншої культури, іншої художньої ментальності, а також мають іншу попередню фахову підготовку, засновану на національних традиціях. Декілька дисертаційних досліджень у межах нашого дослідницького проекту були здійсненні китайськими аспірантами на засадах компаративістського підходу (Лю Цяньцян, Чжан Яньфен, У Іфан, Фу Сяоцзін).

У дослідженні компаративістський підхід застосовувався під час формування компонентів *когнітивно-репрезентативного блоку; художньо-світоглядного компонента ціннісно-регулятивного блоку та фахово-ідентифікаційного компонента мотиваційно-ідентифікаційного блоку*.

Корпоративний підхід дозволяє спиратися на сформоване художньо-мистецьке середовище та комунікативно-творчі стосунки між членами колективу інституту мистецтв. Відомо, що цей підхід виник в економічних концепціях управління. Між тим він досить активно застосовується в педагогіці. Звертаємо увагу на цей підхід з урахуванням багаторічного менеджерського досвіду в організації навчального процесу ВНЗ. На підставі довготривалих спостережень була визначена певна закономірність: якість навчання студентів залежить від координації дій, взаємопорозуміння та творчої взаємопідтримки між усіма

членами колективу, не лише окремої кафедри, а підрозділу в цілому, що й створює імідж факультету та творчу атмосферу в педагогічному колективі. Комфортність праці та впевненість педагога позначається на якості його роботи, а отже, й на результативності навчання. Найбільш ефективним стають такі стосунки між колегами, які чітко підпорядковані спільній меті.

Корпоративний підхід застосовувався під час формування *мотиваційно-ідентифікаційного та якісно-творчого блоку*.

Голографічний підхід забезпечує об'ємність знань про перспективи фахового зростання, про інформацію щодо набуття художньо-ментального досвіду особистості в мистецькому середовищі [34]. Враховуючі, що художня ментальність має голографічні ознаки, цей підхід поєднував два вектори: художній досвід минулого, його рефлексію та критичне ставлення до нього, аналітичне осягнення сьогодення та побудову стратегії на майбутнє художньо-творче життя. Це перший вектор. Другий кореспондується з акцентуацією на педагогічне спрямування мистецького матеріалу, який вивчається. Йдеться про те, що засвоєння будь якого мистецького твору здійснюється крізь призму його подальшого застосування, усвідомлення та побудови перспективи його фахового застосування в різних реаліях життя: фахових, буденних, виробничих, розважальних тощо.

Голографічний підхід застосовувався під час формування компонентів *когнітивно-репрезентативного, мотиваційно-ідентифікаційного та якісно-творчого блоків*.

Професійно-стратифікаційний підхід застосовується для визначення фахових ідентифікаційних якостей майбутнього вчителя і формування в нього відчуттів приналежності до фахової спільноти. Цей підхід зазвичай застосовується в соціології. У дослідженні він стосується самоідентифікації майбутніх учителів музики та хореографії, входження їх до фахового простору та ідентифікації з ним, що має професійно-стратифікаційний характер. У дослідженні використовується два різновиди ідентифікації: фахова, стратифікаційна самоідентифікація себе з фаховою спільнотою; мистецька

ідентифікація (А.Личковах). У процесі мистецької ідентифікації відбувається трансценденція Я- автора, виконавця-інтерпретатора або того, хто сприймає нові реалії, в яких вони відчують інші стани, імпресію чи експресію. Завдяки такому підходу оптимізується набуття власного іміджу, створення фахового «автопортрету».

Професійно-стратифікаційний підхід застосовувався під час формування компонентів мотиваційно-ідентифікаційного та якісно-творчого блоків.

Праксиметричний та праксеологічний підходи дозволяли оцінити сформованість та здійснити моніторинг якості компонентів художньо-ментального досвіду на основі продуктів творчої діяльності студентів (проектів, дипломних та магістерських робіт, творчих постанов тощо). Крім того, цей підхід дозволяв спрямувати увагу студентів на особливостях стилю, художнього методу, які визначають і характеристику ментальності творчого портрету композитора. В їх основі є акцентуація творчо-діяльної сфери особистості та аналіз її результатів [410, 147-154] . Стосовно набуття ХМД цей процес здійснюється шляхом тривалого спілкування з творами мистецтва різних стилів, жанрів, певних художніх та етнічних традицій, сформованих на цій основі умінь зіставлення образів, уявлень та понять, умінь творчої інтерпретації в процесі виконання та передачі сутності творів, їх ідейної образності іншим, зокрема учням у процесі педагогічної практики [410, 255].

Отже, відповідно до багатовекторності ментальності, у формуванні ХМД застосовується низка підходів, які дозволяють впливати на процес його формування більш цілісно, що забезпечує водночас зміни різноманітних елементів (різновидів досвіду). У цьому також вбачається *конвергентність* – поєднання різноманітних явищ, феноменів, процесів, які зазвичай не поєднуються.

Змістово-ціннісний конструкт було введено згідно принципу єдності освіти і культури (С.Гессен) та професійної ментальності. Цей принцип дозволив визначити спільні компоненти освіти і культури, а саме: реліктово-традиційний, актуально-ціннісний, потенційно-інноваційний; а також спрямувати їх на

ментальні процеси. Це дало можливість обрати такі змістові вектори: *архетиповий*, зв'язаний з міфологічною, релігійною картиною світу та відповідною ментальністю; в його проекції знаходяться продукти етнохудожнього, міфологічно-релігійного типу художньої свідомості; *перетворювальний*, зв'язаний з розвитком творчого потенціалу людини упродовж усіх зрізів розвитку культури; *художньо-науковий*, зв'язаний з професійними аспектами в художній сфері, зокрема, мистецько-педагогічній [410, 55-60]. Вони й склали змістове наповнення організаційно-методичної системи.

Змістово-ціннісний конструкт, з одного боку, був зумовлений обраними видами навчальної діяльності, їх програмами, з іншого, зумовлений художньою ментальністю, послідовним розвитком художньої свідомості. У дослідженнях вчених, зокрема В.Буряк, Е.Григор'ян, Р.Додонов, В.Житков, Н.Каліна, О.Кривцун, Є.Улибіна, К.Янцен та інших доведено, що в історичній площині розвитку свідомості спостерігається її чітка зумовленість домінуючим типом світоглядної орієнтації в суспільстві [388, 97-113]. Отже, змістові лінії обиралися у відповідності з історичною проекцією художньої свідомості, її типів. Йдеться про фольклорно-міфологічний, художньо-естетичний, художньо-професійний та художньо-науковий типи свідомості. Враховуючи поєднання в художньо-ментальному досвіді майбутніх учителів мистецьких дисциплін художньої та педагогічної видів ментальності, відповідно до цього і свідомості, було обрано такі змістові лінії: фольклорно-міфологічна, художньо-стильова, фахово-ідентифікаційна (художньо-педагогічна) та мистецько-наукова.

Першою змістовою лінією було засвоєння основ фольклорно-міфологічного досвіду людства, що в професійній підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розуміється не прямо (вивчення міфології як навчальної дисципліни), а опосередковано, через засвоєння особливостей міфологічно-образного мислення у художньо-міфологічному досвіді інших поколінь, їх уявлень картини світу та порівняння з сучасними поглядами і власним художньо-образним мисленням. Цей аспект ХМД ґрунтується на засадах духовності (релігійні, фольклорні цінності) та існуючих етнокультурних традиціях, впливу субкультурного середовища,

родинної настроєності. Однак, під час фахового навчання він має бути відрефлексованим, визначеним майбутнім фахівцем як самодостатній соціокультурний феномен, до якого він сам належить. Крім того, саме фольклорно-міфологічний зміст художньої ментальності переходить з стану перцепції в аперцепцію – процес усвідомленого сприйняття (В.Вунд, Г.Лейбніц). Мається на увазі цілеспрямоване пізнання, усвідомлення фольклорно-міфологічного типу художньої свідомості та педагогічного потенціалу відповідного до нього типу художньої ментальності. Для цього важливим етапом є виникнення мотивації щодо збагачення індивідуального ментального досвіду набутим досвідом духовно-релігійного, фольклорно-міфологічного осягнення світу через мистецтво.

Друга змістова лінія передбачає усвідомлення ХМД досвіду людства і свого власного крізь призму осягнення типу свідомості та світовідчуття відповідно до різних художніх стилів. Це зумовлює визначити у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін художньо-стильовий сегмент, який пронизує усі напрями виконавської підготовки. Він впливає майже на усі сфери ментальних процесів: когнітивно-пізнавальну, сферу перцепції та аперцепції, емоційно-почуттєву, мотиваційно-аксіологічну, художньо-світоглядну, творчо-праксіологічну та інші. Художньо-стильовий сегмент складає основу фахової компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Це знайшло підтвердження у дослідженнях В.Буцяк [65], О.Щербініної [549], І.Малишевської [264], інших. У дослідженні він був спрямований на поширення музично-стильового досвіду, пов'язаного з такими актуальними завданнями музично-естетичного виховання та навчання школярів як розвиток художнього смаку, образного мислення і здатності оцінювати навколишній світ за законами краси; оволодіння знаннями про мистецтво й особливості його впливу на людину тощо. Оперування стильовими ознаками музичного та художнього матеріалу відповідно з конкретними виховними завданнями забезпечує професійну мобільність, компетентність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. У співвідношенні з типами свідомості цей сегмент співпадає з художнім типом свідомості.

Третя змістова лінія художньо-ментального досвіду формується в умовах активного опанування педагогічного мистецького простору через власні педагогічні дії, педагогічну практику, що вимагає активізації самостійної діяльності і спрямування її в творчу площину. Ця сходинка кореспондується з таким проявом ментальності як співвідношення особистості та колективу, з фаховою ідентифікацією. Для цього здійснюється формування художньо-критичного мислення, адекватної професійно-аксіологічної позиції, художньо-творчої самоідентифікації та самопізнання. ХМД на цьому рівні визначається активною діалоговою позицією, яка проявляється через розуміння мета-системи: «Я-культура» – «Інший-культура» – «Полі-культура» в творчому самовираженні. Отже, третій етап – формування творчої самостійності як ознаки художньої ментальності особистості. Це етап, на якому художнє мислення стає самостійною, самокерованою діяльністю, що має свої мотиви, цілі, способи. Якщо його співвіднести з типами свідомості в концепції В.Буряка [64], то він відповідає документальному типу, тобто – реальному.

Остання змістова лінія ХМД досвіду схарактеризована як мистецько-наукова, педагогічно-дослідницька. Адже сучасний вчитель мистецьких дисциплін – це дослідник не лише художньо-освітніх та виховних процесів, а й педагогічного потенціалу мистецтва. Таким чином, у фаховому навчанні майбутніх учителів мистецького профілю важливе місце посідає науково-пізнавальна і дослідницька діяльність, що має творчу ознаку і характеризує найвищий рівень їх художньо-ментального досвіду. У співставленні з типами свідомості він кореспондується з науковим.

Однак, враховуючи цілісність процесу формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії, усі лінії застосовувалися в спресованому вигляді, але динамічно-поступово. Динамічна послідовність розвитку зазначених змістових ліній проходить у відповідності з організацією навчально-виховного процесу. Тому на кожному курсі може домінувати певна змістова лінія, на наступних курсах вона розвивається, вдосконалюється, але домінуючим виступає нова. Таким чином, на завершальному етапі формування ХМД майбутній вчитель

мистецтва осягнув увесь комплекс якісних змістовних ліній, що дозволяє йому використовувати різноманітну художню інформацію, інтегрувати її, зіставляти в різних проекціях від минулого до сучасності, припускаючи можливі художньо-еволюційні явища у майбутньому. Це й зумовлює голографічну ознаку ХМД. Відповідно до завдань його формування було концептуалізовано сутність рівнево-етапного визначення таких ліній та позначено їх таким чином: *стереотипний, оцінний, динамічний, актуальний*.

3.3 Організаційно-регулятивний та методико-технологічний конструкти системи формування художньо-ментального досвіду

Організаційно-регулятивний конструкт. У межах цього конструкту обираються організаційні форми діяльності студентів, найбільш сприятливі для застосування раніше засвоєних знань з інших дисциплін, зокрема історико-теоретичних, фахових, психолого-педагогічних, їх інтеграції на рівні мислення та творчої самостійності. Це здійснюється за рахунок годин, що пропонуються на самостійну роботу за кредитно-модульною системою навчання: виконавська підготовка, художньо-виробнича (музична, хореографічна практики), науково-творча; саме вони формують науковий стиль мислення та інтегрують його з художньо-образними, творчо-пошуковими процесами в самостійній художньо-педагогічній сфері діяльності.

Ці форми дозволяють максимально концентрувати ресурси та потенціал особистості (інтелектуальний, емоційний, творчий), сприяють «виходу» ментальної енергетики та найбільш рельєфно здійснюють самопрезентацію, а отже реалізують потребово-мотиваційну стратегію особистісного розвитку фахівця [403, 198]. Така система передбачає пошук інтегративних зв'язків виконавської підготовки з іншими дисциплінами фахового циклу, які посилюють педагогічну спрямованість вивченого репертуару і розвиток інтеграційних процесів мислення: поєднання, співставлення, побудови «функціонально-виховного паспорта» твору, який показує де, з якою метою твір може бути

використаний в імовірному педагогічному процесі. Це відповідало міждисциплінарному підходу.

До організаційно-методичної системи було включено авторський спецкурс-практикуми: «Основи науково-пізнавальної діяльності»[397], експериментальний проект самостійної підготовки «Впровадження основ художньої ментальності в педагогічну практику», робота в малих групах, створення студій для практики (з основної та за спеціалізацією).

До організаційних видів навчальної діяльності входять *індивідуальні форми* проведення занять. Кінцевою їх метою є опанування певним видом виконавської діяльності та здобуття інтерпретаційних творчих умінь і навичок, зокрема у балетмейстерській роботі хореографів. Ця форма має значний художньо-ментальний потенціал, оскільки спирається на існуючу в педагогіці закономірність – вплив особистості вчителя на особистість учня. Індивідуальні заняття мають певну міру суперечностей металного характеру: з одного боку, викладач дотримується нормативних вимог щодо опанування предметом, передає досвід інтерпретації творів, цілеспрямованого застосування індивідуально виправданих методів, технологій; з іншого, виконавство – це процес спільної діяльності, якою передбачено всіляке стимулювання творчої самостійності, художньо-індивідуального інтерпретування художніх образів. У процесі індивідуальної виконавської підготовки задіяними є перцептивний досвід, який має спільні для усіх стереотипні позиції, а також і суб'єктивний досвід, зумовлений індивідуальними властивостями художнього мислення, художньо-творчими уявленнями тощо. До стереотипних скоріше відносяться усталені ментальні характеристики стилів, правил щодо інтерпретування творів певного стилю, сформовані уявлення про виконавські техніки й прийоми; індивідуально-ментальні скоріше проявляються в співвідношенні духовного світу виконавця з його природними виконавськими ресурсами, на які він спирається і на основі яких формується його фахова свідомість.

Згідно праксеологічного підходу, досвід найкраще формується на практиці, зокрема, художньо-ментальний досвід – у процесі різних форм

організації навчальної, виробничої та творчої діяльності. На основі узагальнення педагогічного досвіду з підготовки майбутніх учителів музики та хореографії було обрано види навчальної діяльності, які найбільш інтегровано і повно охоплюють різноманітні аспекти художньої ментальності: когнітивні, ціннісні творчі та ідентифікаційні. Такими видами діяльності були: виконавська підготовка, педагогічна практика за спеціальністю та зі світової художньої культури, науково-дослідна робота з урахуванням фаху, що дало їй особливого статусу – науково-художньої дослідницької діяльності. В обраних видах діяльності сполучаються усі засвоєні знання та навички, у них вони знаходять творче практичне втілення, оскільки ці форми є найбільш інтегрованими. Охарактеризуємо ці види навчальної діяльності з точки зору формування художньо-ментального досвіду.

Виконавська підготовка за ментальною суттю - художньо-комунікативна творча діяльність, вона розвиває індивідуальну ментальність завдяки можливості творчого самовираження і художньо-інтерпретаційним умінням, заснованих на отриманому комплексі знань з теоретичних і музично-історичних, хореографічних, художньо-історичних дисциплін. У хореографів до виконавської підготовки включено і балетмейстерську роботу та композицію танці, які інтегрують виконавську індивідуальність і образність сприйняття світу, її передачу шляхом вироблення власної постановочної техніки, лексики, композиції-форми, застосування знань ментальності народів тощо [392]. Основна функція виконавської підготовки – художньо-виконавська інтерпретація образу, її поєднання із творчим усвідомленням та перетворенням. Це потребує від – музикантів та хореографів певного рівню художньої зрілості, художньо-ментального досвіду. Винятково широкі розвиваючі можливості містить у собі сама музична література, зокрема фортепіанна, яка може бути застосована і в хореографічних композиціях. Таким чином, змістова складова виконавської підготовки поширює "ментальне коло" студента – музиканта, та хореографа. Ментальний аспект виконавської підготовки інтегрує у собі наступне:

1) Багатогранність художніх образів, їх тримірній простір, що виникає на перетині авторської, виконавської та слухацької інтерпретації. Це створює «транстекст» – ментальну структуру твору. Транстекстуальність як художня цілісність відновлює єдність між індивідуальними свідомостями, здійснюючи тим самим місію справжнього мистецтва – подолання самотності людської свідомості [60].

2) Прилучення до етноментальних традицій, до художньої культури певного етносу шляхом формування образної художньо-інтонаційної репрезентації певного музичного стилю, композиторської школи, етнічних музично-ритмічних та рухових властивостей. Отже, не лише фольклор та народне мистецтво має ментальні ознаки і відповідні функції, але і композиторська творчість, оскільки композитор є носієм певного етносу, його культурних, художніх, музичних традицій. Це враховують і хореографи добираючи музично-ілюстративний матеріал.

3) Розвиток художнього мислення та сприйняття через когнітивні процеси: поширення художнього кругозору, вивчення історичної складової музичних творів, формування вмінь переводу дійсності в художній образ;

4) Формування власного індивідуального стилю виконання як можливість самовираження на основі особистісного ментального досвіду.

5). Реалізація художньої ідентифікації в контексті інтеграції сучасного освітнього простору України: поширенням практики підготовки студентів-іноземців. Через творчі форми музикування найчастіше здійснюється «входження» в дивовижний світ етнічної художньої ментальності [375].

На виконавську діяльність впливає попередня фахова підготовка із сформованими стереотипами, через виконавську діяльність здійснюється їх перетворення на нові погляди, що відповідають вимогам фахового художнього навчання.

Художньо-виробнича діяльність представлена педагогічною практикою за основним фахом (музично-педагогічна та хореографічно-педагогічна) і за спеціалізацією (уроки художньої культури в школі, режисура музично-виховних

заходів). Було обрано найбільш синтезований вид практики – уроки художньої культури в школі за наступних причини: наявність концентрованої інтеграції видів мистецтва на основі розкриття закономірностей розвитку художньої ментальності; можливість застосування різновидів аналітичної діяльності та інтерпретаційних умінь (аналіз художніх образів, вербальна та виконавська інтерпретація); застосування нових інформаційних технологій, що відповідає ментальності сучасної молоді; реальне взаємозбагачення різних видів виконавської підготовки; поглиблення художньої компетентності [400]. Така практика ефективно формує художню компетентність майбутнього вчителя. Практика з художньої культури дозволяє ширше запровадити регіональний та мультикультурний, поліетнічний художній сегмент педагогіки мистецтва. Уроки художньої культури сприяють більш вільному пошуку цікавих форм та методів їх проведення, що стає каталізатором підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Окрім того, вона сприяє підготовці студентів до впровадження інтеграції мистецтв на уроках музики, що передбачено новими стандартами. Набуття досвіду таких уроків збагачує й практику з уроків музики та хореографії.

- *Науково-пізнавальна, творча діяльність*, яка формує науковий стиль мислення та інтегрує його з художньо-образними, творчо-пошуковими процесами в самостійній художньо педагогічній сфері діяльності студентів. Дослідницькі, пошукові розумові дії починають формуватися в попередніх видах навчальної діяльності, але в науково-творчій вони сполучаються, здійснюється їх конвергентність [399]. Матеріалом, на основі якого вчитель вирішує дослідницькі завдання, завжди є мистецтво, саме воно надихає і на пошук методів його трансляції до школярів. Науково-творча діяльність в аспекті набуття художньо-ментального досвіду найбільш концентровано розвиває мислення, його операції стосовно мистецько-педагогічних та художньо-інтерпретаційних процесів [396]. Отже, цей вид навчальної діяльності концентрує в собі весь набутий досвід та переводить його в самостійну пошуково-активну позицію студента по відношенню до проблем педагогіки мистецтва.

Крім того, в умовах зазначених видів навчальної діяльності здійснюється концентрація енергії майбутнього фахівця. Б.Гершунський стверджує, що потенційна природа менталітету дозволяє використовувати в наукових і практичних (головним чином, політичних і управлінських) цілях такі категорії, як «ментальна енергетика» і «ментальна енергія». У принциповому плані саме ця енергія може сприяти прогресу або, навпаки, гальмувати розвиток соціуму. Все залежить від рівня її когерентності, односпрямованості, концентрації [105, 142]. Якщо спроектувати цю тезу на художньо-педагогічну сферу, то «ментальна енергетика» може виступати у двох площинах: - енергетика особистості: митця, викладача, того, хто навчається відтворювати художній образ, інтерпретувати твір тощо; - енергетичний комплекс, що створюється в певних умовах мистецько-комунікативного (концертна зала, студія, театр тощо) або художньо-педагогічного середовища. Це комплекс – сукупність різнопланових енергій, від індивідуальних до колективних, від прямих (пасіонарність транслявання образу) до опосередкованих (ментальний ресурс самого образу). На нашу думку, перший шар ментальної енергетики – процес, який слабо піддається управлінню, проте другий – може бути скерованим та підлягає управлінню в аспекті створення такого середовища. Зазначені види діяльності дозволяють найбільш рельєфно здійснити «самопрезентацію», а отже реалізувати потребово-мотиваційну стратегію особистісного розвитку фахівця. Ми поєднали їх спільними умовами та методами, вони стали сполучатися між собою, зтягуючи у цілісну систему всі зовнішні та внутрішні фактори, які на них впливають. Це й зумовлювало відкритість організаційно-методичної системи. Взаємозв'язок видів навчальної діяльності представлено на рисунку 3.6, стор. 236.

Як бачимо на рисунку, визначені види навчальної діяльності введені в коло взаємозв'язків, що й створює художньо-ментальний простір особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Отже, вибрані види були схарактеризовані як найбільш інтегровані, оскільки вимагали від студента максимальної концентрації усіх набутих знань, сформованих навичок, активізації власного енергетично-творчого ресурсу: когнітивно-перцептивного та емоційно-

перцептивного на перших етапах, та когнітивно-праксеологічного та емоційно-праксеологічного на етапах самостійно-педагогічної та науково-дослідної діяльності.

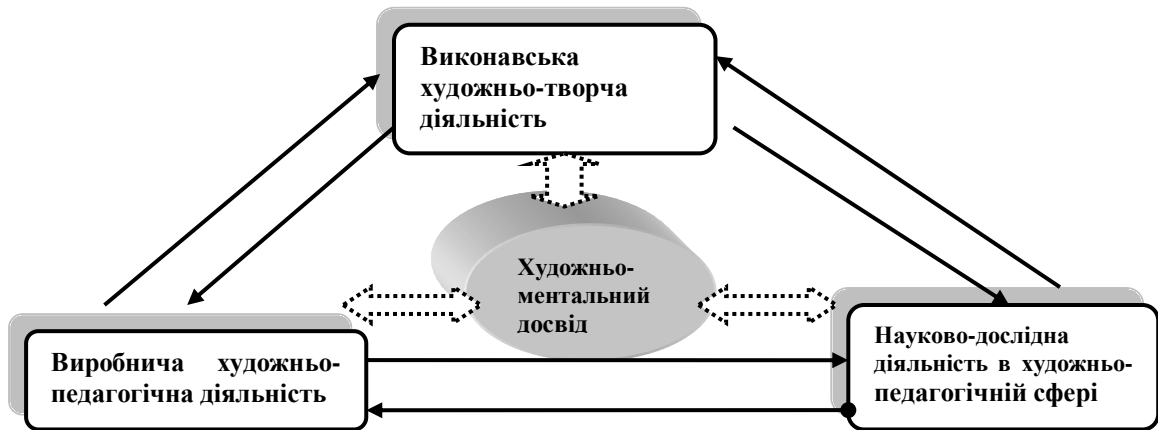


Рис. 3.6. Взаємозв'язок видів навчальної діяльності

Організаційно-регулятивний конструкт забезпечував поетапність розгортання впливу системи. Для цього було визначено етапи її впровадження. Передбачалося впровадження чотирьох етапів: «Стереотипно-репрезентативний, стратегічний»; «Художньо-аналітичний, конвергентний»; «Художньо-компетентнісний, накопичувальний»; «Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний». Розкриття їх змісту буде показано після презентації усього методичного компоненту системи. Таким чином цей конструкт забезпечував взаємозв'язки усіх конструктів цілісної системи.

Методико-технологічний конструкт. Цей конструкт містив конкретизовані науково-методичні принципи, педагогічні умови та методи і тренінги. Конкретизуємо зміст методичних принципів.

- Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного світу зумовлюють два протилежні напрями: тяжіння та зацікавлення культурою та традиціями інших народів; рефлексія власних цінностей та збереження їх на основі ідентифікації, самовизначення, відчуття національної гідності та патріотизму. Між тим, виникають і суперечності локального характеру: між національним як глобальним та між регіональним або локально-етнічним. Якщо демократичність передбачає плюралізм думок, поглядів, ставлень тощо, національна ідея в демократичному

суспільстві також стає демократичною за суттю. Національна ідея спрямована на підтримку не лише надбань і цінностей домінуючої нації, а й усього розмаїття етнічних цінностей, які й складають скарбницю держави. На цьому засноване застосування принципу *демократичної сутності національної ідеї*, включеного в методику формування ХМД. Звісно, що духовний розвиток нації починається з уваги та підтримки її власної культурної спадщини. Її серцевиною є художні надбання, в яких відображена сутність та ментальність різних етносів, що складають цілісність ментальності нації.

- Використання можливостей мистецтва впливати на світовідчуття, емоції, почуття, розум, якості особистості, засвоєння художньої цілісності картини світу як сукупності різноманітних явищ, передбачених художньо-образним плюралізмом поліхудожнього середовища, зумовило врахування педагогічного потенціалу «мозаїчності» розвитку мистецтва, відповідно до якого було обрано принцип *художньо-педагогічного плюралізму*. Цей принцип спрямовано на розуміння різнобарвності та різноманітності художньої сфери суспільства, що знаходить своє втілення в концепціях мультикультурної освіти через мозаїку національного та поліетнічного, світового, академічного і сучасного у мистецтві. Він стає слухним та актуальним в умовах діалогу культур; особливо важливою є його відповідність компаративістському підходу з огляду на те, що в дослідженні приймали участь студенти з України Китаю, Сирії, Пакистану та Туреччини.

- Оскільки формування ХМД базується на передачі традицій, культурних цінностей та надбань суспільства від покоління до покоління, доцільним було застосувати принцип, що спрямовує таку наступність у межах художньо-освітнього процесу. Сучасна мистецька освіта має відповідати тенденціям модернізації суспільства, водночас зберігати кращі надбання минулого, оскільки мистецтво та мистецька педагогіка ефективно здійснює зв'язок поколінь, їх діалог культур, що й сприяє наступності передачі досвіду та збереженню цінностей. Для цього ми ввели *принцип наступності мистецької освіти на засадах об'єднання художньо-усталених традицій, академізму, модернізації та*

оновлення. Визначений принцип дозволяє зорієнтувати мистецьку освіту «...на потреби глобалізації всесвітнього освітнього простору?» [321, 6].

- Ментальність відноситься до феномену, на який впливають різні фактори, тому слід було враховувати холістичні, стохастичні, синергетичні процеси в мистецько-освітньому середовищі як засоби оптимізації набуття фахового ХМД. Для цього застосовувалася координація та моніторинг факторів впливу на художньо-ментальний досвід. З одного боку, це сприяло цілісності навчання, пізнання, діяльності, творчості, а з іншого – усвідомленню особливих рис представників фахової мистецько-педагогічної спільноти та самоідентифікації майбутнім вчителем своїх фахових якостей. Рефлексія цих процесів дозволяла також підвищити компетентність майбутнього вчителя за рахунок розширення сфери поглядів, світогляду, методологічної підготовки. Усе це збагачувало «зону досвіду» та сприяло усвідомленню своєї приналежності до більш широкої сфери – соціокультурного простору, міри відповідності щодо його перетворення. Відповідно до цього було застосовано *принцип єдності свідомості та діяльності*. Цей принцип кореспондувався з процесами врахування домінуючого типу художньої свідомості у виконавській діяльності, оскільки стимулював операційність мислення під час інтерпретації творів.

- Здійснення всебічних зв'язків, які стимулюють культуру мислення, почуттів; мотивують особистість майбутнього вчителя на самовизначення в обраному виді виконавської діяльності, на формування власного іміджу; забезпечують умінні використовувати мистецтво, наукові методи та власні творчі досягнення в художньо-педагогічному та соціокультурному просторі тощо, передбачало введення відповідного принципу. Ним став *принцип інтеграції та конвергентності*. Якщо принцип інтеграції кореспондувався з історично первісною синкретичністю мистецтва, забезпечував поєднання видів мистецтва в навчальному процесі, то принцип конвергентності дозволяв здійснити зближення та спільне застосування методів різних видів навчальної діяльності:

- Будування навчальних практик на основі створення умов, наближених до рільної педагогічної діяльності можливо в усіх видах мистецького навчання:

виконавська та постановочна діяльність передбачає уявлення слухача та глядача, до якого звертається студенти виконавці; аналіз художніх творів здійснюється з урахуванням вікових особливостей школярів на основі певних алгоритмів дій, які поступово ускладнюються залежно від імовірно представленої вікової групи. Відчуття себе в ролі вчителя формує впевненість у своїх діях, умотивовує до самостворення власного викладацького стилю, педагогічного іміджу. Крім того, спонукає студентів на прогностичні дії, тобто накопичувати досвід художньо-ілюстративних практик, прикладів, пояснень, ігрових методів, які можуть бути передбачено використані. Зазначеному відповідав *принцип цілеспрямованого моделювання умов навчання, наближених до реальної художньо-педагогічної практики.*

- Оскільки ментальність зумовлена життєвими реаліями, ХМД також залежний від них, оскільки мистецтво відображує життя. На цій основі було застосовано *принцип опори на вітагенний контекст ХМД.* Він дозволяв активізувати уміння щодо застосовування життєвих реалій під час інтерпретації художніх образів, балетмейстерської роботи в хореографії, у вербальній інтерпретації творів під час педагогічної практики, в технології залучення школярів до обговорення мистецьких творів тощо. В основу драматургії постанови студенти нерідко покладають життєві та буденні враження, які залишили в їх пам'яті емоційний слід і викликали бажання відтворити ці реалії у своїй інтерпретації засобами мистецтва. Важливо також те, що об'єктами переживань у буденному житті нерідко стають явища, які відносяться до ментальної сфери, оскільки вони носять загострений характер і викликані наступними чинниками: незбігом цінностей, існуючих між людьми; наявністю суперечностей поглядів, уподобань, життєвих принципів; суперечностей між людиною та природою, які в певний момент досягають кульмінаційного розв'язування. Іншим джерелом відтворення життєвих реалій в мистецькій творчості стають протилежні, духовно піднесені стани, що виникають також між людьми, людиною та природою, але на противагу попереднім прикладам, у такі

моменти спостерігається повна гармонія цінностей, ставлень, емоційно позитивних вражень, що і надихає на бажання зафіксувати ці хвилини життя.

- Формування ХМД – процес пролонгований в часі. Відповідно до цього було впроваджено *принцип поступовості та пролонгованості формування ХМД*. Цей принцип орієнтує на дотримання послідовності щодо результативності мистецької освіти від художньої грамотності через освіченість, професійну компетентність, культуру до ментальності [374]; відповідності історичному принципу розвитку ментальності як суспільного явища (за концепцією Д.Буряка, Р.Дадонова, С.Гессена).
- Оскільки досвід впливає на формування певних особистісних якостей, ХМД впливає на творчі якості вчителя. В процесі вивчення мистецьких дисциплін формуються відповідні якості під цілеспрямованим впливом викладача, або опосередковано. Практика свідчить про домінування опосередкованого шляху, що зумовлено відсутністю окремих дисциплін для розвитку якостей. Між тим, усі фахові дисциплін містять у собі потужний фахово-розвиваючий потенціал. Тому до методики було введено принцип *врахування професійних якостей особистості вчителя мистецьких дисциплін як основи самоідентифікації і самомоніторингу*. Він дозволив перенести акцент з інформаційно-пізнавальних завдань на якісно розвиваючи під час вивчення фахових дисциплін.

Розробка педагогічних умов здійснювалася на основі існуючих факторів впливу на зазначений феномен. Спочатку наведемо умови, які найбільш зумовлені такими факторами, як вплив поліхудожнього середовища, національних та регіональних цінностей, полікультурних реалій. Так, наприклад, умова *«цілеспрямована настанова на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону»* зумовлена фактором впливу полікультурного середовища навчання у ВНЗ та полікультурними реаліями Півдня України. Вона дозволяла акцентувати увагу на етнохудожньому аспекті ментальності та цілеспрямовано застосовувати його в усі можливі ланки фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін на всіх етапах формувального експерименту. Це здійснювалося шляхом активізації художньо

мислення за рахунок образної сфери та символіки етномистецтва, «занурення в фольклорний простір» полінаціонального південного регіону України.

Поліхудожні реалії, що існують в педагогічному процесі інститутів мистецтв, є фактором впливу на ХМД, проте цілеспрямоване його використання підсилює цей ефект. Для цього застосовується друга умова *«використання поліхудожнього середовища в усіх видах навчальної діяльності»*. Вона реалізується шляхом спеціально створених мішаних груп на практичних заняттях, концертних заходах, в яких беруть участь музиканти і хореографи водночас.

Вважається доцільним навчати майбутнього фахівця мистецьких дисциплін на засадах академічного або народного мистецтва, як на цінностях світової та національної духовно спадщини. Поділяючи таку позицію, звертаємо увагу на те, що аналіз ціннісних орієнтацій молоді показує їх переважне ставлення та зацікавленість музикою масових жанрів, естрадою. Молодіжна субкультура є відображенням усього сучасного художнього ландшафту, який входить до складу цінностей молоді. Тому цей пласт мистецтва важливо включати до змісту художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Відповідно до цього було застосовану третю умову, *а саме: привнесення в навчальний процес художньо-естетичного плюралізму як ціннісного феномену мистецької освіти*.

Згідно фактору впливу довузівської фахової підготовки в контексті атрибутів ментальності у студентів спостерігаються сформовані стереотипи щодо мистецтва та мистецького навчання. Викладачі виконавських дисциплін констатують відсутність розуміння закономірностей виконавського процесу, логічності в застосуванні художніх засобів виразності, відсутність розуміння їх образного контексту, що гальмує процес самостійної підготовки студентів. Разом з тим викладачі теоретичних дисциплін констатують наявність низького рівня грамотності, що унеможливорює ефективну пізнавально-пошукову роботу. Також можна констатувати відсутність адекватного розуміння сутності вибраного фаху серед студентів молодших курсів, домінування мотивації виконавської творчої самореалізації. Усі ці комплекси формують каркас стереотипів, які ми віднесли до

класу «гальмуючих». Однак для формування «актуальних» стереотипів варто позбутися «гальмуючих». У додатку 3 Б пропонуються типові стереотипи стосовно обраних видів навчальної діяльності, які умовно номіновано «стереотипи за гальмуючим типом». При цьому не виключно створення класу стереотипів «актуальних», які бажані для формування ХМД. Такі стереотипи формуються вже під час навчання. Для цього було обрано педагогічну умову – *стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів художньо-освітніх процесів.*

Обґрунтування вибору інтегрованих видів навчальної діяльності передбачало їх конвергентність за рахунок спільних методів, згідно міждисциплінарному підходу та закономірностям організаційної науки. Якщо до виконавського виду діяльності студенти залучаються з перших кроків навчання, до вивчення основ художньої культури в багатьох ВНЗ також на початкових курсах (практика їх застосування в імовірній педагогічній діяльності може бути опрацьована на практичних заняттях), то наукова-дослідна діяльність за навчальними планами пропонується в межах курсу «Методологія і методи наукових досліджень» лише на 5 та 6 курсах. У цьому вбачається суперечність формування ХМД як цілісного інтегрованого утворення, основою якого є інтеграційні та операційні процеси художньо-образного мислення. Для його усунення було впроваджено у вигляді проекту спецкурс-практикум «Основи науково-пізнавальної діяльності в галузі мистецької освіти», який дозволив створити стратегію поступового розвитку науково-інтегративного стилю мислення студентів. У змістовій частині акцентована увага на досягнення таких наукових категорій як художня картина світу, художня ментальність, художній світогляд, художньо-образне мислення, які стають методологічним підґрунтям художньо-аналітичної, науково-пізнавальної діяльності студентів в галузі мистецької освіти. Активізація аналітичної діяльності студентів та можливість перенесення акценту пізнавально-пошукових мисленнєвих процесів з науково методологічної дисципліни на мистецько-виконавські дисципліни та дисципліну спеціалізації «Художня культура» дало змогу запровадити педагогічну умову:

стратегія та настанова на конвергентність різних видів навчальної діяльності. Ця умова дозволяла оптимізувати науково-пізнавальну діяльність в галузі мистецької освіти, впроваджувати сучасні педагогічні технології, що активізують когнітивні процеси, активізувати зацікавленість художньо-педагогічними явищами та опрацьовувати накопичений досвід в міжвидовій навчальній інтеграції.

Механізмом реалізації цієї умови стала *крос-навчальна мистецька інтеграція*, яка розглядалась як технологічний засіб, що дозволяв використовувати знання та досвід, отриманий в одних дисциплінах для більшої результативності засвоєння інших. Атрибутами крос-навчальної інтеграції були визначені художньо-мисленнєві процеси – оперування образами, поняттями, здійснення образних репрезентацій, аналітичні операції, порівняння, метафоризація тощо. Вони по-різному проявлялись в обраних видах навчальної діяльності. Їх варіативність представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Атрибути крос-навчальної інтеграції когнітивних процесів

Види навчальної діяльності		
Виконавська діяльність	Художньо-педагогічна, практична	Науково-пізнавальна і дослідницька
1.Образні уявлення. 2.Гармонізація емоційних і раціонально-розумових процесів; 3.Осмислення суб'єктивних і об'єктивних факторів інтерпретації творів. 4.Операційні навички образного мислення: порівняння, асоціації, метафоризація, аналогії. 5.Аналіз художньо-драматургічної побудови твору під час роботи над текстом. 6. Аналіз засобів	1.Розуміння образної основи художніх творів. 2.Осягнення атрибутів мови мистецтва. 3.Зіставлення художніх засобів виразності у різних видах мистецтва. 4.Швидкість асоціативних зв'язків. 5.Усвідомлення закономірностей художньої творчості , її зумовленості соціокультурними чинниками. 6.Практичне застосування	1.Засвоєння теоретичних та емпіричних способів розумової діяльності. 2.Усвідомлення специфіки художньо-наукового синтезу в пізнавальних процесах. 3.Інтегративність застосування операційних методів мислення . 4. Вміння ілюструвати операції мислення прикладами з мистецьких творів. 5.Пошуково-пізнавальна активність, допитливість. 6. Вміння наводити

<p>художньої виразності твору, що виконується, та їх відповідність образу.</p> <p>7. Вибір методів роботи над твором.</p> <p>8. Осмислення перспективи застосування твору в художньо-педагогічному процесі.</p>	<p>виконавського репертуару в поясненнях розвитку мистецтва.</p> <p>7. Аналіз стильової та жанрової відповідності творів різних видів мистецтва, їх порівняння</p>	<p>причино-наслідкові зв'язки.</p> <p>7. Наявність атрибутів інтегрованого мислення під час критичного оцінювання та дослідження мистецьких явищ.</p> <p>8. Уміння зв'язувати минуле, сучасне з баченням стратегій на майбутнє.</p>
---	--	---

Під час розкриття сутності ментальності було визначались ціннісні орієнтації як основні її атрибути [388, 128-136; 410, 155-173]. ХМД також базується на цінностях мистецтва та мистецької освіти, які було конкретизовано на основі різновидів художньої свідомості, яка визначена за такими характеристиками: фольклорно-міфологічна (синкретична); полікультурна (діалогічна), творчо-інтерпретаційна (рефлексивна); художньо-дослідницька (наукова) [410, 102-106]. Ціннісні орієнтації, що входять до ХМД, мають в своїй основі естетичне коріння, мудрість людства, високу моральність. Усе це поєднується з фаховою потребою вчителя передавати досвід людства своїм учням. Пошук найкращих шляхів реалізації цієї високої мети – цінності художньо-наукового порядку. У контексті текто-партисипативного підходу студенти залучалися не лише до цінностей, а й до організації та самоорганізації щодо їх опанування. З урахуванням зазначеного було впроваджено наступну умову: *залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки в опануванні цінностями мистецтва та мистецької освіти*. Цією умовою також передбачено усвідомлення ХМД крізь призму художньо-професійної самоідентифікації, через осмислення духовних та професійних цінностей, створення власної художньо-концептуальної позиції щодо ментальних цінностей у мистецтві, у мистецькій освіті. Методичним механізмом формування ціннісних орієнтацій на засадах комплексу підходів було узагальнення ціннісних

орієнтацій студентів, їх смаків та уподобань в межах базових видів навчальної діяльності. Пропонована класифікація цінностей представлена в таблиці № 3.2.

Таблиця 3.2.

Узагальнення ціннісних орієнтацій в структурі ХМД (за видами навчальної діяльності)

Види навчальної діяльності		
Виконавська діяльність	Художньо-педагогічна практична	Науково-пізнавальна і дослідницька
<p>1.Пріоритетне ставлення до класичного репертуару в процесі навчання.</p> <p>2.Умотивованість до оволодіння навичок підбору по слуху, імпровізації, джазу тощо.</p> <p>3.Тяжіння до виконання музики композиторів романтиків.</p> <p>4. Орієнтація на технічну складність при репертуару, зумовлена бажанням грати яскраву музику.</p> <p>5.Усвідомлення власних можливостей в певному виді виконавства, орієнтація на творче самовираження в ньому, формування власного стилю виконавства.</p> <p>6. Цілеспрямоване бажання засвоїти все розмаїття стилів.</p> <p>7. Накопичення фонду музичних творів репертуару для застосування в подальшій роботі.</p> <p>8. Розуміння важливості комплексу виконавської підготовки, цілеспрямовані дії на вдосконалення усіх видів виконавства.</p>	<p>1.Пріоритетне ставлення до певного визначеного стилю.</p> <p>2. Пріоритетне ставлення до певного виду мистецтва, або митця..</p> <p>3.Усвідомлення специфіки полікультурного простору, щире зацікавлення етнонаціональною культурою регіону.</p> <p>4. Налаштованість на духовно-релігійну тематику в мистецтві.</p> <p>5.Умотивованість художньої компетентності, власної орієнтації в різних стилях та видах мистецтва</p> <p>6.Умотивованість на прищеплення школярам цінностей художньої культури.</p> <p>7.Переваги у мистецтві – сучасним видам, субкультурі.</p> <p>8.Пріоритетність синтетичним видами мистецтва: кінематограф, мюзикли, естрада.</p> <p>9. Ставлення до художньої культури як сфери потенціальної творчої самореалізації.</p> <p>10. Засвоєння художньої культури як сфери впливу на художньо-естетичне, морально-етичне виховання школярів.</p>	<p>1.Пізнавальна зацікавленість художньою культурою.</p> <p>2.Дослідницька спрямованість у методиці викладання художньої культури.</p> <p>3.Зацікавлення та дослідницька позиція на визначення педагогічного потенціалу творів мистецтва</p> <p>4.Визначення пріоритетів в науково-пізнавальній діяльності, цілеспрямованість дій на результат.</p> <p>5. Творча самостійність в науково-дослідницькій діяльності.</p> <p>6. Застосування набутих знань з художньо культури в науково-творчих проектах.</p>

Одним з динамічних виявів ментальності є фахова ідентифікація. На це вказують Г.Балл [26], Е.Еріксон [556], А.Ватерман [619], інші науковці; у

більшості ідентифікація розглядається в контексті «Я-концепції». Майбутній вчитель мистецьких дисциплін поступово входить до фахової спільноти, визначає свою приналежність до неї, формує власний стиль фахової поведінки, іміджу. Цей процес може бути не усвідомленим викладачами та студентами, а може здійснюватися свідомо, тобто кероване. Якщо він буде здійснений цілеспрямовано, результативність формування фахових якостей буде набагато вищою. Отже, діяльність викладачів фахових дисциплін може стати механізмом цілеспрямованого впливу на процес самоідентифікації. Інколи навіть манера виконання твору, техніка, міміка копіюється студентом, якщо викладач стає прикладом для майбутнього фахівця. Крім того, найбільш ефективно професійні якості та особистісна ментальність формується під час самостійного навчання та педагогічної практики. Методичним засобом тут стає настанова на концентрацію власних творчих ресурсів в самостійній діяльності. Відповідно до зазначених факторів ми запровадили наступну педагогічну умову – *«стимулювання художньо-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності»*.

Для методичного орієнтиру були визначені особистісні ресурси, фахові якості, що відповідають кожному виду навчальної діяльності. Сукупність зазначених якостей відповідно до кожного виду навчальної діяльності представлено в таблиці №3.3

Таблиця 3.3

Фахові якості та особистісні атрибути художньо-ментального досвіду

Види навчальної діяльності		
Виконавська діяльність	Художньо-педагогічна, практична	Науково-пізнавальна і дослідницька
1.Гнучкість та мобільність емоційного ставлення до творів, що виконуються (емоційний досвід) 2. Цілеспрямованість творчого виконавського ресурсу на досягнення художньої мети в інтерпретації твору	1. Художній кругозір. 2. Художньо-педагогічна креативність 3.Художньо-творча комунікативність, бажання та вміння спілкуватися з приводу мистецтва та засобами мистецтва. 4. Мобільність, що	1.Цілеспрямованість, пізнавальна активність, 2.Дослідницька зацікавленість. 3.Наполегливість в прагненні розкрити суть явищ та причин їх динамічних змін. 4.Інноваційний потенціал.

<p>3.Артистичність, спрямованість на інтонаційно-переконливу інтерпретацію, 4. Творча самостійність та корегування виконавського процесу 5.Мотивація самореалізації, виконавська свобода.</p>	<p>забезпечує вміле й ефективне використання міжпредметних зв'язків і художнього синтезу. 5.Полікультурна компетентність, етнокультурна толерантність, духовність. 6.Поліхудожня орієнтація</p>	<p>5.Інтегративність операцій мислення (наукового та художньо-образного) 6.Дослідницька винахідливість</p>
---	---	--

Варто нагадати, що до ідентифікаційного сегменту в діяльності вчителя музики та хореографії входить художня ідентифікація, яка в умовах сумісного навчання представників різних культур та фаху зумовлена транскультурною інтенцією бажанням досягнути іншу культуру, інший вид мистецтва.

Останнім складником методичного забезпечення, що складає методико-технологічний конструкт системи, були **методи, техніки та тренінги**. Розкриємо їх сутність в експериментальній методиці.

Методи були нами класифіковані таким чином: *група пізнавально-когнітивних методів; творчого розвитку; самопідготовки та самоорганізації; інноваційні методи візуалізації мислення; наукової медитації, організаційно-ігрові та інтерактивні*. Пропоновані групи методів характеризувалися тим, що були спільними для всіх видів навчальної діяльності, а також виконували декілька функцій. Так, наприклад, методи *пізнавально-когнітивних методів* сприяли й творчому розвитку, комунікативним якостям вчителя; методи самопідготовки та самоорганізації: від пізнання до саморозвитку та самоідентифікації; група інноваційних методів візуалізації мислення паралельно з творчо-розвивальною, виконувала ігрову функцію та розвивала образність мислення, пам'ять, творчу уяву та фахову свідомість. Розкриємо їх докладно.

Група пізнавально-когнітивних методів

- Нормативні: пояснення, розкриття теоретичного матеріалу, наведення прикладів.

- Наочні: опорні таблиці, гістограми, відео і аудіо анкети; інтернет-ресурси.
- Пошуково-пізнавальні методи: робота з інтернет-ресурсами, нотним матеріалом, добір матеріалу, ілюстрацій з обґрунтуванням та поясненням.
- Пошуково-дослідницькі: *психолого-історична реконструкція* (О.Яремчик [570]) – застосовувався на першому етапі під час усвідомлення міфологічного типу художньої свідомості, створення ментального портрету певної доби на основі пісенного репертуару; *персоніфікована драматургія* – метод дозволяв усвідомити ментальні характеристики епохи через виокремлення з контексту та дослідження думок та відчуття героїв твору.
- Порівняння, співставлення, символізація та категоризація емоційно-спонтанних станів.
- Аналіз пісенних творів, кейс-метод «Case Study» (Аналіз ситуацій).
- Метод «Редакційна варіація» – робота з уртекстом на задану зміну образів. Наприклад, відомим є уртекст видання творів Баха. Ми пропонуємо студентам зробити свої «редакційні варіації»: вказати логіку фразування, варіанти аплікатури, штрихів, формоутворення, які б відповідали логіці художнього методу Баха.

Художньо-аналітичні аперцептивні техніки

1. «Побудова голографічної траєкторії інтонації». Завдання: прослухати у виконанні викладача музичну фразу в складній поліфонічній фактурі та створити за результатами сформованого перцептивного уявлення її траєкторію розвитку: об'ємність (багатоголосся, підголоски тощо), динамізм (віддаленість або наближення фрази); рухомість (темпові характеристики); виразність інтонації (запитальна, стверджувана, оповідальна, поглиблювана).

2. «Художній трансформер» – пізнавально-когнітивне завдання.

Викладач виконує художній твір, дає його програму, виконує відповідно образу.

Завдання 1. Пропонувати відповідно образу та програмі поняття, яке є художньо-виконавським терміном. Для цього можна звернутися до словника емоційних станів музики за авторством О.Ростовського, або словників музичних

термінів. Це може бути термін-поняття щодо форми твору, темпу, характеру, який відповідає образу.

Завдання 2. Змінити програму, та розповісти, які засоби виконавства слід змінити щодо відповідності з новою програмою.

3. «Інтонаційні візерунки». Пропонується визначити особливості рельєфу інтонаційної лінії твору. Наприклад, твір С.Прокоф'єва «Ходить місяць над лугами» має дуже виразну мелодійну лінію, яка трохи змінюється, переходить з партії одного голосу в партію іншого. Зазвичай, на це звертає увагу викладач. Даний метод спонукає самостійно визначити рельєфність лінії, прослідкувати її розвиток та представити його в малюнку, навіть схематично.

Художньо-дидактичні методи:

1. Виписати всі ремарки та терміни з музичного тексту, усвідомити їх виконання та знайти відповідні в інших творах; пояснити основний художній смисл ремарок.

2. Здійснити метро-ритмічний аналіз твору: детальний (виявити такти поліритмії, синкоп, фрагменти змін темпу і ритму) та узагальнений (темпо-образ).

а) Представити динамічний план твору, застосувати кольорові замальовки, обґрунтувати його з погляду розвитку художнього образу або програми твору;

б) підібрати художньо виправдану аплікатуру;

Організаційні ігрові та інтерактивні

- Робота в малих групах, наприклад в інтерактивних іграх: «Дебати «За та проти!», «Мета план», застосовувалися з метою прилучення студентів до обговорення складних питань та змінення їх думки. Партисипативність цього методу передбачала залучення студентів до створення навчальних планів, програм з метою ефективного використання художньо-ментального потенціалу фольклору, міфології, мистецтва духовного змісту;

- нестандартні лекції: лекція-образ, лекція-наратив (наприклад, оповідання про створення світу та його відображення в творах мистецтва на міфологічний сюжет);

- метод «Конференція»: «Захист дослідницького проекту»; рольові ігри;

- проєктивно-творчі: «Регіональний об'єктив» – спрямований на дослідницьку пошукову діяльність стосовно культурного життя міста, якогось художньо-творчого колективу, будинку творчості тощо. Студенти створювали сюжет розповіді, яка охоплювала історичну ретроспективу, сучасний стан та перспективу майбутнього: три ракурси погляду;

Група методів творчого розвитку

- Творчо-виконавські: інсценізація пісні, стильові розспівування, розігрування; застосування інтеграції видів мистецтва, мистецтва та життєвих реалій тощо, побудова асоціативного ряду.
- Евристично-пошукові: «Метафора». В мистецькому навчання порівняння в основному використовується у таких різновидах: а) порівняння як розумова операція – зіставлення, яка полягає в основі суджень про схожість або відмінність об'єктів, тобто образів; б) порівняння як аналіз творчого стилю митця, жанру у порівнянні з іншими, схожими, з метою визначення загального та унікального; в) порівняння як метафора – образне означення через другий об'єкт, перенос властивостей, з ціллю наведення образних асоціативних представлень; г) метафоричність як засіб вербальної інтерпретації та адекватного сприйняття художнього образу твору. У музичній педагогіці використовують усі різновиди методу порівняння.

Перші два різновиди достатньо зрозуміли, усвідомлені як викладачами, так і студентами-виконавцями, майбутніми вчителями музики. Вони є засобами художньо-когнітивних процесів, спрямованих на адекватність сприйняття та відтворення певного художнього образу, стилю, жанру, епохи тощо. Проте інші два, тобто метафоричні, використовується більшістю викладачів спонтанно. Але саме метафора, поєднуючи в собі логічне і почуттєве сприйняття світу музики, дозволяє відчувати суперечності, які виникають під час сприйняття естетики світу, відображеної у мистецтві [414]. Пропонувався механізм конструювання метафори як ряд розумових операцій: спочатку відбувається виникнення авторського задуму, іде пошук об'єкта (основи метафори), який дозволяє виразити свою ідею. При цьому завдяки асоціації виникають образи і

поняття, із яких обираються найбільш відповідні задуму. Потім обирається допоміжний об'єкт, який також має певний образ. Звернення до нього через припущення “як би” пробуджує у свідомості образно асоціативні комплекси. Останній крок – синтез: створення в уявленні “ідеальної реальності” з метою отримати новий смисловий результат з багатоплановими асоціаціями. Як мовна конструкція, метафора складається з буквального мовного вираження, в якому сполучуються об'єкти, які в реальному житті не сполучні. Саме в такій “взаємодії несполучностей”, а точніше ознак і додаткових асоціативних комплексів, створюється новий об'ємний образ, який реалізує бажання студента створити метафору в його розумінні образу твору.

- Емоційно-перцептивні тренінги: *«Інтонаційні висловлювання»*, *«Монолог-діалог»*.
- Емоційно-перцептивний слуховий тренінг: цей метод був розроблений на основі досліджень В.Морозова, Ю.Кузнецова та інших, в основі яких був покладаний принципи класифікації особистостей на художній та раціональний типи та кореляції з ними емоційного слуху, взагалі емоційності [576]. На думку Б.Додонова: «.. якщо мислення створює поняття, то переживання емоцій призводить до виникнення емоційного узагальнення» [575, 32]. Отже, важливо розвивати в студентах емоційну чуйність, емоційний слух, який вплине на «емоційні узагальнення», що стають обов'язковим атрибутом художньо-ментального досвіду особистості вчителя. Емоційний слух дозволяє по голосу визначити стан людини, художньо-емоційний слух дозволяє по інтонації вокальній, інструментальній, пластичній визначити емоцію, проникнути в її глибини під час сприйняття твору. Тренінг будувався на 5-ти видах емоцій, які студенти мали вгадати, а інші – виконати. Це радість, сум, страх, гнів, індиферентність (нейтральний стан). Періодично на заняттях пропонувалося висловити будь яку фразу, змінюючи емоцію наприклад, такий вислів: «Я готуюся до педагогічної практики в школі»; « На наступне заняття увесь текст слід вивчити на пам'ять»; «Скоро мій сольний концерт», «Я скоро буду вивчати складний твір»; «Романтичний настрій заважає навчанню», « Я більш не буду

грати на фортепіано», «Я буди виконувати тільки народну музику» тощо. Настрій змінювався, а фрази ні. Цей тренінг був спрямований на формування художньо-репрезентативного досвіду, який будувався на вміннях точно визначати емоції та створювати її. Ми дотримувалися такої логіки, що сформованість навичок розпізнання емоцій позитивно впливає і на їх передачу, зокрема під час виконавства.

До цього ж тренінгу входили завдання: передати емоції рухами рук, корпусу, в процесі танцю; сприйняти емоцію, що передана в рухах. Для цього застосовувалися відеоанкети без музичного супроводу з метою визначити характери емоцій, які передає танцюрист.

- Сінестезії сприйняття: модифіковано *метод автореферентності* (за Мун [297]).
- Метод «три круги уваги К.Станіславського».

Група методів самопідготовки та самоорганізації

Самонавчання: «сам собі викладач». Він запроваджується таким чином: на уроці ми показуємо конкретний метод для опрацювання певного фрагменту твору. Домашні завдання мають певну послідовність: спочатку студент репродуктивно виконує пропонований метод на окресленому фрагменті, потім застосовує рекомендований метод самостійно на схожі фрагменти. Після набутого методичного досвіду він створює класифікацію методів відповідно до виконавських фактурних формул або художньо-виразних алгоритмів виконавських засобів. На завершеному етапі студент самостійно контролює процес вибору методу та його застосування, при цьому вголос робить собі зауваження! Він, нібито грає роль викладача і студента водночас;

- самоакомпанемент – спів під власний акомпанемент; зміна характеру акомпанементу (штрих, темп) відповідно до зміни характеру розспівування, вокалізу або нескладної пісні; виконати акомпанемент на манеру якогось інструменту; передати музика рухами, танцем, мімікою; проспівати фортепіанний твір або продиригувати його;

- рефлексивно-творчі: самооцінювання, самоаналіз, самоорганізація, саомоніторинг, самодіагностика художньої компетентності, ідентифікаційного самовизначення;
- ідентифікаційні методи:
 - побудови етноідентифікаційної карти «Хто Я», фахово-ідентифікаційної карти «Я вчитель» « Я –представник мистецької освіти»;
 - художньо-творчий, метафоричний автопортрет. Застосування методу передбачало такі техніки:

А) обері слова, яким сам себе зможеш описати; обері слова, якими тебе можуть описати інші; в чому визначається твоя винятковість; що в тебе не відповідає фаховим особливостям вчителів мистецьких дисциплін. Після створення таких карток, в групі здійснюється їх порівняння. Таким чином , обираються якості, які найбільш часто повторюються. Мета - прийти до висновку про їх актуальність та власну сформованість.

Б) створи свій художньо-творчий, метафоричний автопортрет. Для цього скористайся різноманітними музичними формами: сонатна, форма рондо, варіаційна форма.

Методи концентрації духовної практики, художньо-творчі тренінги та само тестування:

- Уявити себе в ролі улюбленого герою опери; фільму, картини, музичного твору тощо. У спокійному стані слід «зануритися в його образ» та здійснити імовірну проекцію його розвиток (інший сценарій).
- Здійснити перегляд картин з СД «Імпресіонізм» , в якому відсутні назви, або назви подаються французькою мовою, яка невідома. Пропонувати свої назви.
- Тест «Погляд зовні»: осмислити фразу: «Я – цікава людина для інших», оскільки я: (обері слова, що тобі відповідають): маю почуття гумору; знаю багато цікавих історій, вмію розповідати анекдоту, креативна особистість, вмію поміркувати вголос, та висловити цікаву точку зору; вмію слухати; вмію гарно грати, співати, танцювати; маю достатній рівень художньо компетентності, що відрізняє мене від інших не мого фаху; неконфліктна особистість, прагну

усвідомити проблеми інших та їм допомогти; володію інформаційною культурою, інноваційними технологіями.

- Класифікувати обрані слова за групами: фахові, суспільні, особистісні.
- Художньо-комунікативний тренінг на основі концепції В.Кабріна про ментально-комунікативні структури особистості. Особистість у концепції В.Кабріна – яку вчений розуміє як зустріч людини зі світом [591, 6]. Розглядаючи різномодальні комунікативні карти особистості, вчений дійшов висновку про особливу роль трансmodalності (поліmodalності, моноmodalності, синестезії), яку він позначив як транскомунікативний рівень особистості, який робить її чуттєвою до глибинних символів його психологічного універсалу, в яких висвітлені його доля та покликання [591, 114]. У цьому аспекті основним фактором стають універсали естетичних символів та художнє сприйняття творчості [Там само]. Нагадаємо також, що в основу концепції покладено ідею про транскомунікативне бачення життя, яке на відміну від «сплоснених», навіть соціокультурних є «стереоскопічним, холодинамічним». Усі потаємні, видатні події життя, що викликають сльози, сміх, зв'язані з коханням, народженням, смертю, є, на думку К.Юнга та Е.Ноймана, класичними шифрами, символами транскомунікативних подій [583]. Навчання, особливо процес вивчення твору стає на певний період часу культурним простором особистості, в обрії якого на перетині ейдичних можливостей (індивідуального) та ментального досвіду (етно- або соціокультурного) народжуються різноманітні уяви, уявлення, образи, настанови, міфи, ціннісні орієнтації тощо, які є патернами переживань та багатопланової динамічної партитури ментального життя людини [583, 9]. Саме на цій стадії найбільш активно формується художньо-ментальний досвід студента, майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Група інноваційних методів візуалізації мислення

Орієнтуючись на інноваційний характер категорії художньої ментальності, ми звернули увагу на методи, які безпосередньо відносяться до ментальних технік: «mindmapping» (ментальні карти) Тоні Бьюзена [582] – техніка візуалізації мислення; «Омега – меппінг» в інтерпретації В. Колесніка [213], Метод «Шість

капельохів мислення» Едварда де Боне [52] та екстраполювали їх до мистецького навчання. Враховуючи їх інноваційний характер прокоментуємо сутність методів більш докладно. Ці методи стимулюють розвиток ризоматичного мислення, яке вважається більш креативним.

Нагадаємо, що метод побудови «ментальних карт» бере свій початок в 50-60 роках ХХ століття (Г.Бауера, Д.Спенса, У.Естеса [388, 69-70]). За нашою думкою, техніка «mindmapping» дозволяє моделювати завдання, що виникають в художньо-розумовому, інтерпретаційному, художньо-педагогічному процесі шляхом візуалізації, підсилюючи синестезію сприйняття та уявлення. Так, наприклад, згідно концепції Тоні Бьюзена, створення ментальних карт забезпечує свободу мисленнєвим процесам, сприяє розвитку пам'яті та творчої уяві.

Модифікована нами техніка застосування даного методу у фортепіанній підготовці передбачала три послідовні дії:

А). Лінійну модель поступового усвідомлення поставлених перед студентом завдань (етапи роботи над музичним твором) замінити на ризомну. Для цього головну ідею, завдання, думку, проблему поміщаємо у середину – тобто у фокус нашої уваги, від неї в різні сторони простежуються всі аспекти виконавського процесу, з якими стикається викладач та студент під час навчання. Б). Записуються ключові слова, які найбільш характерні для питання або проблеми, що постають під час навчання та досягнення вищої сходинки – художньої інтерпретації твору, наприклад: «образ», «культурологічні передумови твору», «цілісність музичного часу», «композиційна побудова», «драматургічний план динаміки», «педально-акустична підтримка», «артикуляційна мозаїка», «фактурна техніка», «особливості гармонії» тощо. В). Ключові слова поміщаються на гілках, які виникають як асоціативні зв'язки. Асоціації дозволяють краще запам'ятати важливі речі, а потім знайти зв'язки між різними гілками, що стимулює логічне мислення під час інтерпретації твору.

Як радить сам автор методу Тоні Бьюзен, важливо на гілках поміщати одне слово, застосовувати рисунки, символи, заповнити простір тощо. Таке уважне ставлення до цього типу мислення зумовлено тим, що саме його активність

перешкоджає хвилюванню та сприяє саморегуляції творчої діяльності під час концертного виступу. Головна ідея цього методу – відхід від початкової послідовності міркування над проблемою, осягнення її в цілому як образ, як картину проблеми, в якій безліч елементів знаходяться в тісному зв'язку в стані «творчої підтримки».

Наступний метод, який відноситься до ментальних технік, має назву «Шість капелюхів мислення», його розробник Е.де Боно. Запропонована ним техніка спрямована на активний розвиток творчого мислення, креативність, оскільки руйнує послідовність, стереотипну логічну схему. Ця техніка стимулює процес «паралельного мислення». Це здійснюється шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом різного кольору. Усі шість можуть бути представлені на кожному уроці, можуть бути застосовані окремі, в будь-якій послідовності в залежності від проблем, які постають перед викладачем і студентом під час роботи над художнім твором. Зміна кольору капелюха як символ нового поставленого питання може стимулювати виникнення нових ідей, нового бачення проблеми. Врешті решт, ми поєднуємо все напрацьоване та отримуємо цілісний креативний продукт – інтерпретацію художнього тексту або виконання музичного твору.

У виконавській діяльності нерідко ми стикаємося з тим, що увага на якомусь складному фрагменті, який не виконується як слід, не дає бажаного результату. Якщо звернути увагу на інший пласт музичної тканини, протилежний голос, то складнощі зникають, пасаж виконується краще. Інший приклад: під час виконання сонат Бетховена студенти нерідко пропускають другий, третій план фактури, під час сприймання картини ми не одразу помічаємо, що зображено в перспективі, на другому плані, з чого складається фон картини Яскравий приклад такого фону бачимо в картині Рафаеля «Сікстинська мадонна». В такому разі ми не відчуваємо та не сприймаємо цілісний образ, а лише його окремі фрагменти. Метод «Шість капелюхів мислення» можна чітко розподілити за напрямками художньої роботи над фортепіанним твором, що складають цілісність цього процесу.

Зупинимося на цьому методі більш докладно, пояснимо його сутність та нашу інтерпретацію його використання у виконавському навчальному процесі.

Отже, перший капелюх «Червоний». Цей колір наводить на думку про вогнище. Асоціюється з ним емоційна сфера, інтуїція, почуття та передчуття. Таким чином, цей капелюх символізує перше емоційне ставлення студента до твору, яке виникає під час його першого прослуховування, або є результатом набутого досвіду, коли студент чув твір та має певні уявлення про його емоційну характеристику. При цьому таке ставлення не зумовлено професійними знаннями, інформацією тощо, воно – безпосередньо суб'єктивний емоційний образ твору, сформований на основі художнього сприйняття. У виконавській діяльності цей етап роботи виникає з певною періодичністю: спочатку під час ознайомлення з твором студент відчуває певний емоційний відгук на музику (важливе гарне перше виконання викладачем, або в запису). Потім, після ретельної роботи, виникає певний «емоційний голод», спустошення. Якщо викладач вчасно доставе «червоний капелюх», спонукатиме до вільного творчого самовираження почуттів, які десь приховалися, то це буде тим бажаним градусом енергії з боку студента-виконавця, який має бути підтриманий викладачем. Але варто пам'ятати, що емоційно високий градус виконавства не може підтримуватися кожного уроку, емоції мають бути «розумними».

«Жовтий капелюх» наводить на думку про сонце, надихає оптимізмом під час роботи над твором. У виконавській діяльності цей колір може викликати асоціацію, яка умотивує студента на досягнення нових висот, підвищення рівня власних можливостей, власної результативності, зростання самооцінки. Бо кожний новий твір – це нові грані художньо-ментального досвіду, по сходинках яких поступово рухається студент-музикант до повної творчої реалізації власних ресурсів. Отже, якщо викладачеві важливо підвищити мотивацію студента до вивчення складного твору, даємо рекомендацію – створити «художню замальовку» цього твору в жовтому кольорі. В тому разі, коли студент відчуває складнощі і втрачає зацікавленість – «жовтий капелюх» може врятувати ситуацію, якщо в ньому будуть приховані «тези-перспективи» особистого зростання,

наприклад такого змісту: «Опануй цю складну фактуру, і для тебе відкриються можливості грати найяскравішу музику», інші варіанти.

Стосовно «чорного капелюху» в оригінальній методиці, то він нагадує мантію судді та викликає обережність. Він породжує стан критики й оцінки, вказує на недоліки і ризики та попереджає, чому щось може не вийти. У виконавському процесі асоціативність з чорним капелюхом акцентує увагу на самоконтролі. Не можна, особливо якщо твір дуже подобається студентові, підтримувати увесь час його «художньо-афективний стан», стимулювати його гедоністичну особистісну естетику під час роботи над твором. Музикант має контролювати свої творчі інтерпретаційні дії, балансує між захопленням та «саморегулюванням», задоволенням та критикою своїх можливостей та дій. Отже, намалюйте чорний капелюх та поставте перед очима студента замість нот – це створить концентрацію його уваги та критичного ставлення і самоконтролю. Цікаві спостереження викладачів практиків: якщо студент знає твір напам'ять, але залишається без нот, він одразу забуває окремі такти, або виконує невпевнено; проте, якщо залишити ноти, або просто поставити інші ноти, він грає впевненіше, при тому, що не дивиться в них.

«Зелений капелюх» нагадує про світ природи, життя, це колір творчості, генерації ідей, пошуку нестандартних рішень. У виконавському процесі – це пошук своєї власної інтерпретації, це та міра свободи творчості, яка вимагає від нас креативності, нестандартності мислення. Пошук своєї інтерпретації твору, свого індивідуального стилю виконавства потребує від студента повного, глибокого занурення в образ твору, в усі фактори його виникнення та технологію озвучення. Лише на основі цього «капелюх зеленого кольору» привносить новий погляд і нові альтернативні пошуки. У процесі роботи над фортепіанним твором це частіше виникає під час зміни художнього завдання: прослухати інший голос, змінити якість звукоздобуття, змінити динамічний план тощо. Такі завдання можуть бути викладанні в умовно або реально створеному зеленому капелюсі. Акцент на кольоровому символі активізує творчий пошук альтернативних виконавських засобів.

«Білий капелюх» наводить на думку про папір, а це, у свою чергу, асоціюється з інформацією. Інколи варто звернутися до точних знань і в музично-виконавському процесі. Ми цей етап пов'язуємо з осмисленням художньо-текстологічної інформації, швидкості та міцності заучування її напам'ять, перевіркою якості знань. На цьому етапі нерідко папір, тобто текст твору, уявляється в своєму ідеальному варіанті. Студент може утримувати його в уяві, в зоровому еквіваленті, а може розмірковувати над результатами своєї аналітичної діяльності. Г.Ципін нагадує, що до цього спонукав своїх учнів Г.Нейгауз, говорячи, що музиканту професіоналу необхідно синтезувати тези та антитези: живе сприйняття і розуміння [523]. Шлях до інтерпретації музичних творів пролягає через розуміння формоутворюючих, конструктивно-логічних особливостей твору, особливостей стилю, певної музичної мови композитора. Піаністам відомий етап роботи над твором: без нот і без фортепіано, – саме він наближений до властивостей та потенціалу «білого капелюху».

«Синій капелюх» використовується в концепції Е. де Боно як привід поставити задачу та обговорити її, знайти вирішення. Це режим спостереження за процесом мислення або процес управління мисленням.

У виконавській діяльності ми визначаємо цей колір капелюху як «педагогічна стратегія на майбутнє використання твору». Студент має оцінити весь художньо-творчий потенціал даного твору, в якій площині він може бути використаний в подальшому навчанні та у художньо-педагогічному процесі.

Отже, достаючи почергово певні капелюхи, викладач нібито керує процесом художнього мислення студента, поступово збагачує, зміцнює увесь процес осягнення твору.

До схожого типу методів також відноситься метод «Омега – меппінг» за авторством В. Колесніка. Цей метод схожий за побудовою з методом «ментальних карт», але в ньому є певна своєрідність: дві важливі обов'язкові гілки – «завдання» та «ідеї» поступово розміщуються на лініях від Альфи до Омеги, будуючи альфо-дерево. У своєму експериментальному дослідженні ми вимальовували такі три гілки під час роботи над поліфонічними творами:

- Центральна – інтонація теми, її модуляційні та варіаційні проведення.
- Верхня – технологічне забезпечення (аплікатура, штрих тощо).
- Нижня – формоутворюючі, супутні теми інтонації.

Омега , у даному випадку – це готовий продукт, художньо-озвучений або матеріалізований образ. Зустріч з нею (наприклад, перша репетиція на роялі, перший концертний виступ) у процесі навчання інколи наводить на інші аспекти інтерпретації, щось підлягає змінам, щось переробляється, додається тощо. Коли навчання здійснюється в напрямку від Альфи до Омеги, все нібито зрозуміло, все поступово охоплюється і опрацьовується. Від далекої «омеги», яка асоціюється з досягненням успішного результату виконання твору, нібито йдуть флюїди: виникає бажання поділитися з досягненням, з тим станом задоволення від роботи над твором і його духовними цінностями, які не відомі іншим, виникають поступово в процесі роботи і певний час існують тільки для виконавця. Але момент зустрічі не завжди стає позитивно очікуваним. Інколи виникає розчарування, щось не сталося як хотілося, як уявлялося. На цьому етапі виникає інший ракурс ставлення до твору. Це новий виток, нові завдання, що порушує творча самосвідомість, вже навіть без вказівок вчителі, викладача. Це метод уявляється нам дуже цікавим і актуальним саме для набуття художньо-ментального досвіду, оскільки він сприяє переходу від плану «навчання – вивчення» через етап «потреба – мета – задоволення» до плану вищого ментального рівня – «переживання – народжування – трансформація» [387].

Визначені методи застосовувалися і під час науково-дослідної роботи, і під час педагогічної практики студентів.

Група методів фахової медитації: педагогічної, художньо-інтерпретаційної.

Дана група методів спрямована на встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості, тобто їх зімкненість [312, 121]:

- метод афірмації – *коротка фраза*, вербальна формула, яка при багаторазовому висловленні підкріплює бажаний образ та включає підсвідомі процеси, стимулює психоемоційний стан особистості в бажаному напрямі. Цей метод певною мірою відноситься до ментальних практик [266; 511]. Афірмацію

має обрати сам студент, крім того, пропонується скористатися і зоровим внутрішніми уявленнями, які повертають до кращих часів, цікавих спогад тощо, або, навпаки, відносяться до майбутнього, як мрії. Цей метод стає своєрідною самонастановою на певне відчуття та настроювання. Якщо настанова має афективний, поведінковий та когнітивний компоненти (Д.Узнадзе [493]), то усі вони по своєму виявляються в процесі таких афермацій: *афективний* забезпечує уявлення образу, який варто та рекомендовано уявити; *поведінковий* – сприяє реалізації уявлених образів, намагання та прагнення діяти у відповідності до образу; *когнітивний* забезпечує перехід від уяви, емоційного прагнення до свідомої корекції дій та міркувань стосовно обраного образу. Це метод сприяє самоуправлінню та самоконтролю.

- занурення в проблему (ситуативне, пролонговане)
- художня інтерпретаційна медитація (вивчення без нот и без інструменту)
- художньо-педагогічна медитація (уявлення себе в ролі художньо-компетентної, цікавої особистості), тренінг бажаних якостей, яких не вистачає
- художньо-виконавські та фахово-продуктивні афермації.

Група організаційно-ігрових та інтерактивних методів

Багаторічне дослідження ХМД було організовано як тривалий дослідницький проект: крім основної лінії, яку здійснював автор дисертації, залучалися молоді науковці-аспіранти, які у своїх дослідженнях розглядали окремі аспекти художньої ментальності, досвіду, методів. Так, наприклад, Н.Батюк досліджувала особливості та методику формування художньо-образного мислення засобами фольклору [28]. У дослідженні опрацьовувалася інноваційна форма «Урок-образ», яка знайшла втілення у формувальному експерименті на етапі уроків-проектів з художньої культури; М.Сибірякова-Хіхловська досліджувала досвід сприйняття поліфонії [452]. Результати були застосовані під час визначення художньо-інтелектуальних, когнітивних процесів мислення; теоретичних основ моделювання ХМД.

Дослідницький проект «Художньо-ментальна проекція підготовки вчителя мистецьких дисциплін України і Китаю: компаративістський підхід» був

спрямований на визначення полікультурних аспектів ментальної парадигми. Його мета – здійснення низки досліджень на засадах компаративістики з метою визначення особливостей художньої ментальності в проекції «Схід-Захід», врахування отриманих результатів в створенні ефективних методик сумісного фахового навчання українських та китайських майбутніх учителів музики та хореографії з урахуванням національних мистецьких традицій, ментальності та цінностей двох держав. Дослідження сприяли процесам художньої та фахової ідентифікації, полікультурної освіченості та художньої компетентності стосовно студентів, які брали участь в експериментальних групах. Були застосовані результати дисертаційних досліджень Лю Цяньцян, зокрема методика формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії [259]; Чжан Яньфена, зокрема врахування особливостей художнього самовираження на основі національних шкіл та традицій Китаю та системи К.Станіславського як властивості художньої ментальності [527]; У Іфан зокрема опрацьована методика роботи в малих групах в підготовці майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища [491]; Фу Сяоцзін [504], зокрема методики виконавської мобільності, методів самоаккомпанементу та результатів застосування принципів «хуасі-сіхуа» в контексті діалогу культур «Схід-Захід» у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Результати дисертацій показали: формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін є актуальним питанням для науки і практики України і Китаю. Ця спільна позиція зумовлена тяжінням зберегти свої національні коріння, свої традиції, етнічну самовизначеність, художні цінності, але при цьому не збіднювати свої духовно – творчі ресурси таким сегментом художньої творчості, а активно вивчати художню творчість інших регіонів, інших народів світу.

Характерним до всієї системи є спільність застосування її складників в обраних видах навчальної предметної діяльності. Певним чином це кореспондується з ідеєю консолідаційного підходу О.Єременко, що забезпечує взаємодію напрямів та видів навчальної діяльності при збереженні змісту кожного

з них [157, 13]. Проте у нашому дослідженні застосовується конвергентність конкретних видів та предметів навчальної діяльності в контексті текто-партисипативного та міждисциплінарного підходів. Це дозволяла спиратися на спільні ментальні процеси в опануванні різними дисциплінами з метою стимулювання в студентах ітераційних процесів мислення та їх активне застосування у самостійній педагогічній діяльності, що активізує їх художньо-педагогічну свідомість.

Після презентації усіх конструктів *організаційно-методичної системи* покажемо етапність їх застосування та конкретизуємо мету кожного етапу.

Перший етап – «Стереотипно-репрезентативний, стратегічний». Його мета – усвідомлення студентами власних стереотипів щодо мистецтва та мистецької освіти, рефлексія мислення, самооцінювання та з'ясування стратегії на подальший процес формування художньо-ментального досвіду. На цьому етапі запроваджувалася *педагогічна умова – стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів у художньо-освітніх процесах*. На першому етапі найбільша увага зосереджена на художньо-операційних процесах, тобто художньо-психологічному напряму досвіду, сформованих стереотипах та їх рефлексії, підвищенні рівня художньої грамотності, переведення сформованих умінь інтелектуальної діяльності у виконавську сферу, яка також потребує корекції художньо-образного мислення. Зазначене найбільш позитивно впливає на художньо-операційну, когнітивну компетентність, фахову свідомість. Закладаються основи для формування *когнітивно-репрезентативного блоку*.

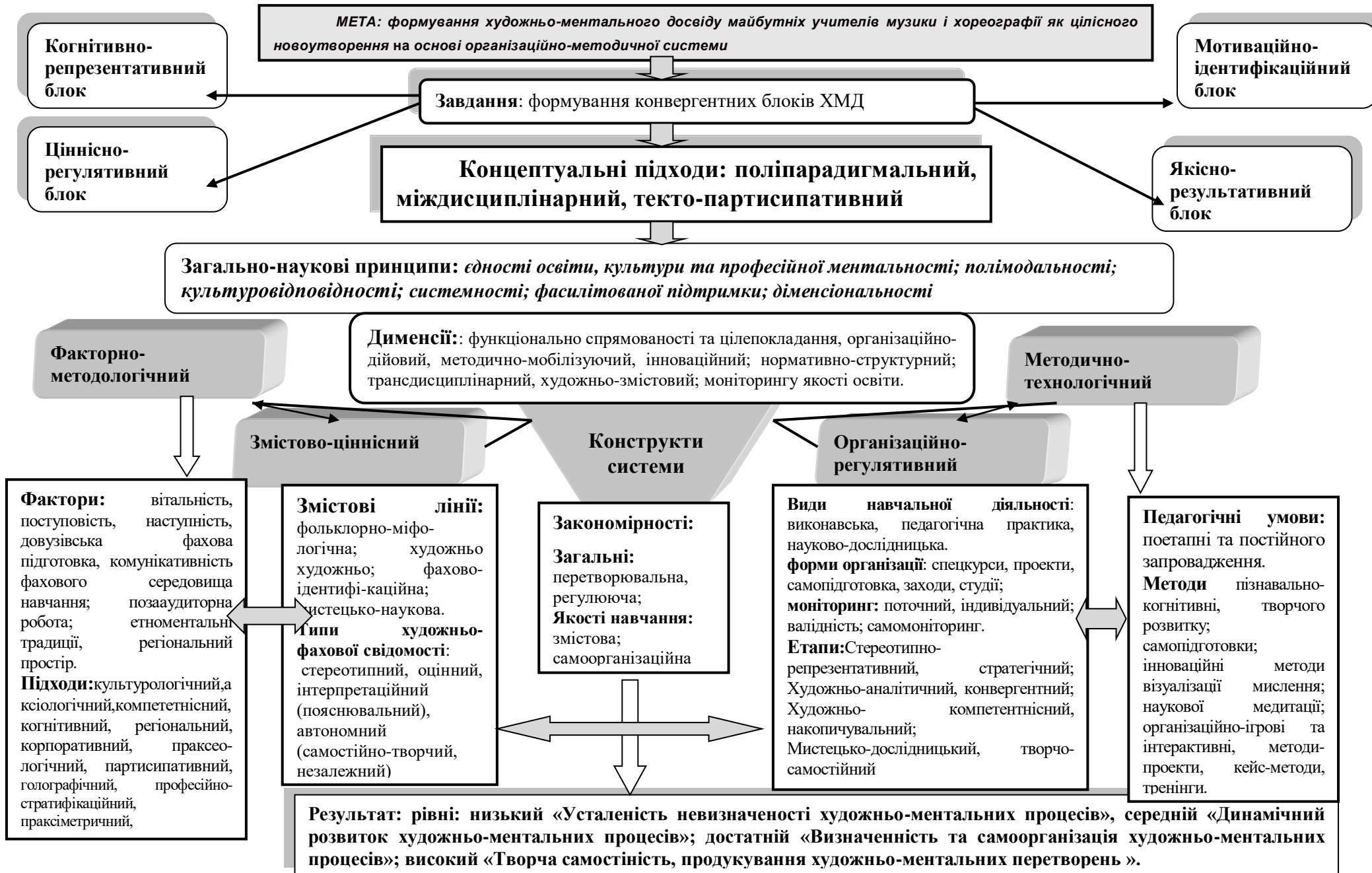
Другий етап – «Художньо-аналітичний, конвергентний». Його мета – формування уявлень цілісності фахового навчання, взаємозв'язку його змістових ліній та видів навчальної діяльності; виведення сформованих уявлень на рівень свідомих дій та стимулювання художнього мисленневих, аналітичних операцій співставлення образів та понять, кодів та символів в мистецтві, в різних проявах культури: фахової, етнічної, інформаційної, художньої тощо. На цьому етапі закладаються основи для розвитку ментальних якостей, властивих фаховій спільноті вчителів. Відповідно до етапу застосовується *педагогічна умова –*

педагогічна стратегія і настанова на конвергентність видів навчальної діяльності. На другому етапі акцент робиться на когнітивно-репрезентативний та ціннісно-регулятивний блоки на основі рефлексії науково-пізнавальної діяльності, орієнтації на усвідомлення тісних зв'язків між виконавською діяльністю та іншими видами навчання. Це поширює художній світогляд та спонукає до усвідомлення ціннісно-фахової сфери особистості. Кристалізація ціннісних конструктів особистості в галузі мистецтва та мистецької освіти забезпечує підвищення якості інтерпретації творів, в сукупності з набутими виконавськими вміннями, сприяє інтенсивному розвитку художньо-творчої, виконавської компетентності. Між тим, компоненти першого блоку продовжували формуватися на основі розширенням знань у галузі стилів, художніх явищ, закономірностей виконавської творчості, визначених цінностей в культурі та особистісному фаховому зростанні.

Третій етап - «Художньо-компетентнісний, накопичувальний». Його мета – цілеспрямоване, інтенсивне формування художньої компетентності як основи художньої ментальності, її рефлексія. В світоглядному аспекті цей етап збагачує обсяг художнього кругозору, вдосконалює формування художньо-творчих умінь навчальної діяльності. Організаційні форми дозволяють засвоїти на практиці полікультурні та етнокультурні аспекти фахової підготовки з позиції цінностей мистецької освіти. На цьому етапі активізуються процеси художньо-комунікативного характеру: розуміння поліфонії художньо-педагогічних явищ. Усвідомлення якостей характерних вчителям мистецьких дисциплін набуває більшої рефлексії та самоконтролю з боку студентів. На цьому етапі застосовується комплекс підходів, які кристалізують уявлення ментальних цінностей мистецької освіти та загострюють оцінне ставлення майбутніх учителів до художньо-ментальних явищ. Це дає можливість вибірково та компетентно застосовувати дидактичний та художньо-розвивальний потенціал мистецьких творів різних жанрів та стилів. Відповідно до етапу запроваджується *педагогічна умова* – залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки в опануванні цінностями мистецтва та мистецької освіти. На

третьому етапі попередні компоненти продовжують свій шлях формування, проте акцент робиться на фаховій ідентифікації, цілеспрямовано формується проектно-інноваційна, мобілізаційна компетентність, та закладається підґрунтя для формування духовно-інтенціональної, соціокультурної компетентності на завершальному етапі. Формується досвід самостійного фахового зростання та самостворення власного іміджу та фахових якостей.

Четвертий етап - «Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний». Його мета – концентрація та практична самостійна реалізація накопиченого досвіду стосовно інтеграційних зв'язків обраних видів навчальної діяльності, виведення цього процесу на рівень художньо-творчої самостійності; позасвідомі або цілеспрямовані перетворення в особистості на основі накопиченого обсягу знань, умінь, навичок різних видів досвіду, компетенцій. На цьому етапі застосовується *педагогічна умова – стимулювання художньо-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності*. Саме на цьому етапі забезпечується можливість «виходу» накопиченої художньо-фахової енергетики в соціокультурний простір на основі створення атмосфери, яка стимулює свободу творчого самовираження, самостійність та відчуття задоволення від цієї перетворювальної діяльності, яка виконана студентом за його власною ініціативою, бажанням. Це відповідало закономірностям теорії системи та організаційної науки. На четвертому етапі кристалізуються та інтегруються усі компоненти ХМД, акцент робиться на творчо-інтегративному та особистісно-якісному компонентах. Кількісне збільшення їх показників призводить до якісних перетворень особистості, на основі чого активно формується духовно-інтенціональна, соціокультурна компетентність. Крім того вдосконалюються усі попередні види компетентностей. Також впродовж усіх етапів застосовувалася решта розроблених педагогічних умов. Наочна модель, що відображує організаційно-методичну систему представлена на рисунку 3.7, стор. 266.



Таким чином, складна організаційно-методична система формування художньо-ментального досвіду враховувала взаємозв'язок усіх методичних складників: наукові підходи зумовлювали вибір педагогічних принципів; врахування факторів дозволило обґрунтувати педагогічні умови, що впроваджувалися поетапно; ефективність усієї системи забезпечувалася вибором організаційних форм та спеціально розроблених методів, технік їх реалізації та тренінгів.

ВИСНОВКИ до третього розділу

У розділі розкрито сутність та зміст побудованої системи, яка орієнтувалася на педагогічні функції ХМД; розкрито факторно-методологічний, змістово-ціннісний, організаційно-регулятивний та методико-технологічний конструкти організаційно-методичної системи, побудовані на основі взаємодії основних елементів. Було обрано новий методичний напрямок, що зумовив відкритість організаційно-методичної системи, оскільки враховуються: а) педагогічний, методичний потенціал мистецтва, його вплив на вибір методики, а також вплив методики на визначення та засвоєння дійових атрибутивних і процесуальних властивостей ментальності, крізь призму яких воно вивчається та інтерпретується; б) враховується зворотній зв'язок між студентами та викладачами як чинник ментальних перетворень на особистісному та фаховому рівнях.

Взаємозв'язок таких елементів, як-от: функціональної спрямованості та цілепокладання, організаційно-дійовий, методично-мобілізуєчий, художньо-змістовий; моніторингу якості освіти дозволив визначити чотири конструкти організаційно-методичної системи: *факторно-методологічний; змістово-ціннісний; організаційно-регулятивний; методико-технологічний*. Визначено їх основні характеристики та смислове наповнення у цілісній організаційно-методичній системі.

Так, *факторно-методологічний конструкт* системи містить відрефлексовані фактори впливу на формування ХМД *та педагогічні принципи:*

демократичної сутності національної ідеї; поліаспектності ментальності; художньо-педагогічного плюралізму; дотримування наступності мистецької освіти на засадах об'єднання художньо-усталених традицій, академізму, модернізації та оновлення; єдності свідомості та діяльності; інтеграції та конвергентності; моделювання умов навчання, наближених до реальної художньо-педагогічної практики; опори на вітагенний контекст ХМД; поступовості та пролонгованості; врахування професійних якостей; рефлексії емоційно-інтуїтивних реакцій, оцінок, ставлень; стимулювання самоорганізації, самоідентифікації і самомоніторингу. *Змістово-ціннісний конструкт організаційно-методичної системи* орієнтував на пошук змістових ліній, що за логікою співвідносяться з спільними конструктами ментальності та культури: *реліктово-традиційний, актуально-ціннісний, потенційно-інноваційний*. Відповідно до них обиралися *змістові лінії*: фольклорно-міфологічна, художньо-стильова, фахово-ідентифікаційна (художньо-педагогічна) та мистецько-наукова (дослідження з педагогіки мистецтва). Визначалися типи художньо-фахової свідомості: стереотипний, оцінний, інтерпретаційний (пояснювальний), автономний (самостійно-творчий, незалежний).

Організаційно-регулятивний конструкт системи охоплював: *види навчальної діяльності* (художньо-комунікативні: музично-виконавська, художньо-творча, балетмейстерська; педагогічна практика; науково-дослідна діяльність в художньо-педагогічній сфері); *форми організації навчальної діяльності*, у межах яких передбачалося залучення студентів до їх проектування і реалізації (авторський спецкурс-практикум: «Основи науково-пізнавальної діяльності», міні-проекти, робота в малих групах, створення студійних груп підготовки до практики з художньої культури; *етапність* впровадження організаційно-методичної системи. А також організовував застосування її за етапами: «*Стереотипно-репрезентативний, стратегічний*», його мета – усвідомлення студентами власних стереотипів щодо мистецтва та мистецької освіти, стимулювання рефлексії емоційно-інтуїтивних реакцій на художній образ, рефлексії мислення, самооцінювання та усвідомлення стратегії на подальший

процес формування художньо-ментального досвіду; *«Художньо-аналітичний, конвергентний»*, його мета – формування уявлень цілісності фахового навчання, взаємозв'язку його змістових ліній та видів навчальної діяльності (виконавська, хореографічно-постановочна, педагогічна практика, науково-дослідницька) за рахунок застосування спільних методів та умов навчання; виведення сформованих уявлень на рівень свідомих дій та стимулювання художньо-мисленневих, аналітичних операцій співставлення образів та понять, кодів та символів в мистецтві, в різних проявах культури: фахової, етнічної, інформаційної, художньої тощо; *«Художньо-компетентнісний, накопичувальний»*, його мета – цілеспрямоване, інтенсивне формування художньої компетентності як основи художньої ментальності та художньо-ментального досвіду на основі транскультурних технологій, самоорганізації та самонавчання; *«Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний»*, його мета – концентрація та практична самостійна реалізація накопиченого досвіду стосовно інтеграційних зв'язків обраних видів навчальної діяльності, виведення цього процесу на рівень художньо-творчої самостійності; позасвідомі або цілеспрямовані перетворення в особистості на основі накопиченого обсягу знань, умінь, накопичення фонду емоційних асоціативних зв'язків художніх образів та життєвих реалій, навичок різних видів досвіду, компетенцій. *Методико-технологічний конструкт організаційно-методичної системи* включав педагогічні умови та методи. *Педагогічні умови*: цілеспрямована настанова на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону; використання поліхудожнього середовища в усіх видах навчальної діяльності; привнесення в навчальний процес художньо-естетичного плюралізму; стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів художньо-освітніх процесів; стратегія та настанова на конвергентність різних видів навчальної діяльності; залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки в опануванні цінностями мистецтва та мистецької освіти; стимулювання художньо-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності. *Групи методів*: пізнавально-когнітивні, які стимулювали рефлексію свідомості та емоційно-спонтанних

реакцій, осмислення стереотипів та критичного до них ставлення; творчого розвитку, які стимулювали реалізацію творчих потенцій та розширювали можливість творчого самовираження; самопідготовки та самоорганізації, які сприяли оптимізації самостійності студентів та зміни вектору самореалізації з виконавської на педагогічну; розширювали художньо-інформаційний базис та уміння ним користуватися; інноваційні методи візуалізації мислення, методи ризоматичного мислення, які розширювали асоціативне поле, збагачували інтерпретацію; художньо-виконавської медитації, наукової медитації, які сприяли рефлексії позасвідомих творчих процесів та зануренню в художній образ; організаційно-ігрові та інтерактивні: методи-проекти, кейс-методи, тренінги, студії, які стимулювали фахову та художню ідентифікацію.

Основний матеріал розділу відображений в таких публікаціях автора: [364]; [365]; [366]; [370]; [371]; [380]; [395]; [397]; [389]; [391]; [399]; [400]; [401]; [402]; [403]; [408]; [414].

РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ТРАДИЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ

4.1. Художньо-ментальні процеси в освітньому шкільному середовищі та підготовка майбутніх учителів музики і хореографії до роботи в ньому

На думку Б.Гершунського, визначити ментальність особистості можна лише на основі вивчення динаміки процесу його формування. Погоджуючись з точкою зору науковця, ми визначили концептуальні позиції щодо педагогічної діагностики процесу формування та рівня сформованості ХМД майбутніх учителів музики та хореографії.

Наша концепція педагогічної діагностики ментальності будувалася на положеннях, визначених в ході теоретичного дослідження:

- Вплив шкільного соціокультурного середовища на формування основ художньої ментальності школярів.
- Пролонгованість набуття та педагогічного діагностування ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.
- Відповідність ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії особливостям соціокультурного шкільного середовища.
- Міждисциплінарність та амбівалентність художньої ментальності.

Відповідно до зазначених положень було здійснено попередній етап дослідження. Він був позначений як «пропедевтичний», оскільки охоплював ментальну проблематику на рівні практики, існуючих реалій, здійснював стратегію поступового занурення в процес формування ХМД в цілісній системі від школи до ВНЗ.

На цьому етапі вирішувалися наступні завдання:

1. Визначити особливості художньо-ментальної сфери шкільного середовища.
2. З'ясувати думку педагогічної фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін щодо художньо-ментальної проблематики.
3. Підтвердити на практиці актуальність визначених найбільш суттєвих

професійних якостей фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін (музики та хореографії), що формуються відповідно до художньо-ментального простору творчої особистості вчителя; структурних блоків ХМД.

Пропедевтичне дослідження продовжувалося протягом чотирьох років: з 2002 по 2006 рік на базі навчального комплексу - школи №84, яка була признана експериментальним майданчиком щодо впровадження інтегрованих програм зі світової художньої культури. Цьому етапу передував власний досвід роботи в школі у якості вчителя художньої культури. Крім того, дослідження проводилося в школах № 34, 72, гімназіях №4,5. Взагалі до попереднього етапу дослідження було прилучено 208 школярів, 138 студентів, 54 вчителя музики, керівники хореографічних колективів в позашкільних закладах, методисти. Для визначення окремих питань добиралася інформація в інших інститутах мистецтв педагогічних університетах, зокрема: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Одеського обласного інституту вдосконалення учителів. В університетах в основному здійснювалися співбесіди з деканами, завідуючими кафедрами, викладачами, здійснювалися анкетування та спеціальні спостереження. Додатковим джерелом також були спостереження та опитування студентів – учасників Всеукраїнської студентської олімпіади з музичного мистецтва, яка проводилася на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (назва подається на час попереднього етапу дослідження).

Дослідження здійснювалося під час активного започаткування та впровадження в шкільну практику інтегрованих програм з мистецтва (Б.Юсов, Л.Мосол, Н. Міропольська, О. Шевнюк, О. Щолокова), що зумовило введення спеціалізації для вчителів музики та хореографії : художня культура, етика та естетика. В основі даного напрямку знаходиться міждисциплінарна методологія, що ґрунтується на еволюції мистецького синтезу, який виник у прадавні часи як цілісний художньо-творчий продукт наших пращурів. Згодом виокремилися різні

види мистецтва, розвинулася система їх художньо-мовних засобів, стилів, художнього методу тощо, створилася методика викладання мистецтва. Але тяжіння до синтезу як наслідок генетичного, прадавнього ментального походження поступово знов поєднує види мистецтва в складні художні форми, що викликає і відповідний педагогічний напрям дослідження цього явища.

Про синтез мистецтва згадували Б. Яворський, О. Скрябін, М. Чурльоніс. В історії педагогіки знаходимо відгуки інтеграції видів мистецтва в багатьох працях таких учених, як-от: Л. Ващенко, Д. Водзинський, Т. Дорошенко, Д.Кабалевський, Н. Коляденко, А. Любомудров, Б. Неменський, В.Остроменський, А. Торопов, Л. Хлебнікова, С. Шацький.

Започаткування спеціалізації «Художня культура» для майбутніх учителів мистецьких дисциплін зумовило активізацію науково-методичних розробок щодо викладання художньої культури через синтез мистецтв (Л.Єршова, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Отич, Л.Предтеченська, Ю.Солодовніков, О.Щолокова, О.Шевнюк, Т.Шпікалова, Б.Юсов, інші). Крім того, актуалізувалася проблема визначення «професійного портрету» вчителя мистецьких дисциплін, зокрема з урахуванням особливостей предмету викладання, а саме: художньої культури та інших мистецьких дисциплін, музики та хореографії в їх синтезі.

Оскільки попередній етап дослідження збіг в часі з означеною стратегією, для шкільного курсу художньої культури та проходження педагогічної практики студентів, було розроблено авторську експериментальну програму «Світ мистецтва» для початкової та основної школи. Вона пройшла рецензування в Одеському обласному інституті вдосконалення учителів та отримала дозвіл бути застосованою в школах міста та області. Про її впровадження повідомлялося в наукових виданнях [417; 405; 373; 424].

Крім розробленої програми, було здійснено низку цілеспрямованих спостережень, проведено відкриті уроки для учнів та вчителів школи №84 та Київського району м. Одеси. З учителями було здійснено обговорення питань з тем: "Проблема впровадження інтегрованих програм"; "Реалізація індивідуального підходу до учнів у межах синтезованих програм"; "Співставлення

смаків дітей та вчителів музики"; "Комп'ютер на уроках музики". Аналіз відповідей вчителів мистецьких дисциплін та обговорення тем співбесід показав, що в їх діяльності дійсно має місце гармонійне поєднання емоційного та пізнавального компонентів; у відповідях вони повідомили, що завжди намагаються вплинути на емоційний стан дитини, але якщо це підлітки, то артистичних вмінь та виразної мови не достатньо, треба бути дуже поінформованим, та розмірковувати сумісно з учнями над питаннями музичного мистецтва, включно естраду, яка їх цікавить. 56% вчителів завжди намагаються розповісти дітям щось цікаве, чи прослухати цікаву музику, але 22% вчителів роблять це раз від разу, 32% дотримуються вимог програми, а цікаву інформацію, чи щось цікаве для дітей залишають на позакласну роботу, факультативи, гуртки. Вчителі майже всі необізнані в галузі зарубіжної естради, не володіють та не використовують комп'ютери на уроках (інформація подається на час експерименту), їх естетичні смаки відрізняються від потреб учнів. 32% вчителів готові до впровадження інтегрованих програм с мистецтва, до викладання світової художньої культури, решта вважає, що це не їх справа, але якщо треба, будуть готуватися.

У ході дослідження було застосовано метод *узагальнення думки референтної групи*. Опитувальний лист для директора школи, завучів та вчителів подається у Додаток 4 А. На думку директора школи №84, шкільне середовище має стати потужним ресурсом художньо-естетичного виховання школярів, залучення їх до мистецтва. Для цього варто осучаснити уроки музики, живопису, активно залучати інноваційні технології. Щодо вчителів, то більшість з них не використовувала міжпредметні зв'язки з художньою культурою. З 16 опитованих учителів школи №84 лише 4 звертаються за прикладами до художньої культури (25%), 100 % вважають можливим поставити предмети художнього циклу після фізкультури з метою заспокоєння дітей. 44% вчителів відвідують позаурочні заходи, оскільки є класними керівниками учнів. Між тим, цікавим було почути думку вчителя фізики, яка висловилася, що саме уроки мистецтва потрібні школярам більш за все, оскільки фізику можна вивчити на елементарному рівні,

який потрібен у побуті, а ось людиною допоможе стати лише мистецтво. Співбесіди з учителями музики, керівниками хореографічних колективів показали наявність в них певних стереотипів, зокрема таких: оцінка щодо сучасних школярів на основі їх ставлення до уроків музики; упереджене ставлення про розширення тематики для обговорення з дітьми; звуження діяльності дітей на уроках мистецтва лише до співів, прослуховування, малювання; дотримання пріоритету тренувального процесу на заняттях з хореографії, відсутність настанови на творчий розвиток дітей та формування в них уявлень художньої картини світу, традицій та цінностей народів, що передаються в танцювальних рухах. .

Вивчення планів позакласної роботи показало, що в основному вони охоплюють календарні свята, підлягають унормованим вимогам; епізодично поза планом здійснюються зустрічі з артистами, поетами, іншими творчими особистостями. Особлива увага також приділена національному вихованню на засадах мистецтва: позаурочні заходи: «Український ярмарок», «Козацькі забави». Культура завжди є показником розвитку певного етносу, певного народу. В позаурочній роботі є реальні можливості запровадження регіональних планів національного виховання, художньо-естетичного виховання школярів на основі вивчення мистецтва етноменшин. Відтак, у полінаціональному шкільному середовищі створюються реалії полікультурності.

На підставі узагальнення здійснених процедур для подальшої експериментальної роботи було визначено два напрямки: *формування художнього світоставлення і світосприймання школярів на основі експериментальної програми та поступове залучення до цієї роботи майбутніх учителів музики та хореографії*. Оскільки ХМД є утворенням, яке спрямовує фахову духовну інтенцію особистості вчителя поза межі уроків музики, було здійснено низку заходів, що мали соціокультурну функцію, до яких залучали й студентів. Такими заходами були: відкриті уроки та майстер-класи для вчителів і батьків, низка проект-концертів за участю школярів та студентів з метою збагачення художнього досвіду батьків та вчителів немистецьких спеціальностей. Авторська програма

дозволяла проведення бінарних уроків та уроків інноваційного характеру: уроків-образів, вистав, концертів, урок – мистецька віртуальна реальність.

До завдань дослідження не входило розкриття результатів експериментальної роботи з дітьми. Цей етап носив пропедевтичний характер. Про результати повідомлялося на конференціях та на сторінках провідних фахових науково-методичних видань [405; 417].

Цей етап дозволив визначити основні педагогічні принципи, які сприяють формуванню основ художньої ментальності школярів. Педагогічна діагностика підготовки студентів у контексті художньої ментальності здійснювалася в подальшому на основі визначених принципів: інтеграції, якій в експериментальній програмі був провідним; інтегровані теми охоплювали мистецтво, історію, культурологію, естетику, етику й філософію; активізації світоглядної та художньо-творчої функції мистецтва на основі зв'язку з життєвими реаліями; врахування віку учнів, забезпечення різноманіття форм діяльності, включно сумісну діяльність учителя (студентів) та учнів; забезпечення розвитку самостійності мислення школярів, стимулювання рефлексії художнього світоставлення; усвідомлення взаємозв'язку світу мистецтва і світу природи; опора на життєвий досвід та життєві реалії, на художню культуру рідного краю; регіональний; розвитку елементів ноосферного мислення та свідомості, що дозволяють відчувати цілісність світу, космосу та людини, сформувати відповідальність за життя та збереження цінностей.

Узагальнення досвіду впровадження експериментальної програми «Світ мистецтва» на пропедевтичному експериментальному етапі дозволило зробити висновок: застосування художньо-ментального середовища загальноосвітньої школи здійснюється на основі поєднання позаурочних художньо-естетичних проєктів, об'єктивно створених умов поліхудожності та полікультурності в шкільному середовищі та базових компетенцій школярів в галузі мистецтва (пізнавальних та емоційний), які формуються в межах навчальної програми уроків музики та образотворчого мистецтва. Стосовно хореографії, то вона не викладається в школах, проте є уроки фізичної культури з елементами ритміки;

елементи музично-рухової діяльності застосовуються на уроках музики, якщо вчитель має відповідну до цього компетенцію. Крім того, до проєктів і заходів залучаються учасники танцювальних колективів, які навчаються в школі.

На другому етапі пропедевтичного дослідження було залучено студентів. Цей процес показав, що існують певні суперечності щодо входження майбутніх учителів музики та хореографії до художньо-ментального середовища школи, які зумовлені недоліками їх фахової підготовки.

По-перше, підготовка студентів до педагогічної практики як з музики, так і з художньої культури не враховує особливостей полінаціонального середовища південного регіону. Було помічено, що студенти-хореографи більш орієнтовані в галузі народного, фольклорного мистецтва та мають тенденцію до спрямування своїх знань у майбутню педагогічну діяльність. Навпаки, студенти-музиканти дуже слабо орієнтовані в аспектах народної культури. Це пояснюється тим, що студенти-хореографи з першого курсу, і навіть у період довузівської підготовки вивчають дисципліну «Народний танець», тому в них є певні знання щодо полікультурного середовища південного регіону, але чіткої ментальної настанови щодо врахування цього аспекту в педагогічній діяльності не має. Стосовно студентів-музикантів, то спостерігалася відсутність компетентності в художніх особливостях культури етноменшин регіону. Між тим, слід зауважити, що студенти-музиканти продемонстрували достатній рівень поінформованості в питаннях української культури. Вони знають фольклор, українські народні свята, пісні. Студенти старших курсів готові були і мали бажання провести відповідні свята з дітьми. Отже, констатувалася реальна суперечність між створеними обставинами поліхудожності та полікультурності шкільного середовища і відсутністю відповідної компетентності студентів для використання означених факторів у художньо-педагогічному процесі.

По-друге, студенти демонстрували слабку художньо-методичну підготовку, що проявлялося в спрощеному використанні міжпредметних зв'язків, відсутності інформаційної бази застосовувати зв'язки з міфологією, фольклором, культурологією; не володіли методами активізації мислення школярів, у тому

числі й художнього мислення (художньо-образні порівняння, метафоризація, аналогії, асоціативні зв'язки в роботі над творами); слабкий рівень інноваційної грамотності та її застосування в художньо-педагогічному процесі; відсутність необхідної компетенції в галузі сучасних субкультурних течій, які представляють ціннісну художню сферу для школярів. Таким чином, загострюється *суперечність між ціннісними художніми орієнтаціями студентів та вибірковістю потреб щодо спілкування з мистецтвом у школярів.*

По-третє, спостерігалось побоювання використовувати духовний потенціал мистецтва у вузькому розумінні, а саме: використання на уроках творів релігійної тематики. Між тим, ми передбачали, що студенти мають усвідомлювати сутність творів релігійної образності, з одного боку, а з іншого, мати чітку настанову на формування духовності школярів у широкому розумінні цього поняття. Це зумовило *протиріччя між потужним духовно-виховним потенціалом музики духовно-релігійного характеру, що сформувався впродовж еволюції художніх стилів та жанрів духовно-релігійної тематики як культової та як академічної, які йшли паралельно з розвитком світського мистецтва, і відсутності досвіду коректного застосування цього прошарку художньої творчості вчителем музики та хореографії на уроках художньої культури в сучасній школі.*

По четверте, спостерігалось цілеспрямоване уникання з боку студентів застосування власного музично-виконавського ресурсу, особливо гри на музичному інструменті. Безпосередньо набуття ХМД в процесі фортепіанної підготовки, навіть для студентів-хореографів, ми вбачаємо в об'єктивно існуючих факторах:

1) Демократичність фортепіанного виконавства; винятково широкі розвивальні можливості літератури для фортепіано, що охоплює безліч різноманітних художньо-стильових явищ; застосування фортепіано в колективних формах виконавства (акомпануюча та концертмейстерська функції); ілюстративні та дидактичні напрями застосування фортепіанного виконавства під час роботи з дітьми, зокрема, на заняттях з хореографії тощо. Таким чином, змістовна складова

музично-виконавської підготовки поширює "ментальне коло" майбутніх учителів музики та хореографії.

2) Широкий спектр художніх образів, які охоплюють різноманітні сфери буття кожної людини: відчуття краси природи, людських стосунків, високого пафосу філософської думки, національні та етнічні характеристики тощо.

3) Розвиток художнього мислення за рахунок інтегративних зв'язків фортепіанної музичної спадщини з іншими видами мистецтва, можливість інструментального «портретування», наявність спільних жанрів (музичний портрет, пейзаж тощо).

4). Формування жанрової компетентності через спільність жанрів музики та хореографії, яка представлена у фортепіанній літературі.

5) Забезпечення впевненості і фахового росту завдяки вмінню творчого самовираження та власного індивідуального стилю виконавства.

Педагогічні спостереження показали, що виконавська підготовка студентів здебільшого залишилася не використаною в їх художньо-педагогічній практиці, а отже і не вичерпанним стає її художньо-ментальний ресурс. Це створює ще одну суттєву суперечність: *між художньо-ментальним потенціалом виконавської творчості, як найбільш інтегрованого, розмаїтого процесу діяльності вчителя, та відсутності досвіду та мотивації щодо застосування музичного виконавства з боку студентів під час роботи з дітьми на уроках з художньої культури.*

По н'яте, серед типів ментальності, обґрунтованих у теоретичному дослідженні [388], був визначений науковий тип, який властивий і педагогічній спільноті. Між тим, як показали педагогічні спостереження, під час проходження педагогічної практики студенти не пов'язували дослідницькі завдання дипломної роботи з поточною виробничою практикою. Отже, науковий тип мислення студентів не сформований до ментального рівня, коли дослідницькі інтенції реалізуються позасвідомо. У педагогічній практиці такий тип виявляється через цілеспрямовану пізнавально-пошукову діяльність, застосування дослідницьких методів, моніторингу якості знань та ціннісних орієнтацій учнів тощо. Отже, виникає наступна суперечність: *між актуальністю розвитку наукового типу*

мислення в майбутніх учителів та відсутністю дослідницького характеру педагогічної роботи студентів випускних курсів під час педагогічної практики.

По-шосте, спостереження показали слабкий рівень самостійності студентів у проведенні інтеграційних уроків з мистецтва. Навіть уроки музики студенти проводили в межах чітких регламентованих вимог з боку методиста. Крім того, на той час, практика застосування інтеграції мистецтв на уроках музики ще не була поширеною, між тим у теорії та практиці вищої педагогічної освіти в багатьох державах намітилася орієнтація на феномен самостійності у підготовці вчителя, зокрема вчителя музики та хореографії, або ритміки (Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Щолокова).

Здійснення моніторингу проходження педагогічної практики майбутніми вчителями музики, хореографії як з фахових дисциплін, так і з художньої культури, показало, що оцінювання їх діяльності здійснюється з орієнтацією на сформованість професійних компонентів: педагогічна і методична компетентність; володіння методикою організації різних видів музичної діяльності учнів на уроках музики, або сприйняття творів мистецтва на уроках культури; якість відпрацювання екзерсисів з дітьми через якість їх виконання; виконавська культура вчителя (концертмейстерська діяльність, сольний спів, диригентсько-хорова техніка тощо); або його хореографічні виконавські уміння; компетенції в галузі теорії і історії музики; особистісні якості: творча активність, ініціативність, культура мови, емоційність, артистизм, вольові якості характеру, наявність контакту з дітьми, манера спілкування з учнями, тощо; навички створення зворотного зв'язку (вміння почути учня, оцінити його відповідь, відкорегувати недоліки виконавства).

В означених компонентах відсутні: самостійність, художній кругозір, інноваційний потенціал, володіння сучасними технологіями освіти, системність та інтеграція мислення студента тощо.

Під час дослідження здійснювалося опитування методистів. У ході співбесід було встановлено, що, на їх думку, якість педагогічної практики прямо пропорційна збільшенню кількості годин. Між тим, кількість годин для

проходження практики з другої спеціальності обмежена. У цьому випадку необхідно оптимізувати якісні підходи до організації педагогічної практики зі світової художньої культури.

На наступному етапі було зроблено анонімне анкетування студентів випускних курсів. Питання анкети висвітлювали самоаналіз ставлення студентів до педагогічної практики, розуміння ними своїх завдань, критичність судження щодо власних недоліків та їх причин, рівень педагогічної підготовленості у теоретичному та практичному аспектах. Анкета з результатами подається у Додатку 4 Б. Наступного року до анкети було включено додаткові запитання (Додаток 4 Б). Відповіді студентів на запитання попередньої анкети виявилися подібними, а на нові запитання вони відповіли так: серед дисциплін, які позитивно вплинули на професійне становлення у більшості були названі СХК – 60% ; 20% – педагогіка, психологія, педагогічна практика та методика музичного викладання. Крім того, всі студенти (100%) назвали будь-яку музично-виконавську дисципліну. Це підтвердило припущення, що найважливішим фактором формування професійно зрілої особистості вчителя музики та хореографії, зокрема, в їх підготовці до викладання художньої культури, є створення умов для творчої самореалізації. Серед дисциплін, з яких бракує знань у 75 % випадків були названі СХК (у деяких випадках сумісно з історією музики, етикою та естетикою). Отже, можна зробити висновок, що студенти відчували обмеженість художнього професійного кругозору, який є основою методологічної бази фахової підготовки. Серед дисциплін, які студенти прослухали б повторно – 95% СХК та історія музики, причому називали саме тих викладачів, які й ведуть ці дисципліни. Це свідчить про високий рівень викладання дисциплін, з одного боку, та про потребу в підвищенні культурологічної підготовки студентів, з іншого, вже після того, як на практиці вони відчують потребу в цій дисципліні. І лише 20% студентів висловили бажання прослухати повторно курс з методики музичного виховання. Знову таки 40% студентів побажали повернутися до курсу стильової гармонії та аранжування.

Отже, на підставі отриманих даних можна зробити висновок, що сфера художньої культури є домінантною на професійному та особистісному рівнях підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії. Крім того, за оцінкою студентів, саме вона найбільш суттєво впливає на процес формування їх професійної зрілості та на виконавську діяльність.

Таким чином було визначено останню суперечність: *між високою потребою студентів в засвоєнні художньої культури та продукуванні її в подальший педагогічний процес, та слабким рівнем сформованості художньої компетентності студентів, відсутності методичної орієнтації щодо організаційного забезпечення педагогічної практики з художньої культури.*

Останній *третій етап* мав за мету визначити найбільш суттєві якості вчителів мистецьких дисциплін, які формуються на основі набутого ХМД. Важливим стало підтвердження теоретичних узагальнень в існуючій практиці [388]. Для цього було вивчено та узагальнено педагогічний досвід учителів-новаторів, які, на нашу думку, є представниками фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін з високим рівнем ХМД, який зумовив перехід кількісних параметрів професійної художньої сфери в якісні властивості особистості вчителя.

Щодо студентів, то під час спостережень за педагогічною практикою зі світової художньої культури було визначено наступне:

1. Намагання з боку студентів виявити емпатію, толерантність, асертивність, співпереживання щодо образної сфери мистецтва, наявність усвідомленої позиції щодо формування вищезазначених якості у школярів.
2. Тяжіння до гармонізації емоційного та раціонально-усвідомленого процесів в різних проявах професійної мистецької діяльності.
3. Зацікавлене ставлення до художньої картини світу, її багатоаспектності в контексті фахової педагогічної діяльності, прагнення сформувати уявлення художньої картини світу у школярів.
4. Загострення регулятивної функції художньо-аксіологічної сфери студентів, рефлексія пріоритетів та уподобань, що виявляється під час вибору художніх

творів, порушенні художньої проблематики в дискусіях з дітьми.

Як ментальну ознаку педагогічної спільноти вчителів мистецьких дисциплін було визначено прагнення формувати високоморальні якості та духовну культуру учнів засобами мистецтва. Для того, щоб бути впевненими щодо означеної якості та її значущості в ХМД впродовж певного терміну проводилися співбесіди з кожним студентом та задавалися конкретні запитання: «Чи може мистецтво врятувати світ, якщо так, то яким чином»; «Яке головне завдання вчителя мистецького профілю в роботі з дітьми»; «Чи готовий ти використати весь педагогічний потенціал мистецтва у формуванні моральної культури школярів»; «У чому позитивні та негативні якості сучасних школярів» тощо. Аналіз отриманих відповідей показав, що у цілому студенти (музиканти і хореографи) більш налаштовані на спілкування та творчу роботу з дітьми; усвідомлюють свою морально-виховну функцію, але не розуміють, як учитель може вплинути на моральність та особистісні якості сучасних школярів. Учителі хореографії більш налаштовані на виконавську діяльність, на успіх своїх учнів у танцювальному мистецтві, тому процеси виховання для них не є пріоритетними.

Спостереження та узагальнення досвіду вчителів-новаторів підтвердили припущення щодо наявності таких якостей, як креативність, інтеграційність мислення, інноваційний потенціал застосування мистецького синтезу, прагнення досягти успіх у художньо-естетичному розвитку учнів, відтак відчуті задоволення потреби творчого самовираження. Педагогічні спостереження ми проводили за вчителями Т.Українець (шк.43); Т.Хайнацька (шк. с.Нерубайське), Н.Батюк (гімназія №6), Т.Давидова (шк. №25 м.Миколаїв). При усіх неповторностях авторських методик, спільним для вчителів визначилася налаштованість на синтез мистецтв на основі музичного мистецтва як основного: Т.Українець – синтез музики, природи, образотворчого мистецтва; інноваційна форма: урок-відеоряд; Н.Батюк – синтез фольклору, музики, родознавства, народознавства, рухів, природи; інноваційна форма: урок-образ; Т.Хайнацька – синтез видів діяльності, творчості, історії, культури, традицій рідного краю;

інноваційна форма: урок-мандрівка; Т.Давидова – синтез музики та міфології, літератури та казок; інноваційна форму: урок-казка.

На жаль, не визначився синтез музики та хореографії, оскільки вчителі хореографії, як правило, не викладають художню культуру в школі, хоча застосовують знання з балетмейстерської діяльності та композиції танцю; проте вчителі музики не компетентні в галузі хореографії. Крім того, було з'ясовано, що вчителі-новатори особливим чином ставляться до регіонального аспекту уроків мистецтва та до національної спадщини. Їх поєднує акцентуація на зазначеній проблематиці та творче, а не унормоване вирішення завдань національного, морального, духовного виховання школярів засобами духовної народної мистецької спадщини.

Узагальнення спостережень дало можливість визначити п'ять основних напрямків діяльності вчителя музики та хореографії, що визначають сформованість його ХМД та кореспондуються з визначеними нами конвергентними блоками ХМД та функціями ментального простору особистості. Їх визначення в ході пропедевтичного етапу підтвердило теоретичне моделювання структури ХМД.

1.Методолого-теоретичний напрям: педагогічні, культурологічні, художні, музикознавчі художньо-регіональні, етнохудожні знання, опора на закономірності художньо - виховного впливу мистецтва. Відповідає ціннісно-регулятивному та когнітивно-репрезентативному блокам.

2.Гармонізація емпатійно-емоційного та логічно-розумового: ступінь емоційного ставлення до художніх творів та осмисленість його створення, емоційно-емпатійне ставлення до дітей, вміння відчувати кожного, вміння слухати, спілкуватися «на рівних»; уміння знайти та витримати емоційний тон уроку. Відповідає когнітивно-репрезентативному та якісно-творчому блокам.

3.Інтерпретаційно-діяльнісний, функціональний: функція забезпечення адекватного сприйняття музичних образів, їх пояснення, інтерпретації у виконавському та педагогічному процесі; функції стимулювання емоційно-насиченого та пізнавально-активного ставлення до мистецтва у школярів; функція

підкріплення когнітивного компонента навчання; активізація мнемічних процесів; включення оцінних механізмів. Відповідає всім блокам структури ХМД.

4. Потребово-мотиваційний: потреба у самореалізації, творчому самовираженні, художньо-творчому спілкуванні, потреба у поширенні художнього кругозору як передумови самореалізації, прагнення творчого самовираження через творчі досягнення учнів. Відповідає мотиваційно-ідентифікаційному блоку.

5. Операційно - аксіологічний: операційні навички музичного та образного мислення; інтегративність мислення, вміння реалізовувати інтеграційні процеси та синестезію сприйняття мистецтва; сформованість та рефлексій ціннісних орієнтацій. Відповідає когнітивно-репрезентативному та ціннісно-регулятивному блокам.

Узагальнення результатів пропедевтичного етапу дозволило сформулювати такі висновки: шкільне середовище має потенціал щодо формування основ художньої ментальності особистості школярів за наступних умов: усвідомлення значення мистецтва у формуванні особистості школяра з боку адміністрації школи; цілеспрямована підтримка та матеріальна допомога в проведенні уроків мистецтва в інноваційному режимі; наявність реального художнього синтезу мистецтв на уроках музики, інших уроках, у позаурочній роботі; врахування полікультурного сегменту освітнього процесу в школах контактного проживання представників різних етносів; врахування генералізованого значення художніх національних надбань (домінуючого етносу) при підтримці художніх традицій та толерантного ставлення до художніх надбань етноменшин. *Означені умови відповідають соціокультурному факторові.*

Художньо-ментальний простір загальноосвітньої школи є об'єктивно існуючою реальністю і стає більш впливовим на формування ХМД школярів, якщо здійснюється відповідне методичне забезпечення: застосовується принцип інтеграції мистецтв, різних видів творчої діяльності учнів; враховується потенціал полікультурної освіти; забезпечуються умови розвитку самостійності мислення школярів; стимулюється їхнє художнє світосприймання та світоставлення,

рефлексія зазначених процесів; принципів взаємозв'язку світу мистецтва і світу природи, опори на життєвий досвід та життєві реалії, на художню культуру рідного краю. *Означені умови відповідали фактору впливу середовища навчання.*

Педагогічні спостереження за студентами під час педагогічної практики з фаху (музика, хореографія) та з художньої культури дозволив встановити ряд суперечностей практичного характеру, як-от: між створеними обставинами поліхудожності та полікультурності шкільного середовища і відсутністю відповідної компетентності студентів до їх використання у художньо-педагогічному процесі; між ціннісними художніми орієнтаціями студентів та вибірковістю потреб щодо спілкування з мистецтвом у школярів; між потужним духовно-виховним потенціалом музики духовно-релігійного характеру і відсутністю досвіду коректного застосування цього про шарку художньої творчості вчителями музики в сучасній школі; між художньо-ментальним потенціалом виконавської творчості, та відсутності досвіду та мотивації щодо застосування музичного виконавства з боку студентів під час роботи з дітьми; між актуалізацією розвитку наукового типу мислення в майбутніх учителів та відсутністю дослідницького характеру педагогічної практики студентів випускних курсів; між високою потребою студентів в засвоєнні художньої культури та продукуванні її в подальший педагогічний процес та слабким рівнем сформованості їх художньої компетентності, відсутності ефективної самопідготовки до педагогічної практики з художньої культури.

Отриманні в практичних спостереженнях данні, було покладено в основу розробки методичного забезпечення констатувального експерименту.

4.2. Методичне забезпечення констатувального експерименту: критерії, показники, методи, шкала оцінювання, організація дослідження.

До методичного забезпечення констатувального експерименту було включено розробку критеріїв та показників, за допомогою яких оцінювався рівень сформованості компонентів ХМД; шкала і методи оцінювання. Враховуючи

важливість змістовної складової ХМД, констатувальний експеримент проводився з урахуванням освітньої художньо-ментальної лінії, відповідних до неї типів художньої свідомості (фольклорно-міфологічна, образна; художньо-естетична, ціннісна; фахово-педагогічна, ідентифікаційна, художньо-наукова, дослідницька. Крім того, з огляду на пролангованість набуття ХМД виникло питання до вибору груп та логіки здійснення діагностичних зрізів.

Аналіз наукової практики щодо логіки вибору критеріїв, зроблений нами [389; 384] показує, що залежно від побудованої компонентної структури, її складності, обирається і критеріальний апарат: чим складнішою є досліджуваний феномен, тим більш складною, комплексно-інтегрованою буде і модель критеріального інструментарію для його оцінювання.

Розробка критеріїв та показників для діагностики ХМД майбутніх учителів музики та хореографії була зорієнтована на його компоненту структуру.

Теоретична модель ХМД була визначена як конвергентна сукупність блоків, які складаються з взаємопов'язаних компонентів. Перший, *когнітивно-репрезентативний блок*, складався з компонентів: художньо-образна репрезентація та стереотипи художньої свідомості та їх рефлексія. Відповідно до них було обрано критерій, за допомогою якого можна оцінити якісні ознаки розумових, свідомих когнітивних процесів у контексті різних типів художньої ментальності (фольклорно-міфологічної, художньо-інформаційної, художньо-творчої, науково-дослідницької), вміння сприймати, розуміти, відчувати, уявляти художню інформацію, ступень розвиненості операційних навичок художньо-образного мислення, навички самосприймання, наявність певних стереотипів свідомості в галузі мистецтва та критичне ставлення до них. Таким критерієм став **художньо-когнітивний**. Головною функцією художньої свідомості в ХМД вважаємо переведення образів у поняття, а понять – в образи, що забезпечує трансформацію несвідомого в свідоме, а усвідомленого в певні стереотипи, змістом яких є базові уявлення, еталонні образи, але які можуть бути змінені під впливом творчих ідей та досягнень. Показниками цього критерію було обрано: когнітивно-понятійний (якість сприйняття та аперцепції: результати відчуття,

сприйняття, розуміння художньої інформації, запам'ятовування художніх образних еталонів та вміння використовувати їх в процесі інтерпретації; переведення представлень в образи та навпаки); *операційно-образний* (розвиненість навичок художньо-образного мислення, вміння оперувати художніми образами, зіставляти їх порівнювати, аналізувати, зумовленість операцій мислення домінуючим типом художнього сприйняття); *пізнавально-інтенціональний* (інтенсивність спрямованості пізнавальної діяльності в будь-яку художню сферу знань, корегування власними художньо-пізнавальними процесами, саморозвиток художнього мислення); *метакогнітивний, рефлексивний показник* (ступінь усвідомлення стереотипів художньої сфери, їх прийняття або критичне ставлення до них на основі розуміння їх виникнення, ступень сформованість навичок самоуправління).

Визначені показники охоплюють усі важливі психічні процеси, які відповідають за свідомість, інтелектуальну сферу особистості, що в дослідженні виявлялися в галузі художньої ментальності.

Наступним конвергентним блоком є *ціннісно-регулятивний*, який складався з *художньо-світоглядного та ціннісно-фахового компонентів*. Художній світогляд у дослідженні представлений як атрибут художньої ментальності, саме він відповідав за накопичення художньо-стильових уявлень, орієнтацію в особливостях світовідчуття та світоставлення в різних культурно-історичних зрізах та їх відбиття у мистецтві через обраний художній метод. Отже, наступним критерієм був **ментально-ціннісний**, за допомогою якого оцінювалися художньо-світоглядні та емоційно-ціннісні, інтуїтивні ставлення, особливості сприймання та реагування особистості на твори мистецтва та художньо-педагогічні явища, транскультурна інтенція, накопичення художньо-стильових уявлень. Показниками даного критерію були художньо-стильовий (ступень поінформованості в галузі мистецтва, закономірностях та методологічних засадах художньо-творчих процесів, стилеутворення та художнього методу); *полікультурно-орієнтаційний* (наявність полікультурної художньої освіченості, регіональних особливостей художнього простору); *особистісно-ціннісний*

(емоційно-ціннісні реакції та інтуїтивні вибіркові ставлення або сформованість та усвідомленість художньо-ціннісних уподобань); *фахово-аксіологічний* (ступінь прийняття унормованих цінностей мистецької освіти, прагнення та компетентність їх продукування).

Третій конвергентний блок – *мотиваційно-ідентифікаційний*. Він складався з таких компонентів: фахово-ідентифікаційний, фахово-мотиваційний. Отже третім визначено критерій **фахового спрямування свідомості та діяльності (самоорганізації)**, за допомогою якого оцінювалися фахово-поведінкові стереотипи та міра їх усвідомлення; відповідність якісним фаховим ознакам, мотивація фахового росту, прагнення сформувати власний імідж на основі опанування інноваціями в мистецтві. Показниками критерію обрано: фахово-поведінковий (копіювання або позасвідоме дотримання фахових поведінкових стереотипів та їх рефлексія); *самоідентифікаційний* (усвідомлення якісних ознак, властивих фаховій спільноті та ставлення до них на основі самоідентифікації); *компетентнісно-мотиваційний* (ступінь умотивованості до набуття високого рівня художньої компетентності); *самореалізаційний показник* (тяжіння до самовираження у виконавському та художньо-педагогічному процесах).

Четвертий конвергентний блок – *якісно-творчий*. Його складала творчо-інтегративний та особистісно-якісний компоненти. Критерій мав оцінювати інтеграційні процеси когнітивної та праксеологічної сфер, ступінь творчої самостійності та автономності студента, творчу спрямованість ментально-енергетичного ресурсу особистості в фахово-педагогічну площину; ступінь практичної реалізації сформованих фахових якостей. Найважливішим показником, що відображує художню ментальність особистості майбутнього вчителя, є якісні зміни в динаміці формування художньо-творчої самостійності, яка спостерігається на усіх змістових лініях: від фольклорно-міфологічної – до художньо-наукового, дослідницької. Отже, четвертий критерій – **творчо-продуктивний**, за допомогою якого оцінювалися творчо-інтегративні процеси в діяльності, свідомості, мисленні, вміння свідомо оцінити продукти свого досвіду; якість творчої самостійності у виконавській, композиційній, художньо-

педагогічній та науково-дослідницькій творчості, сформованість визначених ментальних якостей особистості вчителя музики та хореографії, вміння застосувати ментально-енергетичний ресурс в художньо-комунікативних процесах; якість самонавчання та самоорганізації творчого розвитку. Показниками четвертого критерію обрано: *творчо-самостійний* (міра ефективності художньо-творчої самостійності в проектно-педагогічній та дослідницькій діяльності); *мобілізаційно-інноваційний* (ступінь академічної мобільності, застосування інноваційних технологій); *соціокультурно-діяльнісний* (активність продукування художніх цінностей в соціокультурну сферу, налаштованість на національно-художні цінності); *інтенціонально-екзистенційний* (розвиненість емоційно-асоціативної сфери, прагнення впливати на духовний розвиток інших, наявність художньо-комунікативної спрямованості особистості, емпатії, асертивності, науково-пізнавальної активності). Було введено також *додатковий критерій*, за допомогою якого оцінювалися інтенсивність процесу набуття ХМД, усіх його компонентів. Його показниками були: динаміка перетворювань ментальних процесів у компонентах когнітивно-репрезентативного блоку; у компонентах ціннісно-регулятивного блоку; у компонентах мотиваційно-ідентифікаційного блоку; у компонентах якісно-творчого блоку.

Зазначені критерії та показники були позначені як «Основні критерії». Крім основних було визначено ще і *додатковий критерій*, за допомогою якого оцінювалися інтенсивність процесу набуття ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, усіх його компонентів. **Додатковий критерій** номіновано як **інтенсивно-динамічний**, оскільки він допомагав оцінити швидкість, оптимальність перетворювання ментальних процесів у кожному з компонентів. Його показники оцінювали динаміку перетворювань ментальних процесів у компонентах когнітивно-репрезентативного, ціннісно-регулятивного, мотиваційно-ідентифікаційного та якісно-творчого блоків.

Наочно модель пропонується на рисунку 4.1, стор. 292.

Крім того, слід зазначити, що сам феномен ХМД достатньо складний, його компонентній структурі властиві певні взаємопроникнення елементів, що зумовлює і певну взаємозамінність показників під час їх оцінювання. Тобто, означені показники критеріїв можуть бути застосовані певною мірою в оцінюванні інших компонентів як додаткові, опосередковані, оскільки ХМД складається з конвергентних блоків. Так, наприклад, художньо-образне мислення входить до складу когнітивно-репрезентативного компоненту, між тим, воно забезпечує і творчу виконавську та педагогічну діяльність вчителя мистецьких дисциплін. Таким чином, деякі показники опосередковано можуть застосовуватися під час оцінюванні інших компонентів моделі. Модель показує відповідність критеріїв конвергентним блокам та його компонентам, відповідність показників компонентам, а також допоміжний критерій з показниками.

Складність діагностики ХМД потребувала застосування різноманітних методів. Було обрано такі **методи**:

- педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване), яке проводилося в умовах навчання, педагогічної практики, творчої навчальної та позанавчальної діяльності, міжособистісного спілкування студентів в навчальній та позанавчальній діяльності;
- методи опитування: анкетування, співбесіди;
- навчальні тести, тестові завдання;
- організаційно-діагностичні методи: збори з проблемних питань: навчальних, фахових, громадських, наукових; прилучення студентів до проектній діяльності; організація творчої, наукової, фахової самопрезентації з метою визначення сформованих якостей та умінь;
- аналіз організації навчально-виховного процесу: всіх видів практики, громадянського виховання, аналіз виконавського репертуару;
- моніторинг ставлення студентів до проведення та організації навчально-виховного процесу та педагогічної практики;



Рис. 4. 1 Критерії та показники оцінювання компонентів ХМД

- аналіз письмових робіт студентів: міні-твори, контрольні завдання; застосовувалася діагностична функція кейс-методу;
- аналіз наукових робіт студентів: реферати, курсові, дипломні роботи;
- художньо-творчі завдання, художньо-педагогічні завдання.
- психологічні тести: ТРТ (Тест репертуарної решітки Келлі) модифікований варіант; «Незавершене речення»; методика «Визначення стилю саморегуляції діяльності» (За Г.С.Пригінім); «Вміння говорити та слухати» (В.Маклені); «Образ світу»; модифікований варіант тесту «Який твій творчий потенціал»; методика діагностики емпатійних здібностей за В.В.Бойко (в модифікованому варіанті щодо навчання та фахового становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін); «Мотивація професійної діяльності» (методика К.Замфір в модифікації А.Реана); тест «Типи етнічної ідентичності» (За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою): модифікований етнокультурний варіант; тест культурно-ціннісної орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут); діагностика домінуючої перцептивної модальності (за С.Єфремовим); тест «Індивідуальні стилі мислення» (А.Алексєєва Л.Громової); тест на асертивність.

Модифіковані варіанти тестів подаються у Додатку 4 В; тести, які були застосовані без модифікації у додатках не подаються.

Умовами констатувального дослідження були: індивідуальні заняття з виконавських дисциплін, хореографічної балетмейстерської роботи; педагогічна практика, лекційні курси (окремі модулі) з дисциплін «Культурологія», «Методика фольклорного виховання», педагогічної практики з основної спеціальності та зі спеціалізацій, науково-досвідна робота.

Під час оцінювання результатів здійснювалося дотримання чіткої математичної логіки відповідно розробленої системи шкалювання, крім тих психологічних тестів, які мають власні ключі до оцінювання. Було передбачено 4-рівневу шкалу оцінювання. Було створено **систему шкал**, в якій модифікувалися характеристики результатів відповідно балів та завдань. Шкала складається з 4 типів, які відповідають основним критеріям. У відповідності до показників були розроблені варіанти шкал, наприклад, Шкала №1 містить такі варіанти: 1.А.; 1.Б.; 1.В. Варіанти

шкал запропоновані у додатку 4 Г. У Таблиці 4.2. (стр. 295) розкривається відповідність методів та шкали оцінювання розробленим показникам.

Враховуючи пролонгованість процесу набуття ХМД, до констатувального експерименту були залучені студенти усіх курсів та студенти іноземці, які мають інші характеристики художньо-ментального досвіду. Групи були позначені таким чином:

студенти 1 курсу – 1 «М» (музика), 1 «Х» (хореографія) , 1 «І»(іноземці);

студенти 2 курсу – 2 «М», 2 «Х» ; 2 «І»;

студенти 3 и 4 курсу – 3,4 «М», 3,4 «Х» ; 3,4 «І»;

студенти 5 курсів – 5 «М», 5 «Х»; 5 «І» (спеціалісти, магістри).

Частка студентів-музикантів навчалася в попередні роки за різними спеціалізаціями, що враховувалося як додатковий фактор, який впливає на тип художньо-ментальної свідомості та фахової ідентифікації. Студенти іноземці також навчалися за окремими планами, із збільшенням годин на виконавські дисципліни та методику їх викладання.

Звертаємо увагу, що констатувальний експеримент проводився протягом року за етапами. 1 етап – дослідження початкового рівня ХМД; 2 етап – дослідження динаміки розвитку ХМД – початок навчання у наступному році (в умовах традиційної методики). Остаточний рівень сформованості ХМД визначався замірами в групах 5 курсів. Загальна картина динаміки набуття ХМД будувалася на основі співставлення та порівняння результатів різних груп. Кількість досліджуваних у констатувальному експерименті склала 354 особи.

Студенти усіх типів груп 1 курсу, які на момент завершення констатувального експерименту були переведені на 2 курс, залучалися до складу «Контрольної» групи у формуальному експерименті. Оскільки дослідження збігалося з процесом поступового входження українського освітнього простору до Булонської конвенції, був зроблений акцент на індивідуальному підході до кожного досліджуваного, що позначилося на створенні діагностичних карт . Додаток 4 Д подає приклад заповнення діагностичних карток. Відображається два етапи

Таблиця 4.1

Відповідність методів, та шкали оцінювання показникам

<i>Показники</i>	Методи	Шкала оцінювання
<i>Когнітивно-понятійний</i>	Тестові завдання, навчальні тести, інтерактивні методи: Дебати, робота в малих групах; оцінка експертів; анкетування; діагностика домінуючої перцептивної модальності (за С.Єфремцевим); «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексеева, Л.Громовой)	ШКАЛА №1: 1.А;
<i>Операційно-образний</i>	Творчі завдання, оцінка експертів, робота з художніми текстами, спостереження	ШКАЛА №1: 1.А; 1.Б;
<i>Пізнавально-інтенціональний</i>	Тестові завдання, анкетування, опитування, інтерактивні методи, спостереження	ШКАЛА №1: 1.В;
<i>Метакогнітивний рефлексивний</i>	Анкетування, опитування, тестові завдання, ТРР; творчі завдання, оцінка експертів	ШКАЛА №1: 1.В;
<i>Художньо-стильовий</i>	Анкетування; тестові завдання; навчальні тести; оцінка експертів; Тест культурно-ціннісній орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут); тестове завдання «заверши речення» Бесіди, проблемні дискусії, анкетування, педагогічне спостереження в процесі виконавської роботи, аналіз інтерпретації творів	ШКАЛА №2: 2.А;
<i>Полікультурно-орієнтаційний</i>	Бесіди, проблемні дискусії, анкетування, педагогічне спостереження в позааудиторних умовах, на кураторських годинах	ШКАЛА №2: 2.Б;
<i>Особистісно-ціннісний</i>	«Типи етнічної ідентичності» (За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою); Тестові завдання, самооцінка, ТРР, опитування;	ШКАЛА №2: 2.В;
<i>Фахово-аксіологічний</i>	Тест культурно-ціннісній орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут); тести на самооцінку; анкетування, педагогічні спостереження.	ШКАЛА №2: 2.В;
<i>Фахово-поведінковий</i>	Педагогічні спостереження; оцінка експертів; тест Д.Маклені «Чи вмієте виговорити та слухати»	ШКАЛА №3: 3.А;
<i>Самоідентифіка</i>	ТРР; тестові завдання; анкетування; педагогічні спостереження, опитування; Тест	ШКАЛА №3:

<i>ційний</i>	Виявлення стилю саморегуляції діяльності» за Г. С. Пригінім	3.А;
<i>Компетентнісно-мотиваційний</i>	Анкетування, педагогічне спостереження, навчальні тести, «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана).	ШКАЛА №3: 3.Б;
<i>Самореалізаційний</i>	Тест «Які ваш творчий потенціал»; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана); педагогічне спостереження;	ШКАЛА №3: 3.Б;
<i>Творчо-самостійний</i>	Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка; діагностика домінуючої перцептивної модальності (за С.Єфремцевим); «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексеева, Л.Громовой); тест «Який ваш творчий потенціал»	ШКАЛА №4: 4.А
<i>Мобілізаційно-інноваційний</i>	Педагогічне спостереження, опитування, оцінка експертних суддів; самооцінка	ШКАЛА №4: 4.А; 4.В;
<i>Соціокультурно-діяльнісний</i>	Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка; тест на асертивність; тест Д.Маклені «Чи вмієте ви говорити та слухати»; педагогічне спостереження, анкетування	ШКАЛА №4: 4.В;
<i>Іntenціонально-екзистенційний</i>	Тестові завдання, педагогічне спостереження, тестові завдання на рефлексію, творчі завдання, оцінка експертних суддів, ітерактивні методи: Дебати, робота в малих групах	ШКАЛА №4: 4.В;

констатувальних процедур: для студентів 1 курсу – фіксуються результати на 1 та на 2 курсі; для студентів 2 курсу – результати на 2 та 3 курсах; для студентів 3 та 4, – результати на початку року навчання та наприкінці; для студентів 5 курсу – результати на початку 5 курсу та наприкінці. Крім результатів отриманих за випробуванням на 1 та на 2 етапах ми впровадили величину K_d – коефіцієнт динаміки росту, який відповідав додатковому критерію – динаміці формування ХМД. Він підраховувався за формулою :

$K_d = \Sigma 2 - \Sigma 1$, де $\Sigma 2$ – середній показник результатів другого зрізу в констатувальному експерименті, а $\Sigma 1$ – середній показник результатів першого зрізу констатувального експерименту. Середні показники підраховувалися за формулою:

$$\Sigma 2 ;$$

де B_1 – результат одиниці випробування у другому зрізі за всіма показниками , а m – кількість випробувань на другому зрізі за усіма показниками кожного критерію.

$$\Sigma B_1 = \frac{B_1 + B_2 + B_3 \dots + B_n}{n} ;$$

де B_1 – результат одиниці випробування, а n – кількість випробувань на першому зрізі за показниками кожного критерію. Отже, загальна формула була такою:

$$B_1 + B_2 + B_3 \dots + B_m$$

$$\Sigma 2 - \Sigma 1;$$

Крім того, нас цікавив і коефіцієнт прояву кожного критерію окремо по кожній групі досліджуваних. Для цього ми застосовували аналогічну формулу, але підраховували лише результати за показниками випробувань певного критерію по кожній групі. Формула була такою:

$$= \frac{\sum p_1}{4}$$

kf 1 ;

де $\sum p_1$ – сума результату всіх показників поділена на кількість показників;

В усіх досліджуваних оцінювався рівень художньо-ментального досвіду та динаміка його набуття за допомогою обраних критеріїв та показників. При цьому різницею між курсовими групами було: поступове ускладнення завдань, орієнтація на змістові художньо-ментальні лінії. Так, наприклад, студенти 1 групи досліджувалися та оцінювалися за допомогою усіх критеріїв та показників але з акцентом на фольклорно-міфологічний рівень художньо-ментальної свідомості. Малося на увазі, що на цьому етапі в студентів найбільш яскраво проявляються образні уявлення про спеціальність, про мистецтво, про художню картину світу з ракурсу обраного фаху. На цьому етапі більш працюють сформовані стереотипи, не має усвідомленої професійної позиції на основі критичності суджень, власної аргументованої точки зору. Є уявлення того, як навчали на попередньому етапі, а також стереотипні уявлення щодо професії викладача музики або хореографії. На цьому етапі дуже активно проявляються безсвідомі художньо-творчі процеси. Для підтвердження цього факту звернемося до висловлювання І.Зязюна. Вчений пише, що музична діяльність наскрізь пронизана активністю безсвідомого від елементарних до найбільш високих рівнів. «Музична система як стержнева характеристика музики навколо нас відбивається в кожній людині з дитинства на безсвідомому рівні, рівні різнобічних психологічних установок. Вони, як і граматичні правила мови, засвоюються нами на рівні музичних установок і зумовлюють нашу музичну активність (сприймання, творчість тощо). Музичний твір одночасно і "носієм настанов", і "механізм" їх трансляції. Настанова розповсюджується на всі музичні універсалії – характеристичні, емоційні, логічні, стильові, звуковисотні, фактурні, темпові, ритмічні тощо [173,9]. Отже абітурієнти, які прийшли на навчання, знаходяться під впливом саме таких настанов та

стереотипів, які сформувалися в умовах їх попереднього спілкування з мистецтвом. Між тим, уже на цьому першому рівні визначається і тип художньої ментальності особистості, який є виявом особливостей типу художньо-образного мислення та емоційно-естетичного ставлення до художніх явищ та образів. Для визначення цього звернемося до класифікації, запропонованої вченими І.Ванянською, С.Беляєвою-Екземплярською, К.Валентайном. Йдеться про три типи: суб'єктивний тип емоційного реагування на витвір мистецтва («реактивний»). Він характеризується наявністю емоційного переживання твору мистецтва, але при цьому саме твір мистецтва як джерело і причина емоційної реакції з полю свідомості зникає. Об'єктивний або відвернуто-формальний тип реагування. Ті, хто постійно відноситься до цього типу, враховують при сприйманні особливості організації витвору мистецтва, виокремлюють усі елементи художньої мови, мають розвинені сенсорні і аналітичні здібності. При цьому емоційне співпереживання художньому твору зовсім відсутнє. Об'єктивно-суб'єктивний тип емоційного реагування. Він передбачає гармонійне поєднання емоційного реагування з усвідомленням контексту твору як предмету емоційного образу мистецтва [73].

Для студентів 2 групи домінуючою була художньо-стильова змістовна лінія. Це якісна більш висока сходинка на шляху професійного становлення. По-перше, студенти пройшли етап адаптації, активно занурилися в полікультурне, поліхудожнє середовище інститутів мистецтв. На цьому етапі виконавська творча діяльність набуває рефлексивних ознак, усвідомлюються недоліки, визначається стратегія щодо спеціалізації. Образи-міфи щодо явищ мистецтва, стереотипи набувають більш конкретного розуміння, стають аргументованими для свідомості. Викристалізуються художньо-естетичні ціннісні орієнтації. Усвідомлюється етнічний бік *художньої ментальності*, який покликаний покращити, нібито «розмалювати» відчуття етнічної ідентифікації в кольори художнього образу світу. Отже, художній світогляд, художній образ світу активно розвивається саме на цьому етапі. Для студентів 3 та 4 курсів домінувала лінія фахового художнього діалогу: націленість на фахову самоідентифікацію,

усвідомлення полікультурних, етнохудожніх явищ у мистецтві. На цьому фоні формується транскультурна інтенція – бажання вийти за межі мистецького фаху та досягнути мистецтво інших етносів. Основною навчальною змістовою лінією стає художня культура, але крізь призму ідентифікації: етнічної, художньої, професійної. Цьому сприяє вихід на педагогічну практику, що потребує більш рішучих самостійних дій, прийняття рішень, зняття протиріч тощо. Отже, поступово формується професійна картина світу, зламуються старі стереотипи, формуються нові. На завершальному етапі для студентів 5 курсу акцент робиться на формуванні науково-педагогічного стилю мислення, який підносить особистість майбутнього вчителя на більш високий шабель творчості. Організація педагогічного процесу на цьому етапі спрямована на активізацію художньо-творчої самостійної діяльності.

Слід також зауважити, що атрибутивні властивості ХМД, які визначені в експерименті та символізують його полімодальність (професійні стереотипи, художнє мислення, ціннісні орієнтації, творче самовираження, особистісна репрезентація тощо), під час констатувального експерименту виконували роль категорій-конструктів, або монад, що позначають основні ментальні сфери у професії, через які і виявляється ХМД майбутніх учителів музики та хореографії. Задля чіткості проведення дослідження вони були згруповані таким чином:

- 1 група «Образ - художня свідомість»: художньо-образне мислення, художньо-творча рефлексія та репрезентація; уявлення художньо-образної картини світу; професійний образ світу;
- 2 група «Національна свідомість – поліетнічність»: етнічна компетентність, морально-етнічні установки, етнічні стереотипи, патріотичні відчуття, національна самоідентифікаційність;
- 3 група «Культура – художні комунікація»: культуровідповідність педагогічної діяльності; художньо-культурний кругозір, художні стереотипи, компетентність в галузі художньої культури, різновидів мистецтва та їх особливостей; розуміння мови мистецтва, кодів, символів мистецтва, поєднання

емоційного та когнітивного в художньо-комунікативних процесах; емоційна культурний досвід;

– 4 група «Мотиви – ціннісні орієнтації»: духовні цінності, професійні цінності, особистісні цінності, художньо-педагогічна мотивація, художньо-емоційна сфера; художньо-естетичне ставлення до мистецьких та педагогічних явищ в галузі мистецької освіти;

– 5 група «Художній світогляд – духовність» : ідеали, віра, переконання, що сформовані у процесі спілкування з мистецтвом, установка на формування художнього світогляду школярів, професійний образ світу ;

– 6 група «Професія – педагогічна компетентність» - професійні педагогічні якості, морально-етичні установки у педагогічній сфері, професійні стереотипи; художньо-науковий тип мислення, дослідницько-пошукова активність, професійна та творча самостійність.

Таким чином, методичним забезпеченням констатувального експерименту були: критеріальний апарат, методи, тести, тестові завдання, відповідні до компонентної структури, система шкал оцінювання, визначення логіки організації дослідження, визначення груп та їх найменування, а також визначення змістових ліній, що відповідали історичним етапам розвитку художньої ментальності та конструкти-монади, які символізували основні сфери художньої ментальності у фаховій діяльності, що зумовлюють «осадкові» ментальні якості свідомості в цілісному ХМД учителів музики та хореографії.

4.3 Хід та результати констатувального експерименту

Констатувальний експеримент здійснювався одномоментно в усіх групах (на усіх курсах), заміри здійснювалися на початку та наприкінці року. Під час діагностики застосовувалися такі методи, які одразу висвітлювали результати кількох показників одного критерію. Таким чином логіка розкриття ходу дослідження здійснювалася на основі описання застосованих методів та поетапної організації дослідження. Це вимагало чіткої орієнтації на параметри оцінювання отримуваних

результатів. Деякі методи застосовувалися на різних курсах. Дослідження проводилося у 2006-2007 роках на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Загальний обсяг досліджуваних склав 426 осіб. Основну групу склали досліджувані Південноукраїнського національного педагогічного університету (354 студента). Результати досліджуваних в інших університетах (72 досліджуваних) у процентному співвідношенні не відрізнялися від результатів основної групи, тому вони не подавалися окремо.

Процедура констатувального експерименту зі студентами 1 курсу:

1 «М» (музиканти, 35 осіб), 1 «Х» (хореографи, 24 особи), 1 «І» (іноз.-18 осіб).

За допомогою першого *художньо-когнітивного критерію* оцінювалися інтелектуальна активність, образність мислення та стереотипи художньої свідомості. Були використані методи: опитування, серед яких анкетування; когнітивні завдання, співбесіди на кураторських годинах; педагогічні спостереження, метод оцінки референтної групи. Основним лекційним курсом, у межах якого здійснювалося дослідження, був курс «Культурології та художня культура України», який на той час викладався і забезпечувався модульною програмою [385]. В межах курсу застосовувалися інтерактивні методи, зокрема «Дебати». Для цього були обрані такі теми:

1. До чого веде цивілізація: до розвитку або до руйнування життя на планеті?
2. Людина у культурі та людина у цивілізації: роль та функція.
3. Людина у вимірах античної культури: погляд із сьогодення.
4. Людина у вимірах християнської моралі: сучасні виміри.
5. Ренесансний облік людини: чи може він зрозуміти сучасне мистецтво?
6. Романтичне світобачення: чи це часове явище, чи ні?
7. Культура індустріального суспільства: чи є шанс зберегти духовні цінності?
8. Мозаїчність, поліфонізм, монізм культури: що веде до порозуміння та єднання народів?

До кожній теми підготовку вели певні групи студентів, усього їх було 8: чотири – музикантів, чотири хореографів. Кожна пара команд обирала дві теми. Спостереження показали, що студенти-хореографи готувалися більш ретельно, вони краще висловлювали думку, продемонстрували навички критичності мислення та швидкість темпів подавати відповіді та сперечатися з приводу висловленого аргументу. Крім того, значну роль відігравали певні стереотипи поведінки. Так, наприклад, студенти іноземці (китайці), які навіть знали і добре володіли мовою, не наважувалися сперечатися з викладачем, оскільки це суперечило їх уявленням щодо спілкування із вчителем.

У відповідях студенти застосовували заздалегідь підготовлену художню інформацію, яка була проблемною та викликала активність інтелектуальних дій. Наприклад: натуралістичні художні методи відображення дійсності суперечать завданням формувати відчуття краси та естетичної культури («Реквієм» Луїджі Ноно, «Соната» Лятошинського, «Герніка» П.Пікасо); втілення проблематики боротьби з наркотиками в хореографічних композиціях формує художньо-образний негатив, який залишається у свідомості; ремікси музичних творів зрушують баланс гармонії та стилевідповідності, їх не можна застосовувати в навчальному процесі.

Вибір інформації дуже важливий, але для роботи з нею потрібен певний рівень критичного мислення [263, 310]. Критичність припускає уміння діяти в умовах вибору і ухвалення альтернативних рішень, уміння спростовувати свідомо помилкові рішення. Щоб це з'ясувати, застосовувалися такі завдання: пропонували точки зору, в яких завідомо було покладено помилку, потім обирали студента для диспуту із викладачем щодо вірності такого ствердження. Це було своєрідне усне тестування. Наприклад: «Я стверджую, що вивчення світової художньої культури не обов'язково впроваджувати усім дітям в школі, достатньо лише у спеціалізованих класах». У результаті дискусії були виказані точки зору, що низький рівень культури сучасної молоді є наслідком того, що культура мало викладається в школі. Інші включилися до бесіди та висловлювалися за стереотипне ставлення адміністрації школи до уроків мистецтва як до таких, що

призвані лише розважати дітлахів. Далі викладач задає питання: «А який рівень культури ваш особистий, адже ви щойно були учнями, де ви підвищували ваш рівень культури, якщо у школі на це не вистачає часу». Отже, дискусія продовжувалася.

Загальні результати показали, що серед 77 студентів (100%) лише 14% (11 студентів) відносяться до високого рівень інтелектуальної активності, демонстрували швидкість генерування ідеями, вміння слухати та розповідати, аргументовано висловлювати власну точку зору, влучно наводити приклади з мистецтва, порівнювати, зіставляти, користуватися попередньо отриманими знаннями. Образність уявлень щодо художніх явищ, пропонувані у дебатах, також викликали в них яскраві асоціації. Інші студенти були більш скуті, менш поінформовані, не досить впевнені, проте образні показники в них також були цікавими, що свідчить про їх більшу здатність до творчого образного мислення. Таких студентів було 19% (15 студентів). Ще одну групу склали студенти, які чітко були налаштовані та репродуктивність навчального процесу, вони висловлювали заучені фрази, налаштовані на підтримку стереотипних поглядів щодо мистецтва, художньо-інтелектуальна спрямованість в них слабо простежується, натомість чітко проявляються стереотипи художньої свідомості в висловлюваннях. Наприклад, у таких твердженнях: «варто вивчати лише класичну музику», «народна музика і фольклор не цікаві підліткам», «мистецтво покликане передавати красу світу» тощо. Таких студентів було 26% (20 студентів). Решта студентів була охарактеризована як основна група, яка мало брала участь у художньо-інтелектуальних дебатах, їх образні, асоціативні порівняння були малоцікаві, скоріше стереотипні: «романтичне світовідчуття притаманне людям доби романтизму», «людина в античному світі – лише красива зовні», та інші. Таких студентів було 40% (31 студент).

Оцінки референтної групи за показниками першого критерію визначили наступне: більшість студентів (100% іноземців; 71 % музикантів; 66 % хореографів) демонструють переважно репродуктивний тип навчання, інтелектуальна активність відсутня: художня інформація сприймається з подивом,

оскільки в їх попередньому досвіді не виникало прикладів застосування художньої інформації (з інших видів мистецтва, аналізу художнього образу тощо); розвиненість художньо-образного мислення слабка, не вистачає художньої грамотності, знань інших видів мистецтва; пізнавально-інтенціональні процеси загальмовані за причин відсутності практичного досвіду вирішення творчо-пошукових завдань; рефлексія також слабо виявляється, між тим, критичність мислення спрямована на бажання зрозуміти свої недоліки. Навички аналітичної роботи не застосовуються самостійно, текст напам'ять виучується виключно на основі багаторазового повторення та досягнення автоматичної гри, автоматичного виконання вправи, екзерсису тощо. Решта студентів показували частково більш високі результати: 17% музикантів та 25% хореографів епізодично демонстрували інтелектуальну активність на уроці без настанови викладача, при цьому результативність такої активності скоріше мала позитивний характер для самого студента, ніж для вирішення поставленої проблеми. 12% музикантів та 9% хореографів виявляли інтелектуальну спрямованість більш постійно, при цьому пропозиції щодо вирішення творчих проблем не були повністю вірними, оскільки не вистачає художньої грамотності, досвіду активної художньої інтелектуальної діяльності.

Спеціальні творчі завдання додали інформації щодо результатів *операційно-образного показника*. Завданнями були:

- визначити в тексті твору фрази кульмінаційного характеру;
- обрати шлях вивчення тексту напам'ять;
- опрацювати складний екзерсис на основі аналізу виконавських дій та складників з опорою на музичну основу;
- знайти аналогії з іншими художніми образами; зі схожими образами в інших видах мистецтва;
- визначити сутність усіх термінів та ремарок в тексті, які пояснюють художню образність;

Виконання завдань музикантами показало їх чіткий поділ на групи відповідно до попереднього досвіду: інтелектуально активні були студенти, що

мали освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст»; між тим, це не стосувалося художньо-образної сфери, а лише елементарної музичної грамотності. В цілому 17% музикантів продемонстрували частково привильні рішення завдань, 12% – більш точні рішення, 5,7% – виконали завдання безпомилково, решта – 65,3% – слабкий рівень виконання завдань, переважно помилкові, неповні, невпевнені. Для студентів-хореографів давалися сценографічні тексти танцю та відеоматеріал. Вони мали пояснити розклад виконання екзерсисів та хороводів, визначити ритмічну основу. При аналізі музичного супроводу – визначити розмір, поділити та порахувати такти в запропонованому розмірі для виконання екзерсису та хороводу; охарактеризувати емоційний настрій музики, застосовуючи музичний тезаурус.

Спостереження та результати виконання завдань студентами-хореографами засвідчили, що вони в більшості не сприймають образну основу музики під час виконання екзерсису, а сприймають переважно метро-ритмічну його складову (83%), між тим, більшість студентів змогли виконати завдання частково правильно, вгадати екзерсиси, розкласти їх на складники (63%). Решта виконувала завдання або за підказкою викладача, або самостійно, але помилково.

Логіка підрахунків була наступною: максимальний бал за результатами одного вимірювання дорівнював 4. За кожним показником було одне вимірювання (спостереження та результати «Дебатів», виконання дидактичних завдань та оцінювання референтної групи). Отже максимальний бал за чотири показниками дорівнював 16. Мінімальний – 4. До подальших розрахунків визначалася середня величина, яка позначалася як Kf результативності критерію в групі або в особистому досвіді. Загальний розподіл досліджуваних подається у Додатку 4 «З».

Під час оцінювання показників ментально-ціннісного критерію, застосовувалися такі методи: бесіди, проблемні дискусії, анкетування, педагогічне спостереження в позааудиторних умовах, на кураторських годинах. Анкета включала запитання, спрямовані на визначення основного джерела інформації, яким користується студент; мотиву обраної професії; етнічного коріння та

ставлення до національної культурної спадщини; стереотипних уявлень щодо образу та якостей учителя музики та хореографії. У цілому відповіді анкети та обговорення деяких питань анкети після її застосування дали інформацію щодо окремих показників *ментально-ціннісного критерію*. Анкета представлена у Додатку 4 «К», але відповідно до цього критерію, аналізувалися питання 1-7 та 11-17.

За результатами анкетування було визначено, що серед студентів на першому курсі навчаються представники різних етносів, національних меншин, особливо із мішаними етнічними коріннями, так:

- Російська група: російсько-білоруські, російсько-молдавські, російсько-українські, російсько-польські, російсько-грецькі;
- Українська група: українсько-російська, українсько-польська; українсько-болгарська, українсько-єврейська; українсько-вірменська; українсько-молдавська;
- Мішані групи: українсько-російсько-єврейська; болгарсько-російсько-молдавська, українсько-молдавсько-польська; польсько-грецько-російсько-українська; російсько-українсько-єврейська, українсько-німецько-польські;

Меншу групу складають представники чистого етносу: 6 українців (7,8%), 2 росіянки (2,5%) росіянки, 1 вірменка (1,2%), 1 єврейка (1,2%). Отже, в інституті мистецтв реально існує полікультурне середовище. Цікава інформація була отримана при співставленні етносів та освіченості щодо етнічної культури:

Представники, що мають російське коріння вважають себе більш освіченими в культурі українській, але мають бажання ознайомитися з російською культурою. Представники українського етносу вважають себе освіченими в галузі української культури, але мають бажання ознайомитися з вірменською, польською, білоруською, грецькою. Представниця вірменської – з українською, а представниці єврейської – з грецькою. Дуже різноманітні потреби щодо ознайомлення з культурою різних етносів висловили представники мішаних культур: у 72% % студенти мають бажання ознайомитися з культурою етносів, представниками якої вони не є, а саме: з грецької, татарською, вірменською, німецькою. Були відповіді, де студенти писали: з усіма. Отже, полікультурність

навчання – характерна ознака в інституті мистецтв ПНПУ імені К.Д.Ушинського, яка зумовлює транскультурну інтенцію.

Щодо улюбленого виду мистецтва – студенти обирали у 100% випадків саме свій вид мистецтва за фахом. Щодо улюбленого стилю виконання, нажаль – 88,3% студентів обрали сучасні, естрадні стилі та джаз. Студенти іноземці (переважно китайці) також відповідали на запитання анкети в перекладі на китайську мову для більшого розуміння. З'ясувалося, що китайці також є представниками різних етносів, між тим, в них не визначені мішані походження. Поінформованості щодо етнохудожніх цінностей немає. Отже, транскультурна інтенція проявлялася виключно в полікультурному, а не в поліхудожньому векторі.

Під час бесід обговорювалися питання культурної спадщини України, як-от: індоевропейські традиції в культурі слов'ян; міфологічний простір слов'янського язичництва; пам'ятники давнини українського мистецтва; сакральна культура (теологічні концепції християнства, сакральне мистецтво); позасакральна культура (книжна культура); козаччина як культурне явище; освіта і гуманітарна культура в Україні; українське бароко (пам'ятники в Одесі, Києві), діячі культури і мистецтва України. Зважаючи на вибір фольклорно-міфологічної змістової лінії, ми здійснили анкетування з метою визначення компетентності студентів в галузі фольклорно-міфологічного сегменту художньої культури. Для цього було запропоновано анкету №2 (Додаток 4 К).

Підсумовуючи аналіз анкетування, було з'ясовано наступне: студенти слабо обізнані в міфології, в художньо-творчих зв'язках між релігією та мистецтвом; міфологічних образах та народних традиціях, художнім світоглядом та етнічними цінностями народів. Дуже мало знають музичних творів на міфологічні сюжети. Знають міфологію завдяки кінематографу, мультиплікації.

Додатковим джерелом інформації був тест: «Типи етнічної ідентичності» (За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою). Його модифікація передбачала визначення ставлення до художніх аспектів етнічного сегменту у майбутніх учителів. Для цього було визначено та схарактеризовано ступені-рівні художньо-етнічної

ідентичності, сформовані на основі шкал етноцентризму (Додаток 4 В, тест №6). Кf результативності показників *ментально-ціннісного критерію* визначався відповідно до шкали оцінювання (Додаток 4 З).

Показники третього критерію *фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації)*, цій групі досліджуваних визначалися також шляхом опитування, анкетування, спостереження. Анкета №1 (Додаток 4 К) містила питання щодо фахових якостей вчителя мистецьких дисциплін. На питання: Чи склалося у вас уявлення про професійний портрет „вчителя музики”, „вчителя хореографії”, „режисера дитячого театру” (відповідно до фаху) студенти відповідали таким чином: позитивно – «так», але без пояснення – 27 (35%), позитивно – «так» з поясненням – 18 (23%) ; негативно – «ні» без пояснення – 13 (17%); негативно «ні» з поясненням 2 (3%) . Решта взагалі не відповідала на запитання. Серед пояснень з позитивною відповіддю щодо вчителя музики були такі: вчитель музики – не консервативна особистість, зі своєю інтерпретацією творів, з енциклопедичною по ерудованістю; учитель музики – гармонійно розвинута особистість; будь-який вчитель має сам любити свій предмет, він має бути терплячим, уважним, чуттєвим; має бути професіоналом у своєї справі, в якоїсь мірі – психологом. На аналогічне питання хореографи не відповідали повно, але на питання: яким має бути вчитель хореографії, вони визначали наступне: має бути тактовним, суворим, дисциплінованим, уважним, вимогливим, добрим, гарним професіоналом, психологом, концентрованим, культурним.

Ніхто не назвав творчі якості особистості вчителя хореографії, між тим, як музиканти називали такі: вміти передавати відчуття, що несе музика; навчити відчувати музику; бути активною творчої особистістю; розуміти мистецтво та дітей; любити дітей та музику; бути ерудованим, вміти зацікавити дітей; враховувати смаки дітей. Щодо режисерської спеціалізації, то студенти визначали такі риси: дійова активність, організаторські здібності; веселий настрій та емоційність; комунікабельність, добре ставлення до дітей; почуття гумору; розвинена уява, фантазія.

Отже, уявлення щодо своєї майбутньої діяльності у студентів-музикантів, хореографів та режисерів трохи відрізняється: у музикантів спостерігається спрямування на художньо-образну сферу, у режисерів на комунікативну, а у хореографів – на організаційно-керівну. Це є наслідком стереотипів, що сформувалися у попередньому ментальному досвіді у відповідних сферах діяльності. Хореограф завжди керує колективом, режисер – організатор дитячих заходів має справу з комунікативною сферою, а музикант завжди знаходиться у сфері почуттів, оскільки це притаманне самій музиці.

Спостереження за студентами, за їх поведінкою показало наступне: під час позаурочних заходів та підготовки до них усі студенти були достатньо активні та дисципліновані, вони демонстрували відповідальність, їм були притаманні дух колективізму, ентузіазм, дійова активність. Між тим, не усі студенти достатньо виховані та толерантні по відношенню до інших. Слід зауважити, що студенти із сільської місцевості були більш стримані, але не такі активні та винахідливі. Група хореографів відрізнялися більшою контрастністю: серед них були студенти дуже скромні, які вміють слухати інших, мають терпіння, були такі, що навпаки, активно та емоційно реагують на проблемні ситуації, на інших, хто їм не подобався.

За результатами співбесід та власних спостережень було визначено: наявність поведінкових фахових стереотипів (*фахово-поведінковий показник*) в групах 1 курсу не спостерігалось; лише спрямованість на спілкування (39%), бажання висловитися (19%), емоційне ставлення до мистецтва (78%); умотивованість щодо самореалізації у виконавській діяльності та намагання підвищити свій виконавсько-компетентнісний рівень (*компетентнісно-мотиваційний показник*) (68%), усвідомлення ідентифікаційних ознак фахової спільноти (*самоідентифікаційний показник*) проявлялося лише в окремих випадках (13%). Ступень умотивованості до набуття високого рівня художньої компетентності, тяжіння до фахової самореалізації в переважній більшості студентів не спостерігається. В окремих випадках 23,3% (18 студентів) можна було констатувати зацікавлене ставлення до дисципліни «Світова художня

культура» та дисципліни спеціалізації «Режисура музично-виховних заходів». *Самореалізаційний* показник засвідчив також більш високі результати на шляху створення власного виконавського стилю. Щодо студентів-хореографів, то в них залишалися стійкі погляди та переваги щодо свого фахового танцювального напрямку; між тим, спостерігалось зацікавлення питаннями методики виконання екзерсисів, що пояснювалося усвідомленим ставленням до набуття викладацького досвіду. Щодо студентів-китайців, їх мотивація та цінності були достатньо вираженими, що пояснюється визначеністю в майбутній діяльності в Китаї (робота вчителя музики з дітьми, робота викладача співу або гри на фортепіано в приватній школі, інші). Питання усвідомлення фахових якостей вчителів мистецьких дисциплін та ідентифікації себе з ними було зайвим на першому курсі, оскільки в основному студенти знаходилися в полі існуючих стереотипів. Сумарні результати за отриманими показниками третього критерію подаються у Додатку 4 З.

За останнім критерієм – *творчо-продуктивним* (ментально-перетворювальним) оцінювалися якості, з якими студенти прийшли до навчання. Замірювалися: рівень виконавської підготовки, динаміка його підвищення; міру художньо-творчої самостійності; вміння працювати в колективі, прагнення виступати перед іншими з метою продукування художніх цінностей, у тому числі, національних; активність та ініціативність студента в творчих виконавських формах діяльності, тяжіння до опанування інноваційних технологій та їх застосування в мистецькій освіті.

Показники *творчої самостійності* та *мобілізаційно-інноваційний* оцінювалися методом педагогічних спостережень під час складання модульних атестацій з виконавських дисциплін та шляхом спеціально запропонованих студентові завдань під час складання модулю самостійної роботи. До таких завдань пропонувалося:

Змінити характер твору шляхом зміни динаміки, метро ритму.

- Дібрати до самостійно виконаного твору художньо-ілюстративний матеріал.
- Підібрати на слух акомпанемент до прослуханої пісні у виконання іншого.

- Визначити найбільш вдалу виконавську інтерпретацію твору (наприклад, мазурку Ф.Шопена), скориставшись Internet, зокрема YouTube.
- Самостійно добрати музично-ілюстративний матеріал до пропонованої художньої проблематики з її імовірною презентацією школярам.

Ці завдання також демонстрували ступінь академічної мобільності у виконавській творчій діяльності та з урахуванням майбутньої педагогічної практики. Міра ефективності творчої самостійності оцінювалася шляхом спостереження та додаткового опитування після складання модулю виконавської діяльності. В індивідуальних виконавських класах (переважно в класі гри на музичних інструментах) та на виконавських та постановочних хореографічних заняттях спостереження проводилося у двох взаємодоповнюючих аспектах: наочні враження від технологічного аспекту виконавства (володіння музичним інструментом, володіння технікою виконання екзерсисів) ; наявність слухового контролю у музикантів та розуміння художньої задачі в роботі над твором, наявність самоаналізу у виконанні вправ та екзерсисів, образність та емоційність відчуття музики та усвідомлення образної взаємодії музики та хореографії. Додатковим джерелом інформації стало опитування під час складання модулів. Додаток 4 К (опитувальний лист 1).

Визначалися типові недоліки попередньої підготовки: слабкий рівень музично-теоретично грамотності, невміння застосовувати навіть обмежені теоретичні знання під час самостійної роботи, відсутність інтонаційної культури, відчуття особливих якостей фразування, скуті технічні можливості (українські студенти), поверховість технічного апарату (китайські студенти).

Серед недоліків, що є наслідками попереднього досвіду, який будувався на стійких традиціях у китайських студентів були визначено:

- манера гра за типом «манікюру» – гра, при якій прослуховується цілеспрямоване дотикове торкання нігтів по клавішам;
- уявлення ударної функції фортепіано як імітації народних ударних інструментів;

- відсутність навичок та бажання грати поліфонічну фактуру – наслідок переваги одноголосної народної музики Китаю;
- поверховість рухливості пальців – наслідок стереотипного ставлення до техніки та тривала гра вправ Ганона;
- інтонаційна невиразність – наслідок якостей китайської мови та її перенесення на європейську музичну інтонацію.

Усі зазначені недоліки гальмують художньо-інтерпретаційну свободу на даному етапі навчання.

Інтенціонально-екзистенційний показник, який оцінював художньо-комунікативну спрямованість та інші якості, визначався шляхом педагогічних спостережень та оцінкою викладачів дисциплін хорового класу, сольфеджіо. До них надавалися такі запитання: чи може студент працювати в творчому колективі (вміє слухати інших, ставиться відповідально, дисципліновано); чи має задоволення від творчої колективної діяльності, або навпаки, налаштований на сольні виступи. Показники щодо духовно-енергетичної цілеспрямованості на продукування художньо-творчих цінностей в освітнє середовище визначалися переважно в позааудиторних видах творчої діяльності студентів. Інформацію про це було отримано від кураторів груп та на основі власних спостережень за студентами в їх позааудиторній роботі.

Щодо студентів-хореографів, то вони показують чітку залежність від типу хореографічної довузівської підготовки: діалогічно-комунікативно налаштовані студенти, які мають напрям колективних форм танцю (народний), спортивно-бальній хореографії; менш налаштовані на художню комунікацію та творчу взаємодію ти, хто навчався сучасним формам, зокрема модерну. Між тим, творча налаштованість на продукування художніх цінностей в соціокультурний простір більш властива студентам-хореографам, оскільки тип їх фахової художньо-виконавської підготовки був більш публічним, демократичним, та таким, що здійснюється лише під час представлення широкому загалу глядачів. Крім того, вони з більшим зацікавленням ставилися до національних художніх цінностей та їх відтворенні в постановочній роботі. Натомість, студент-піаніст може бути

задоволений власними результатами та отримувати творче задоволення від гри вдома.

Сукупний Kf результативності показників *ментально-перетворювального* критерію виявився найгіршими, оскільки досліджувані залежали від попередньої фахової підготовки (Додаток 4 З). Розподіл студентів 1 курсу за рівнями здійснювали на ґрунті результатів, отриманих шляхом застосування показників основних критерії. Результати подаються таблиці 4.2

Як бачимо з таблиці, найгірші результати показують студенти групи 1 «І», китайці. Порівняння результатів в групах 1 «М» та 1 «Х» показує перевагу студентів-хореографів. Це пояснюється саме характером досліджуваних художньо-ментальних процесів, до яких студенти-хореографи більш спрямовані, ніж музиканти з шкільною довузівською підготовкою: по перше, вони більш орієнтовані та обізнані в галузі етнохудожньої творчості, більш спрямовані на синтез мистецтва та краще в ньому орієнтуються; в них краще розвинена полімодальність сприйняття мистецьких образів; крім того, вони більш освічені в інших питаннях, що зумовлено соціокультурними чинниками.

Таблиця 4.2

Результати розподілу досліджуваних 1 курсу за рівнями груп: 1 зріз

Шифр групи	Високий		Достатній		Середній		Низький		Сукупний Kf Середня величина (дорівнена); Мода
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
1 «М» 35	0	0	3	9	2	34	20	7	1,8 = C;M= 7,1
1 «Х» 24	0	0	4	16	5	63	5	1	2,1=C;M=8,4
1 «І» 18	0	0	0	0	2	11	16	9	1,4=H;M=5,73

Данні також демонструють середній бал як кількісний показник. Незважаючи, на відповідність середньому рівню груп 1 «М» та 1 «Х», мода більша в групі хореографів, тобто, вони демонструють трохи кращі результати.

Другий зріз констатувального експерименту було зробили через рік, коли студенти вже навчалися на 2 курсі. Дослідження проводилося вже в межах дисципліни «Основи науково-пізнавальної діяльності», «Основи фольклорного

виховання», «Основний музичний інструмент». Серед методів було застосовано: спостереження на індивідуальних заняттях та уроках з хореографії, співбесіди та анкетування. Усі результати, відповідно розроблених шкал фіксувалися в індивідуальних картах досліджуваного.

За цей період студенти активно прилучалися до науково – пізнавальної діяльності через: написання курсових робіт з психології (кінець першого курсу), педагогіки (кінець 2 курсу) та в межах прослуховування спецкурсу «Основи науково-пізнавальної діяльності». На цьому ж етапі студенти прослухали курс художньої культури, який за навчальними програмами викладається як інтегрований. В межах виконавських дисциплін студенти залучалися до самостійної роботи, демонстрували засвоєння основних академічних аспектів підготовки: гра поліфонії, сонатної форми, твори, що можуть бути використані під час педагогічної практики в школі.

Нагадаємо, що динаміка росту оцінювалася згідно додаткового критерію, таким чином обчислювався Kfd (коефіцієнт динаміки росту усіх компонентів ХМД). Аналіз результатів для порівняння заносився у відповідні таблиці та потім прорахувався коефіцієнт динаміки росту певних показників за перший рік навчання, тобто динаміка росту художньо-ментального досвіду студентів, що складала 1 групу. Результати відображені у Додатку 4 «З».

Результати показали поступове збільшення рівня ХМД студентів, оскільки збільшився Kf результативності кожного показника та загальний Kf ХМД у групі. Збільшилася величина Δ дельта, що в дослідженні позначала збільшення результатів сукупних середніх показників за порівнянням 1 - го та 2 -го зрізів. Дані пропонуються у таблиці 4.3 (стор. 316).

Отже, бачимо, що найбільший Kfd виявився в групі 1 «М», з них найбільший результат дають показники когнітивно-репрезентативного критерію, що свідчить про більшу впливовість на $Kf d$ розумово-інтелектуальних процесів ментальності. Це можна пояснити процесом навчання, активізації мислення в художньо-творчій діяльності, що бракувало в попередньому довузівському

досвіді. В групі хореографів найбільша результативність у показниках другого критерію – ментально-ціннісному,

Таблиця 4.3

Визначення Kf d – коефіцієнт динаміки формування ХМД у студентів 1 курсу

Шифр групи	Kf 1 кр		Δ Kf 1 кр	Kf 2 кр		Δ Kf 2 кр	Kf 3 кр		Δ Kf 3 кр	Kf 4 кр		Δ Kf 4 кр	Δ Kf d
	1 зріз	2 зріз		1 зріз	2 зріз		1 зріз	2 зріз		1 зріз	2 зріз		
1 «М»	1,96	2,1	0,14	1,98	2,1	0,12	1,8	1,9	0,1	1,62	2	0,38	0,19
1 «Х»	2,14	2,2	0,06	2,25	2,36	0,11	2	2,1	0,1	2	2,1	0,1	0,09
1 «І»	1,5	1,7	0,2	1,3	1,4	0,1	1,56	1,7	0,14	1,3	1,4	0,1	0,14

оскільки до нього входили аспекти полікультурного та поліхудожнього сегменту ментальності. Більш важким для них стає процес активізації художнього мислення, інтелектуальної сфери. У китайських студентів також найбільш високим є результат показників динаміки росту когнітивно-репрезентативного критерію. Це є логічним, оскільки активізація мисленнєвих процесів ментальності на початковому етапі навчання для них дуже важлива.

Розподіл студентів за рівнями також трохи змінився. Так, на достатньому рівні було 3 (9%), стало 5 (14,28%); середні показник не змінився, натомість, змінився показник низького рівня до 42,86% з 57,20%. У групі 1 «Х» сталися такі зміни: кількість відповідних достатньому рівню зросла від 4 (16%) до 5 (20,8%), кількість середнього рівня зросла з 63% (15) до 66,6% (16), впали результати низького рівня з 21% (5) до 12,5% (3 студенти). В групі китайських студентів результати такі: показники середнього рівня зросли з 11% (2) до 27,8% (5); низького впали з 89% (16) до 72,2% (13). Отже, зміни в розподілу за рівнями майже незначні.

Процедура констатувального експерименту зі студентами 2 курсу: 2 «М» (35 особи), 2 «Х» (24 осіб), 2 «І» (18 осіб).

Перший зріз проводився на 2 курсі, другий зріз – у першій половині 3 курсу. Дослідження проводилося з орієнтацією на показники усіх визначених критеріїв, але з додатковими методами.

Спочатку було здійснено анкетування (Анкети додатку 4 «К»), результати якого засвідчили відмінності порівняно з результатами анкетування студентів 1 курсу. До етнічного складу контингенту 2 курсу додалися представники , що мають азербайджанські, турецькі та французькі коріння. Однак, вони не ознайомлені з культурними традиціями даних етнічних груп та народів, мають бажання ознайомитися. Серед студентів цієї групи були представники інших країн: Білорусії та Китаю; а також представники інших регіонів України. Саме ці студенти висловлювали бажання більше ознайомитися з регіональним компонентом культури Півдня України.

Анкета давала можливість визначити показники *мотиваційно-ціннісного критерію та критерію фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації)*. До загальних висновків щодо отриманих результатів було віднесли наступне:

Більша кількість студентів 2 групи на відміну від 1 групи більш повно відповідали на запитання (30%), однак, серед студентів-хореографів більше було таких, що відповідали неповно, стисло, навіть, зустрічалися повторювання відповідей. Стосовно питання схожості світу з художньою картиною студенти-хореографи в більшості відповідали негативно. Однак, на запитання щодо якостей вчителя хореографії можна було констатувати більш усвідомлене ставлення до цієї проблеми, визначалися і такі якості, як розуміння дітей, поважне ставлення до них тощо. У 15,5% (12 досліджуваних) випадків студенти намагалися визначити стереотипи, які їм відомі щодо уроків музики, хореографії та режисури. В одній відповіді навіть написали, що стереотипне відношення – не радіти за успіхи своїх колег, а з боку адміністрації відношення до уроків мистецтва як до додаткового навантаження на навчальний процес. Іще думки: «Вчителі мистецьких дисциплін – другорядні у викладацькому складі школи». Однак, у більшості відповідей (84,5%) студенти не відповідали на це запитання, або відповідали не за суттю

питання, а як вони розуміють основні якості вчителя музики , режисера, вчителя хореографії.

До відмінностей також слід віднести більш усвідомлену позицію щодо фаху. Студенти одразу конкретизували напрям, не просто « вчитель музики», а вказували своє виконавське спрямування, що свідчить про сформований образ творчої особистості. Наприклад: учитель музики, або музикант (гітара, або вокал); музикант – диригент, хормейстер; вокаліст, народний спів, хормейстер. Вчитель хореографії (викладач світової культури); хореограф, артист, класичний балет тощо.

Для визначення показників *ментально-ціннісного критерію*, що оцінювали художньо-світоглядний компонент, було застосовано класифікацію типів художнього світогляду за Б.Целковніковим [519]: ситуативний та концептуальний тип художнього світогляду. За основу було взято категорію «художня картина світу» та здійснено низки процедур щодо її визначення та сутності. Отримані результати ми угрупували на два типи: ситуативний та концептуальний. У першому випадку, студенти орієнтувалися на соціальні, глобальні міркування, не висловлюючи при цьому свою позицію. У варіантах концептуальних типів, навпаки, саме своя власна оцінка була домінантою відповіді студента. Прикладом *ситуативного типу* були відповіді такого напрямку:

- « Художня картина світу – плюралізм думок у культурі, але головна культура – національна».
- «Світ не схожий на картину, навпаки художні картини інколи схожі на світ».
- «Схожий, тому що у повсякденному житті відбувається усе як в телебаченні».
- «Усе несерйозно, не конкретно, нібито вигадане, що буде далі – невідомо».

Прикладом *концептуального типу* світогляду можна вважати такі відповіді:

- «Я вважаю, що наш світ не схожий на художню картину, причина тому – ми самі. Ми створили світ – ми його руйнуємо».
- «Я вважаю , що не схожий світ на художню картину, картина – зовнішня сторона, оболонка світу, а внутрішню на малюнки не показати».

Було встановлено, що 49% (38 досліджуваних) відносяться до концептуального типу, для них важлива власна точка зору, власне ставлення, а не ситуативна відповідь на те або інше запитання. Це свідчить про високу зацікавленість мистецькою проблематикою, усвідомлену мотивацію до навчання, до художньо-світоглядних проблем. Решта, 51 % (39 досліджуваних) відносяться до ситуативного типу. Відповіді студентів у письмових формах було класифіковано по категоріям, пропонованим у проєктивному тесті «Образ світу» [347]. Зіставлення малюнків, їх пояснення з особистісними типами було здійснено на студентах-музикантах в дослідженні О.Олексюк і М.Ткач [311, 148-150]. Аналіз отриманих результатів застосування тесту в нашому дослідженні подається к Додатку 4 «Д» (модифікація та результати тесту №11). Сама процедура роботи над тестом дає інформацію за декількома показниками, як-от: когнітивно-понятійний, операційно-образний, особистісно-ціннісний, творчо-самостійний.

Показники *художньо-когнітивного критерію* оцінювалися засобами роботи з понятійними структурами, що давало інформацію про самоконтроль за роботою власного розуму, образно-понятійного мислення, освіченості; відкритої пізнавальної позиції. До цього застосовувалися завдання в межах спецкурсу «Основи науково-пізнавальної діяльності» [397]:

- «Самостійний вибір наукової стратегії»: визначити проблему наукової галузі, яка найбільш цікава для стратегії наукової студентської роботи, обґрунтувати вибір проблеми, довести її актуальність для сфери мистецької освіти;
- «Інтелектуальна самопрезентація»: здійснити самоаналіз розумової активності та гігієни інтелектуальної праці.
- «Орієнтаційна основа діяльності у відповідності плану»: Побудувати ієрархію дій в роботі над художнім (музичним, хореографічним твором) з пропонованого ланцюгу дій.
- «Мій науково-пізнавальний творчий проєкт»: Визначити перспективу своїх науково-пізнавальних дій щодо реалізації стратегії дослідження обраної проблеми.

Перевірка завдань здійснювалася на семінарських заняттях та оцінювалася у відповідності з розробленою шкалою для даних типів завдань. Аналіз результатів показав, що метакогнітивні (пізнання про своє мислення та свої знання) процеси незначно більше виражені у студентів-хореографів. Причиною цього є, по-перше, обмеженість літературних джерел з хореографії, що зумовлює активність застосування незначної кількості художньої інформації; по-друге, більший досвід застосування таких мисленнєвих операцій, як інтеграція, порівнювання, співставлення, перенесення, моделювання. Сама хореографічна творчість більш наочно та конкретно передає образ, її засоби виразності більш реальні, традиційні для сприйняття (костюм, грим, жест, міміка тощо). Це зумовлює швидкість хореографічного втілення різноманітних образів реальності. У музикантів задіяні більш складні мисленнєво-асоціативні операції. Останні у силу ментальності свого мистецтва (символізм, опосередкованість художньої інформації, високий рівень підсвідомих процесів та емоційних почуттєвих реакцій) продемонстрували нижчі результати *метакогнітивного, рефлексивного показника*. Було взято до уваги дві ознаки метакогнітивних дій: знання стосовно функціонування мислення та вміння контролювати та регулювати його спрямованість (Дж.Флейвелл, Ключеве, Риле). Між тим, за концепціями різних авторів, до метакогнітивних процесів відноситься: склад (М.Холодна); стратегії (К.Мун), структура (Дж.Флейвелл), етапи становлення (Дж.Флейвелл) [284]. Це дає можливість оцінити різні аспекти рефлексії досліджуваних стосовно художньо-ментальної проблематики: вміння самоконтролю мисленнєвих дій, інтелектуальної активності, інтенціональність пізнавальних процесів; ідентифікацію себе з іншими фахівцями, ступінь розуміння проблем. Крім того, завдяки структурним ознакам, за Дж. Флейвеллом, можна оцінити голографічність ХМД, оскільки такою класифікацією передбачено три рівні: знання особистості стосовно себе, своїх стратегій на майбутнє; структурування в мисленні минулого, його рефлексія; регулятивні дії у сьогоденні. Визначення даних за показниками *метакогнітивного, рефлексивного показника* здійснювалося на основі співбесід, проблемних питань, педагогічних спостережень, спеціальних письмового міні-опитування.

Додатково за результатами виконаних завдань визначалася ієрархія найбільш важливих тлумачень розуміння студентами ролі вчителя. Застосовувалися словесно-речові визначення, кожному з яких надавалося слово – символ, що конкретизувало функцію, яку виконує вчитель. Після математико-статистичної обробки даних визначався коефіцієнт кожного коду з метою побудувати їх загальний рейтинг, щоб визначити загальні ментальні настанови студентів до професії учителя мистецьких дисциплін. Деякі визначення є стереотипними, тому нас цікавила точка зору студентів на ці стереотипи. Конкретизовані вербально-семантичні коди, що визначають роль учителя мистецтва та його функцію представлено в Додатку 4 Л.

За результатами здійсненої студентами вибіркової ієрархії, нами був підрахований коефіцієнт кожного визначення. Для цього використовувалася математична формула:

;

Де сума усіх рейтингів за кожним визначенням поділялася на кількість випробуваних. Потім складалася ієрархія - загальний рейтинговий бал кожного визначення. Варто зауважити, найвищі позиції дають меншу кількість балів, оскільки рейтинг символізує бал. Таким чином рейтинг коефіцієнтів має такий вигляд: Вчитель -

1. Мораліст – 4,484;
2. Професіонал – 5
3. Комунікатор – 5,157;
4. Вихователь духовний цінностей – 5,263;
5. Гуманіст – 5,388;
6. Чарівник – 5,789
7. Креатор – генератор 6,105
8. Активіст з соціальними принципами – 6,947;

9. Методист – 7,368;
10. Творча особистість – 7,764
11. Керівник – 8,888;
12. Культуролог – 9,421;
13. Стратег – 9,984;
14. Артист – 10,263.

На першому місці рейтингу з достатнім відривом посіло місце визначення «Вчитель мистецтва – мораліст». Такий результат є наслідком існуючих стереотипів, які виникли на підставі сформованих уявлень про вчителя в суспільстві як про високо моральну особистість. Крім високої моральності вчитель музики, хореографії має бути фахівцем високого рівня, інакше урок мистецтва не буде цікавим дітям, тому 2 місце у рейтингу логічне посіла роль «Професіонал». Це також стереотипна позиція, оскільки на цьому курсі студенти ще не уявляють сутності цього слова. Наступне місце – посіла роль «комунікатор», що також є наслідком стереотипів про вчителя музики як «масовика-затійника». А далі, рейтинг показує слабку орієнтацію студентів щодо якостей та ролі вчителя музики: про це свідчить достатньо низький рівень ролі «Творча особистість», «Культуролог», навіть роль «Методист» нижча на сходинку від «Активіста з соціальними принципами».

Наступне завдання вимагало від досліджуваних поміркувати та визначити етапність та ієрархічну важливість у самостійній роботі пропонованих дій під час роботи над твором. Це застосовувалося для показників *творчо-продуктивного критерію та метакогнітивно-рефлексивного показника*. Використовувалася технологія репертуарних решіток за Дж.Келлі [501]. У дослідженні конструктами в даному завданні були: детальний аналіз засобів виразності; вивчення тексту напам'ять; ескізний розбір твору; детальний та глибокий аналіз образу твору; самоаналіз виконання; аналіз власних можливостей; поширення теоретично-художньої бази; обговорення твору з викладачем у процесі створення інтерпретаційного плану; аналіз драматургії композиції твору. Обрані конструкти відображують художньо-методологічну, операційну та творчо-виконавську

складову роботи над творами. До них навмисно не включено технологічні процеси, бо передбачалось, що вони в студентах нерідко домінують над усіма, а ті що пропонуються, не є предметом міркування.

Аналіз коефіцієнту загального рейтингу обраних етапів роботи над творами показав наступне: 1 місце - аналіз власних можливостей. $K_f = 2,736$; 2 місце – ескізний розбір тексту. $K_f = 3,526$; 3 місце – детальний аналіз засобів виразності. $K_f = 4,315$; 4 місце – обговорення твору з педагогом (інтерпретаційний план) $K_f = 4,736$; 5 місце – вивчення тексту напам'ять; $K_f = 5,157$; 6 місце – розширення художньо теоретичної бази; $K_f = 5,2$; 7 місце – детальний, глибокий розбір образу; $K_f = 5,894$; 8 місце – самоаналіз виконання; $K_f = 6,105$; 9 місце – аналіз драматургії образу; $K_f = 6,421$

Той факт, що аналіз власних можливостей виконання твору посідає у рейтингу етапів та видів роботи над твором першу сходинку – говорить про те, що в більшості студенти не мають упевненості в своїх можливостях та не впевнені у привильності стратегії викладача. У 78,9 % випадках студенти невпевнені у собі та в рішеннях викладача. Це високий ступінь невпевненості. Друге місце у рейтингу етапів посіла позиція «ескізний розбір тексту». Логічним було б визначити цю позицію як першу, а вже потім розмірковувати щодо власних можливостей. Ескізний розбір образу в більшості випадків передує детальному розбору образу, що є доцільним за часом, проте як ескізний так і детальний проводиться в більшості випадків (84% 65, досліджуваних) на 3,4,5 етапах, а глибока робота над образом в 90% у випадках на 5,6,7 місці етапів. Детальний аналіз засобів виразності посів третю сходинку зарано. Він не може знаходитися на такої відстані від розширення художньо теоретичної бази та детального, глибокого розбору образу; обговорення з педагогом на 1 місці – в 4-х випадках, 2 місце – у 2-х випадках; 3 місце – у 2-х випадках; 8,7,9 місце у 7-мі випадках, це говорить про тенденцію до самостійності в роботі над інтерпретацією. Вивчення тексту напам'ять на перших місцях представлено лише в 5 випадках, що не дуже правильно, тут грає роль чинник невміння цілеспрямовано вивчати текст напам'ять.

Найбільш висока тіснота визначилася між самоаналізом виконання та аналізом драматургії образу ($p=0,815$), детальним глибоким аналізом образу та вивченням тексту напам'ять ($p=0,804$). Помірна тіснота ($p=0,558$, $p=0,608$, $p=0,628$, $p=0,641$) зустрічається з конструктами: обговорення твору з педагогом, аналіз власних можливостей, детальний аналіз засобів виразності, ескізний розбір твору. Така висока кореляція самоаналізу виконання підтверджує ефективність та значущість метакогнітивних, рефлексивних процесів у ХМД. Саме процес глибокого самоаналізу виконання є найбільш суттєвим на всіх етапах роботи студента. Такі ж самі результати були отримані при аналізі завдань студентами-хореографами. Все це говорить про важливість *показників художньо-когнітивного критерію*.

Оцінювання студентів у процесі роботи над решітками з позицій визначених шкал та простої логіки щодо кількості наданих правильних, повних, аргументованих відповідей дозволило здійснювати систематичні підрахунки набраних балів за визначеними критеріями. Логіка отримання балів студентами була такою: «4» бали: активність роботи, повнота відповідей, осмисленість варіанту зіставлення, логічність та оперативність заповнення решіток протягом усіх процедур випробування; «3» бали: помірна активність, неповні відповіді, інколи потребуються додаткові пояснення викладача, елементарні порушення логічних процедур протягом усіх випробувань; «2» бали: робота з решітками загальмована, не усе зрозуміло студентіві, періодичні звернення до викладача, в окремих випадках суттєві порушення логіки зіставлення конструктів; «1» бал: робота з решітками не зрозуміла, постійні звернення до викладача, переважно суттєве порушення логіки зіставлення конструктів репертуарної решітки.

Додатково за результатами виконаних завдань визначено узагальнений результат ієрархії найбільш важливих тлумачень розуміння ролі вчителя в наступних словесно-речових кодах. Це надавало можливість оцінити додатково показники критерію *фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації)*. Розподіл балів також здійснювався за схемою: від 4 балів – до 1 балу за такою ієрархією: «4» бали – визначеність домінуючих якостей

та фахових властивостей вчителя, впевненість у виборі; «3» бали – визначеність у виборі якостей потребує часу та міркувань, спостерігається невпевненість у виборі відповіді; «2» бали - суперечливі позиції, невпевненість у виборі відповіді, між тим, спостерігається логічність на пряму міркувань; «1» бал – не визначеність у відповіді, помилкові відповіді, відсутність логіки.

Якість сприйняття художньої інформації, її аперцепція: запам'ятовування та вміння використовувати в процесі інтерпретації художніх образів також вимірювалася на основі педагогічних спостережень, оцінки викладачів та екзаменаторів. Було з'ясовували, на яку кількість балів можуть оцінити представники референтної групи такі якості, як усвідомлення та аналітичність мислення щодо отриманої художньої інформації (*когнітивно-понятійний показник*); художньо-операційні навички, вміння оперувати художніми образами, зіставляти їх, порівнювати, аналізувати (*операційно-образний показник*); сформованість навичок самоуправління та корегування власними художньо-пізнавальними процесами (*метокогнітивний, рефлексивний показник та показники критерію фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації)*). Рефлексія оцінювалася з орієнтацією на три рівні за концепцією Е. Столбникової про критичне мислення [476] та типів рефлексії за П.Щедровицьким [548]: *елементарна рефлексія*, що приводить до розгляду і аналізу знань і вчинків, до роздуму про їх межі і значення (рефлексія минулого); наукова рефлексія, що припускає критику і аналіз теоретичного знання що проводиться на основі застосування методів і прийомів, властивих певній області наукового дослідження (рефлексія передбачення); філософська рефлексія, що приводить до усвідомлення й осмислення буття і мислення людської культури в цілому. У процесі навчання у студента виявляється його власний стиль рефлексії мислення, причому основними елементами мислення, які підлягають рефлексії, на думку Л.Коржуєва, В.Попкова, Є. Рязанова, є:

- здатність упевнено орієнтуватися у висловлюваному матеріалі й оцінювати його;
- усвідомлення міра достовірності пропонованої навчальної інформації, співвідносити її з тим, що відоме;

- відвертість щодо нестандартних способів рішення як відомих, так і нових завдань, прагнення до пізнання нового;
- готовність до конструктивного діалогу з викладачем і партнерами уміння відстоювати власну точку зору, але за необхідністю реалізовувати різні варіанти її перегляду у разі приведення опонентом неспростовних контрдоводів;
- націленість на самодіагностику рівня сформованості різних умінь і якостей на основі порівняння власних результатів із заданими еталонами;
- рефлексія всіх пунктів свого навчального маршруту в контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності, їх конкретного призначення;
- висловлення, що артикулює і відстоює власну або якусь іншу філософсько-світоглядну позицію [221,83].

Міра орієнтації на художньо-методологічні засади мистецько-педагогічних процесів (*пізнавально-інтенціональний, компетентнісно-мотиваційний показники*) оцінювалася також шляхом співбесід. Так, наприклад, під час співбесід з хореографами визначалася їх думка з приводу значущості відчуття музичної будови супроводу, взагалі музичного образу твору, під який створений танець. Питання та результати аналізу відповідей у Додатку 4 К.

Показники ефективності *художньо-творчої самостійності*: результативність художньо-інтерпретаційної свободи, виконавської мобільності досліджувалися шляхом спостережень, аналізу самостійних завдань та додаткового опитування під час складання модульного контролю. В індивідуальних виконавських класах (переважно в класі гри на музичних інструментах) та на виконавських та балетмейстерських заняттях спостереження проводилося у двох взаємодоповнюючих аспектах: наочні враження від технологічного аспекту виконавства (володіння музичним інструментом, володіння технікою виконання екзерсисів); наявність слухового контролю у музикантів та розуміння художнього завдання в роботі над твором, наявність самоаналізу у виконанні вправ та екзерсисів, образність та емоційність відчуття музики та усвідомлення образної взаємодії музики та хореографії. Оцінка за показниками цих критеріїв передбачала якість концертних виступів або складання

модулів. Для цього проводилося додаткове опитування (Додаток 4 «К» опитувальний лист №2) студентів після виступів на концерті, або модулів. Характерним було те, що більшість студентів призналася в слабкій домашній підготовці. Щодо художнього образу, то вони завжди думають про основні змістовні особливості твору, про стильові ознаки творчості композитора, і про те як вони відбиваються саме в цьому творі. Але ці студенти прагнуть відчувати образ суто музичними засобами, вони не шукають позамузичні асоціації. Серед причин невдалих виступів студенти називають переважно невпевнене знання тексту, технічну складність. Деякі зізнавалися, що займалися недостатньо, також відзначали технічні труднощі, які не дають можливості виконати твір добре й образно.

Для визначення адекватності самооцінки самостійної роботи були запропоновані дві таблиці для заповнення студентом та викладачами. Самостійна робота оцінювалася за 4-х бальною шкалою. Таблиця 4.4 представлена в заповненому варіанті. Вона містить графу «Оцінка комісії», «Самооцінка», «Різниця результатів». Оцінка комісії – результат складання модульної атестації за оцінкою екзаменатора курсу, викладача та екзаменатора самостійної роботи. Якщо більша оцінка ставилася екзаменаторами, різниця визначалася зі знаком +, якщо більшою була самооцінка, різниця з «-». Потім підраховувався коефіцієнт різниці. Коефіцієнт з оцінкою «0» свідчить про адекватність самооцінки, а значить і про високий рівень критичності мислення, вміння оцінити не лише себе, а й іншого.

Таблиця 4.4

Результати самооцінки студентів роботи над музичним твором

Показник	Оцінка комісії	Самооцінка	Різниця результатів
Самостійна робота над твором	3	2	+1
Робота над технікою	2	4	-1
Робота над поліфонією	1	3	-2
Робота над художніми засобами виразності твору	1	2	-1

Робота над підвищенням рівня художнього кругозору	1	1	0
Робота над пам'яттю	1	2	-1
Робота над артистизмом і емоційністю виконання	2	1	+1
Kf самооцінки - 0,42;			

У даному випадку самооцінка є збільшеною, оскільки її Kf виявився зі знаком «-». Для студентів-хореографів також було запропонована аналогічна таблицю. Приклад її заповнення пропонуване у таблиці 4.5 (стр.328).

Показники *ментально-ціннісного критерію* досліджувалися також при виконанні тестового завдання, розробленого на основі репертуарних решіток з оцінками смислових новоутворень у художньо-педагогічній та художньо-творчій діяльності. Це завдання на самооцінку щодо свого ставлення до деяких позицій, які відображують педагогічні погляди, принципи, характеристики діяльності в галузі мистецької освіти. Відношення до них і характеризує певною мірою рівень професійної ментальності педагога мистецького профілю.

Таблиці 4.5.

Результати самооцінки роботи студентів-хореографів над виконанням завдань хореографічного уроку

Показник	Оцінка комісії	Самооцінка	Різниця результатів
Рівень готовності до уроку, готовність самостійно виконати вправи	1	2	-1
Технічна досконалість виконання вправ та екзерсисів	1	3	-2
Зосередженість уваги на виконанні вправ та зауважень викладача	2	3	-1
Зосередженість на ритмічній та композиційній будови музичного супроводу	2	2	0
Емоційне сприймання музики, намагання передати її настрій у вправах та екзерсисах	2	3	-1
Робота над хореографічною пам'яттю	1	2	-1
Робота над артистизмом і емоційністю виконання	3	2	+1
Kf самооцінки - 0,71;			

Наступне завдання застосовувалося для визначення кількох показників, оскільки будувалося на амбівалентності ХМД, на діагностиці особливостей

свідомості та мислення, свідомості фахових позицій. Отже, визначалися показники *ментально-ціннісного критерію*, критерію *фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації)*, а також *самоідентифікаційного* показника. Студенти оцінювали визначені позиції, оформлені у вигляді конструктів за біполярними полюсами (Додаток 4 Л: конструкти решітки, «Тестовий лист»). Кожний конструкт міг бути оцінений позитивним, негативним, або поміркованим середнім балом. В основу завдання покладено принцип побудови семантичного диференціалу. Пропонувалося лише два біполярних елементи, але їх поступові варіанти від позитивного до негативного студенти мали домислити самі. Наприклад, елемент «Мистецтво сприймаю емоційно» передбачав такі приклади семантичного диференційованого розкладу: а) мистецтво сприймаю емоційно, б) мистецтво сприймаю емоційно за рідким виключенням, в) мистецтво сприймаю емоційно, але в залежності від мого настрою, г) емоційність сприйняття мистецтва залежить від твору, д) мистецтво інколи сприймаю емоційно, е) мистецтво сприймаю емоційно дуже рідко, ж) мистецтво не сприймаю емоційно. Потім графічна лінія поєднувала бали. Це завдання також оцінювалося з погляду на гнучкість, оперативність реагування (операційність мислення та впевненість, визначеність позицій) на пропоновані конструкти. Перш ніж інтерпретувати отримані результати, пояснимо процедуру досліджування швидкості оцінювання конструктів.

За думкою Р.П.Мільруда, в індивідуальній свідомості виявляються внутрішні суперечності деяких переконань, неузгодженість точок зору, протилежність доказових тенденцій, усвідомлення контрастних сторін в явищах, що вивчаються, у однієї і тієї ж людині, пошук суперечностей [286]. Це стосується і амбівалентності особистісних смислів у педагогічній діяльності. З точки зору художньої ментальності, така амбівалентність також існує, виявляється в процесі набуття ХМД. Поступово здійснюється переоцінка цінностей, зміни в мистецьких пріоритетах, зміни в мотивації та у художньому світогляді. На стадії початку змін спостерігається феномен амбівалентності.

Р.Мільрудом доведена гіпотеза, про те, що професійні переконання

майбутніх учителів формуються як смислові новоутворення, що витискають протилежні особистісні смисли та регулюють поведінку педагога. В цьому контексті було запропоновано такі елементи для самооцінки, серед яких простежується художньо-перцептивні, художньо-емоційні, художньо-пізнавальні, творчо-діяльнісні, художньо-педагогічні, культурно-ментальні смисли. Вони мають біполярні значення. Приклад представлено в Додатку 4 Л: конструкти решітки №2. Усі елементи можна згрупувати за напрямками: «Художня перцепція»; «Художньо творча самореалізація»; «Художньо-педагогічна самореалізація»; «Художньо-пізнавальна компетентність» .

Спочатку досліджувався латентний період реакції студентів на пропоновані смисли-елементи для самооцінки. Латентний період у студентів-хореографів був трошки більший за категоріями «Художня перцепція» та «Художньо-пізнавальна компетентність». У студентів-музикантів та режисерів латентний період був довшим при оцінюванні елементів категорії «Художньо-педагогічна самореалізація» і «Художньо-пізнавальна компетентність». Найкоротший латентний період в усіх категоріях студентів був під час оцінювання елементів категорії «Художньо-творча самореалізація». У таблиці 4.6 ми подаємо результати заміру латентного часу вже у середньому показнику в групах.

Таблиця 4.6

Середні абсолютні значення латентного часу за групами

№ п/п	Елементи: смислові новоутворення в біполярних полюсах	Латентний період у секундах		
		2 «М»	2 «Х»	2 «І»
1	Емоційне сприйняття – неемоційне сприйняття мистецтва	0,68	1,87	3,12
2	Аналіз сприйняття мистецтва, відсутність аналітичної діяльності при сприйнятті мистецтва	0,75	1,2	3,04
3	Музика породжує уяву та асоціації – відсутність уяви та асоціації від музики	0,78	0,86	2,97
4	Творча самореалізація в художній діяльності є домінантною – не є домінантною	0,67	0,76	3,45
5	Навчати дітей мистецтву – професійна мета – не є метою професії	1,34	1,45	3,09
6	Інтерес до української культури – відсутність інтересу під час навчання	1,23	1,55	2,98
7	Спирання на художню інтуїцію у	1,04	2,55	2,95

	виконавстві – відсутність художньої інтуїції			
8	Осмилення рекомендацій педагога – рекомендації педагога у виконавстві є перешкодою для мене	0,96	1,87	3,72
9	Потреба поділитися знаннями – відсутність потреби	1,09	1,67	2,87
10	Танцювати , співати , грати перед публікою – задоволення – задоволення не виникає	1,07	0,85	2,67
11	Пізнавати етнічні традиції та культуру різних народів - не обов'язково для виконання	1,26	2,04	2,89
12	Дотримуватися в державній школі програмних вимог – не дотримуватися , підходити творчо	1,45	1,98	2,86
		$\Sigma X=1,026$	$\Sigma X=1,55$	$\Sigma X = 3,05$

Елементи новоутворення подаються в стислому вигляді. Якщо латентний період не перевищує 1,2 с. – відповідь вважається категоричною, якщо до 3 с. – відповідь поміркована та виважена, якщо більше – відповідь та самооцінка ускладнені. Як бачимо з таблиці, відповіді музикантів можна віднести до категоричних, проте відповіді хореографів до поміркованих, а відповіді китайських студентів – ускладненими. Між тим, їм надавався спрощений тестовий лист. У цьому завданні студенти лише визначалися із заданими полюсами елементів та оцінювали їх по різні боки від +3 до «0», від 0 до -3. Поєднання лінією точок, що відповідають самооцінці ставлення до пропонованого конструкту, показувало полігони розсіювання в позитивне або негативне поле. Створення таких своєрідних графіків давало можливість з'ясувати наступне: наявність амбівалентності, критичних суджень при виборі знаку оцінювання, наявність мислення протиріччями (приклад у Додатку 4 Л «Тестовий лист»). Для точності підрахунків застосовано середню величину \bar{X} , яка показувала загальний рівень позитивності оцінювання елементів в групі. За цими даними загальний коефіцієнт позитивного ставлення до елементів розподілився по групах таким чином: 2 «М» - 0,84; 2 «Х» - 0,95, 2 «І» - 0,93. Отже, за результатами можна зробити висновок, що серед студентів-музикантів трохи більша кількість має неоднозначне позитивне ставлення, виявляє більшу амбівалентність, здатна вбачати суперечності, вирішувати їх. Але таких студентів, як виявилось, було усього 5 (14%). Аналіз, який був зроблений за результатами

цього завдання, показав, що більшість студентів поверхово поставилися до оцінювання, оскільки оцінювали однозначно елементи, які за логікою виключають один одного, або між ними має бути різниця в оцінюванні. Наприклад, якщо студент високо оцінює своє емоційне сприйняття мистецтва, то він не може так само оцінити аналітичне ставлення при сприйнятті. Аналіз твору, якщо процес сприймання дуже емоційний (за самооцінкою), здійснюється після сприйняття. Далі приклад, якщо студент високо оцінює елемент «у виконавській діяльності спираюся на свою художню інтуїцію», то він не може також високо оцінити елемент «осмислення рекомендацій педагога полягає в основі мого виконавства». Достатня кількість відповідей представлено саме такими суперечливими оцінюваннями, що свідчить про поверхове ставлення до таких елементів та їх оцінювання. У цих випадках, коли спостерігалася відповідність оцінювання взаємопротилежних елементів – ставлення та оцінювання було більш проникливими, що підтверджувалося результатами на вимір латентного часу.

На основі застосування системи шкал оцінювання, розроблених показників та докладно розкритих діагностичних процедур, були підраховані сукупні результати досліджуваних 2 групи, які представлені в таблиці Додатку 4.3 (перший та другий зріз). Результати в групах 2 курсу представляємо в таблиці 4.7. Порівняльні дані за зрізами та відповідні коефіцієнти представлені в таблиці 4.8

Як бачимо з таблиці, здійснилися позитивні зміни, проте незначні. Найвиразнішою є результативність показників когнітивно-репрезентативного критерію, решта критеріїв показує незначні поліпшення компонентів ХМД.

Таблиця 4.7

Результати груп 2 курсу після 1 зрізу констатувального експерименту

Шифр групи	Високий		Достатній		Середній		Низький		Сукупний Kf індивід. Середня величина (дорівнена); Мода
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
2 «М» 35	0	0	7	20	15	43	13	37	1,9 = С М= 7,935
2 «Х» 24	0	0	5	21	12	50	7	29	2,12=С М=8,54
2 «І» 18	0	0	1	6	7	39	10	55	1,7=Н М=6,88

Таблиця 4.8

Визначення Kf d – коефіцієнт динаміки формування ХМД у студентів 2 курсу.

Шифр групи	Kf 1 кр		Δ Kf 1кр.	Kf 2 кр		Δ Kf 2кр.	Kf 3 кр		Δ Kf 3кр.	Kf 4 кр		Δ Kf 4кр.	Δ Kfd
	1 зр.	2 зр.		1зр.	2 зр.		1 зр	2 зр		1 зр	2 зр		
2 «М»	2,1	2,3	0,2	2,1	2,2	0,1	1,9	2	0,1	1,78	1,9	0,12	0,13
2 «Х»	2,2	2,45	0,25	2,25	2,4	0,15	2,1	2,18	0,08	2	2,04	0,04	0,13
2 «І»	1,86	2,06	0,2	1,66	1,82	0,16	1,76	1,94	0,18	1,58	1,77	0,19	0,18

Серед груп найбільш виражені позитивні результати продемонстрували студенти з Китаю. Їх позитивні зміни демонструють відповідність результативності першого критерію та останнього якісно-результативного - Kfd = 0,2. За першим критерієм більш високі результати показали студенти-хореографи. Між тим, значних позитивних змін в групах не визначено.

Процедура констатувального експерименту зі студентами 3 та 4 курсів: 3,4 «М» (60 осіб), 3,4 «Х» (40 осіб) , 3,4 «І» (30).

Студентів 3 та 4 курсів було поєднано в одну групу, оскільки акцент на цьому етапі був зроблений на фахово-ідентифікаційну змістову лінію. Крім анкетування, педагогічного спостереження, оцінки референтної групи були також задіяні наступні методи:

Здійснене анкетування та педагогічні спостереження визначали показники *художньо-когнітивного та фахово-ідентифікаційного критеріїв*. Відповіді на запитання анкети показували педагогічну спрямованість та художньо-педагогічну орієнтацію студентів. Враховуючи напрям підготовки анкета була окремою для музикантів та хореографів, подається в Додатку 4 «К» (анкета №3,4). У порівнянні зі студентами 1 та 2 курсів, які визначали домінуючу позицію моральних якостей вчителя мистецьких дисциплін, студенти 3 та 4 в більшості випадків визначали домінуючу роль творчих якостей: творчі якості поставили на першу сходинку 92,3% (120 досліджуваних), проте як моральні якості – 73% (95 досліджуваних). Серед якостей, що властиві вчителю мистецьких дисциплін, студенти визначали: розумність та креативність, толерантність до учнів,

інтелігентність, зовнішня привабливість, емоційність, вміння зацікавити, відповідальність, артистизм, творче мислення та знання, вміння їх влучно застосувати, комунікативність, гумористичність тощо. На питання щодо якостей, яких не вистачає, були такі результати: 50% - називали різні якості та висловлювали думку, що не вистачає усього, тобто усі якості варто розвивати. 34,6 % - не вистачає знань в галузі мистецтва, творчих навичок та художнього мислення. Ця група студентів достатньо критично висловлювалася про себе. 46% (60 досліджуваних) взагалі не знаходять у собі означених якостей, при цьому не вважають їх необхідними для подальшої роботи. 50% визнали свої окремі недоліки, але також не визнавали критичність цього факту.

Показники *художньо-когнітивного* критерію визначалися під час педагогічної практики студентів: важливим було визначити: наскільки студенти здатні самостійно переносити на педагогічний процес отримані знання, навички, оскільки вони знаходяться в стані репродуктивності реалізації здобутих знань, наскільки залежні від настанов методиста та вчителя, програмних вимог тощо. Переважна більшість студентів все ж таки відноситься до репродуктивного типу: вони не виявляють рефлексії та самокритичності своїх дій з метою покращення результативності. Це визначалося завдяки яскраво вираженому факторові: студенти налаштовані на відпрацювання поставлених завдань і не замислюються над тим, що працюють з дітьми, і їх завдання – навчання та виховання дітей. Результативність їх дій оцінюється за допомогою шкали оцінювання, розробленою методистом, а не реакціями дітей та їх досягненнями. Таких студентів виявилось 84 (64,6%), це 100% китайських студентів, більша частка музикантів. Серед хореографів до такої категорії ми віднесли меншу частку – 40% (16 досліджуваних). Це пояснюється тим, що студенти-хореографи в більшості працюють з дитячими колективами та відчуття відповідальності (інтенціональна духовність), бажання досягти успіху через успіхи своїх вихованців – для більшості вже стало стійкою фахово-ментальною якістю.

Обмеженість дій студентів зумовлює слабкий рівень їх самостійності та використання знань, отриманих з інших дисциплін. Для визначення ставлення

студентів до педагогічної практики і якості показників *творчо-продуктивного критерію*, було важливим з'ясувати позицію та оцінку студентів щодо проходження педагогічної практики та їх уявлень щодо її покращення. Для цього ми скористалися вже розробленою та опрацьованою в попередньому етапі дослідження анкетною (Додаток 4 Б).

Серед основних методів діагностики ХМД – тест репертуарної решітки в модифікованому варіанті. За його допомогою визначалися результати майже за всіма показниками. На цьому етапі зі студентами 3,4 курсу цей тест було обрано з метою визначення домінуючого конструкту, який в дослідженні символізував основний структурний елемент ХМД. У якості конструктів були категорії, поняття, які позначали основні елементи ХМД. У ході застосування тестового завдання студент мав у своїх міркуваннях та уявленнях домислити ситуації, в яких певний конструкт може бути реалізований на практиці. У таблиці 4.9 запропоновано варіанти «домислення» або інтуїтивна модифікація змісту конструктів.

Завдання для студентів – порівняти запропоновані конструкти з елементами. Конструкти визначалися шляхом тривалих співбесід зі студентами та попередніх анкетувань. Елементами були обрані наступні позиції, що мають відношення до мистецької освіти та є судженнями або прикладами діяльності.

Таблиця 4.9

Конструкти ТРР та їх модифікований зміст

Конструкт - поняття	Приклад модифікованого змісту конструкта
Художньо-образне мислення	Художній багаж музичних інтонацій (еталонів) допомагає зрозуміти мову музики
Художня картина світу	Стиль у мистецтві відповідає стилю світовідчуття епохи
Ціннісні орієнтації	Високий естетичний смак не є пріоритетом серед сучасної молоді
Стереотипи	Загальноновизначена точка зору нерідко стає стереотипом.
Підсвідомість, інтуїтивність	Спираюся на художньо-творчу інтуїцію в інтерпретації та розумінні твору

Свідомість, переконання	Художньо - естетична поінформованість - основа моєї компетентності
Ідентифікація	Учитель має мати свій стиль спілкування та творчу індивідуальність, вчитель мистецтва має завжди відчувати себе представником певної етнічної спільноти
Професійна рефлексія	Адекватність самооцінки – основа професійного росту вчителя
Поведінка, вчинки	Діяльність та вчинки вчителя завжди мають бути зразковими, високоморальними.

1. Найкрасивіша музика нерідко основана на народному мелосі.
2. Серед образів мистецтва мені найближчі романтичні почуття.
3. Емоційність та співчуття – важливі якості вчителя мистецтва.
4. Художня компетентність для мене – пріоритет мого професійного зростання.
5. Мої уявлення про буття ґрунтуються на родинних традиціях та на впливі моїх улюблених учителів.
6. Інтерес до українського (китайського) народного мистецтва відбиває настрій у суспільстві щодо національної самоідентифікації.
7. Задля розуміння музики слід уважно прислуховуватися до кожної інтонації та засобу виразності, відчувати їх художній смисл.
8. Навчити дітей слухати музику та розуміти мистецтво – моя професійна позиція.
9. Нові теорії в педагогіці важливіші за досвід минулих поколінь.
10. Вчителі завжди молоді душею, я також бажаю бути завжди молодою (молодим).
11. Творча самореалізація – потреба душі.
12. Якщо у школяра розвинений естетичний смак, він буде вибірково ставитися до естради.
13. Учителі відрізняються від представників інших професій.
14. Пізнання особливостей ментальності інших народів доцільно здійснювати через мистецтво.
15. Думка іншого – цікава нагода для спілкування.

За формулою рангової кореляції r по Спірмену визначалася кореляція між усіма конструктами, а потім за формулою середньої величини – загальний

домінуючий конструкт. Бали взаємозв'язку, що підраховувалися шляхом введення в квадрат та помноження на 100 отриманої величини кореляції, у порівнянні показували домінуючий конструкт, а також інший, що не корелює з першим – як основний у ХМД особистості. Рахувався загальний усереднений домінуючий конструкт та його дисперсія в порівнянні з іншими, а також конструкт, який взагалі не корелює з іншими на значеннєвому рівні. Приклади розрахунків та інтерпретацій на кожного студента представлено у Додатку 4 Л. (Приклади заповнення, обчислювання та інтерпретації репертуарних решіток). Було з'ясовано, що домінуючими конструктами, які мають найбільшу дисперсію, є *ціннісні орієнтації, стереотипи, підсвідомість та інтуїція, та свідомість і переконання*. Це підтвердило нашу модель художньо-ментального досвіду. Приклад заповнення таблиці-матриці (вибірка однієї групи хореографів) подається у додатку 4 Л.

Оскільки кожний з пропонованих елементів символізував певні ракурси ХМ, важливо було визначити, який з них частіше викликає позитивне ставлення у студентів. Так, наприклад, елемент: «Емоційність та співчуття» – важливі якості вчителя мистецтва (за результатами заповнення решітки у студентки К.) Він у співставленні з конструктами посів такі місця: 8; 11; 9;14;7;13;12;9;3. Його загальний ранг склав 9 місце по значущості. Але за оцінками в інших випробуваннях студентка ставила на перше місце саме емоційність. Отже, можна вважати, що її попередні оцінки свідчать про відсутність глибокого розуміння та відвертої позиції щодо емоційності та співчуття, оскільки за технологією порівняння елементів з конструктами даний елемент мав би, за умов його домінування в структурі метального досвіду особистості, кореспондуватися з «ціннісними орієнтаціями» (9 ранг), з конструктом «ідентифікація» (12 ранг), з конструктом «підсвідомість, інтуїція» (7). У цих випадках, коли дійсно цей елемент набував більш високого рангу і це збігалося з високою його оцінкою в попередніх дослідженнях, можна було вважати, що емоційно-духовно-почуттєві елементи ХМД присутні та усвідомлені у досліджуваного, це підтверджено кореляцією з конструктами «Професійної рефлексії». У пропонованому прикладі

коефіцієнт кореляції між «свідомістю» та «професійною рефлексією» дуже низький (0,36).

Входження студентів до художньо-ментального простору школи оцінювалося нами за рахунок інформації, отриманої від учителів музики та методистів. Нас цікавило наступне:

- залучення студентів до позакласної роботи, до виховних заходів з художньо-естетичного та національного виховання (з ініціативи студента, з направленням методиста, за проханням вчителя, за проханням учнів); урахування можливостей школи щодо застосування інноваційних технологій (за ініціативою студента, за пропозицією вчителя, за завданням методиста, за проханням учнів та їх ініціативою);
- опора на художній досвід учнів, залучення їх до активної творчості на уроках (за власною ініціативою, за вказівкою вчителя; за рекомендацією методиста, за пропозицією учнів);
- застосування інтеграційних зв'язків (уміння реалізувати знання, навички, розвинуті здібності у професійно-виконавській діяльності; передача дітям художнього образу музичних творів у всіх можливих різновидах інтерпретації :транскрипції, сучасні обробки, оригінальний варіант тощо; володіння різновидами художньо-педагогічної інтерпретації: художньо-вербальною, художньо-візуальною, художньо-виконавською; володіння методами аналізу художнього образу, міжпредметними зв'язками у розкритті художнього образу, володіння методами активізації творчої уяви для художнього осягнення та сприйняття музичного образу твору;
- опора на полікультурний сегмент художньої культури: застосування музичного фольклорного матеріалу етноменшин; надання цікавої інформації щодо традицій народів півдня України; вміння організувати цікаві вікторини, ігри на основі фольклору; залучення до культурних традицій Одеси;
- уміння самостійного добору художньо-ілюстративного матеріалу, який : відповідає поставленим завданням уроку; розвиває уявлення учнів; є високо-художнім; спрямований на поширення художнього світогляду;

- наявність художньої компетентності щодо застосування різних стилів, жанрів, видів мистецтва: за ініціативою студента, за рекомендаціями методиста, за пропозиціями інших студентів та вчителя, за проханням учнів.

Додатковим джерелом інформації були психологічні тести і методи: В.Маклені «Вміння говорити та слухати»; модифікований варіант тесту «Який твій творчий потенціал»; Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка [350]. Останній тест дозволяв визначити основні канали емпатії: раціональний; емоційний; інтуїтивний; настановчий; проникаючий та ідентифікаційний канали емпатії.

Наприкінці року ми також здійснили низку констатувальних заходів, застосовуючи вже відомі методи, і отримали нові результати. Після заповнення усіх карток досліджуваних були здійсненні підрахунки та розподіл студентів за рівнями, визначено їх Kfd. Результати за рівнями подано у таблиці 4.10.

Порівняльні результати за критеріями та Kf d після 2 зрізу подаються у таблиці 4.11.

Як бачимо, ефективність підвищення Kf d незначно збільшилася в групах українських студентів, що свідчить про вплив педагогічної практики, найбільші показники в когнітивно-репрезентативному критерії. Натомість, в групах

Таблиця 4.10

Результати 1 зрізу досліджуваних 3,4 курсів

Шифр групи	Високий		Достатній		Середній		Низький		Сукупний Kf Середня величина (дорівнена); Мода
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
3,4 «М» 60	3	5	13	22	20	33	24	40	2,3 = C; M= 9,35
3,4 «Х» 40	2	5	6	15	18	45	14	35	2,4=C; M=9,54
3,4 «І» 30	0	0	4	13	15	50	11	37	2=C; M=7,98

китайських студентів педагогічна практика не вплинула на Kf d. Незначно збільшилися кількісні показники розподілу студентів за рівнями: на *високому рівні* в групі 3,4 «М» з 5 % (3 особи) до 8,3 (5 осіб); в групі 3,4 «Х» з 5% (2 особи)

до 7,5 % (3 особи); серед студентів групи 3,4 «І» до високого рівня ніхто не потрапив.

Таблиця 4.11

Порівняльні результати за критеріями в групах 3,4 курсів та Kf d

Шифр групи	Kf 1 кр		Δ Kf 1кр.	Kf 2 кр		Δ Kf 2кр	Kf 3 кр		Δ Kf 3кр	Kf 4 кр		Δ Kf 4кр	Δ Kfd
	1зр	2 зр		1зр	2 зр		1зр	2 зр		1зр	2зр		
3,4«М»	2,5	2,75	0,25	2,4	2,55	0,15	2,3	2,46	0,16	2,1	2,2	0,1	0,17
3,4«Х»	2,5	2,78	0,28	2,4	2,6	0,2	2,5	2,6	0,1	2,2	2,3	0,1	0,17
3,4«І»	2	2,1	0,1	2,2	2,3	0,1	2,1	2,2	0,1	1,8	1,9	0,1	0,1

Кількісні показники *достатнього рівню*: в групі 3,4 «М» з 22% (13 осіб) до 27% (16 осіб); в групах 3,4 «Х» з 15% (6 осіб) до 20% (8 осіб); в групі 3,4 «І» з 13% (4 особи) до 17 % (5 осіб). Кількісні показники *середнього рівня* змінилися незначно: в групі 3,4 «М» з 33% (20 осіб) до 37% (22 особи); в групі 3,4, «Х» з 45% (18 осіб) до 47,% (19 осіб); в групі 3,4 «І» з 50% кількість не змінилася. Кількісні показники *низького рівня* змінилися: в групі 3,4 «М» з 40% (24) до 28,3% (17); в групі 3,4 «Х» 35% (14) до 25% (10); в групах 3,4, «І» - з 37% (11 осіб) до 33,3 (10 осіб).

Процедура констатувального експерименту зі студентами 5 курсу, груп : 5 «М» (30 осіб: 16 спеціалістів, 14 магістрів), 5 «Х» (12 осіб) , 5 «І» (28 осіб, - магістри на базі бакалаврів). Оскільки на цих курсах здійснювався один зріз на початку року, особливої різниці між спеціалістами та магістрами не передбачалося. Результати досліджуваних в групах 5 курсу засвідчував рівень сформованості набутого ХМД наприкінці навчання в умовах традиційних методик. Вони були взяті для додаткового порівняння з результатами, що передбачалося отримати наприкінці формувального експерименту.

Для визначення сформованості ХМД у ході констатувального експерименту на 5 курсі ми застосовували усі попередні методики та додаткові тести: навчальні та психологічні.

Мистецько-дослідницька змістова лінія стає основною на завершальному етапі. Лекційною дисципліною визначено «Методологію і методи наукових досліджень». Після завершення курсу було проведено навчальне тестування. Тести представлені у Додатку 4 М. Результати тестування показали слабку орієнтованість студентів в зіставленні питання та відповідей, оскільки питання та відповіді були поставлені таким чином, що студент мав поміркувати над відповіддю та перенести отриманні знання в іншу площину – у мистецтво. Інші показники виявлялися за допомогою спостережень, тестів на самооцінку, узагальнення результатів експертної оцінки, творчого завдання «Поняття – образ»; «Образ-асоціація». Завдання «Поняття-образ – образ-поняття» застосовувалося для визначення образного мислення, «комунікацію між свідомістю та підсвідомістю» (В.Шадріков). Досліджувані демонстрували вміння застосовувати знання, розвинення уяви, асоціацій (*творчо-самостійний показник інтенціонально-екзистенційний показник, а також показники художньо-когнітивного критерію*). Наведемо кілька прикладів заповнення карток для такого завдання. В таблицях 4.12, 4.13 (стр.351) пропонуються дві картки, які заповнені з одного боку художньо-пізнавальним конструктом – модусом. Другу частину треба було заповнити самостійно. Треба вписати образ-асоціацію; потім вписується образ-поняття, мисле-образ. Після цього їх заповнення зіставляються. Наведені приклади демонструють *не дуже вдалі* заповнення.

Таблиця 4.12

Картка для заповнення творчого завдання «Образ-асоціація»

Художньо-пізнавальний конструкт - поняття	Образ - асоціація
Київська Русь	Князь Ігорь
Схід-Захід	Китай-Англія
Романтизм	Лицарі
Антична Греція	Афіна, архітектура
Шекспир	Макбет
Північне Відродження	Вікінги
Художній стиль	Музика
Средньовіччя культура Європи	Романський стиль, готика
Архітектурний символ міста	Оперний театр
Національна культура	Вишиванка

Таблиця 4.13

Картка для заповнення творчого завдання «Образ – поняття»

Художньо-пізнавальний конструкт-поняття	Мисле-образ , образ-поняття
Київська Русь	Держава
Схід-Захід	Сторони світу
Романтизм	Стиль, напрям мистецтва
Антична Греція	Античність
Шекспир	Драматург
Північне Відродження	Епоха
Художній стиль	Форма, з якою написаний твір
Середньовічна культура Європи	Спільна назва епохи
Архітектурний символ міста	Ціннісне надбання міста
Національна культура	Риса, яка відрізняє народи один від одного

Як бачимо на прикладі заповнених карток, студент, що їх заповнював, *слабко* володіє навиками застосування знань у створенні понять та їх інтерпретації, образні асоціації майже відповідні, але є і помилкові. Так, музика не може асоціюватися з художнім стилем, лицарі – з романтизмом відповідно до стилю та епохи. Щодо визначення понять – вони обмежені, неповні та в окремих випадках – помилкові. Так, наприклад неправильно визначення художнього стилю, поняття античної Греції не можна визначати словом античність; середньовічна культура Європи не може визначатися як назва епохи. Здійснене завдання показує емоційно-асоціативну сферу студентів в її зв'язку з розумовою. Отримані результати оцінювалися шкалою 1.А.

Опитування студентів на заняттях з курсу «Методології», в межах якого проводилися спеціальні інтерактивні завдання: «Дебати про актуальне»; «Субкультура в школі»; «Уроки мистецтва - або уроки музики»; «Чи має право вчитель музики на експеримент». Застосовувався кейс – проект «Моя позиція вчителя мистецтва»; «Я – директор школи». Участь студентів в цих заходах засвідчувала вміння студентів відстоювати точку зору, аргументовано висловлюватися, їх дослідницьку налаштованість, мотивацію на самовдосконалення та самовираження на основі наукового стилю мислення. Такі практичні заняття давали інформацію за кількома показниками, зокрема:

особистісно-ціннісним, фахово-аксіологічним, фахово-поведінковим; самоідентифікаційним; творчо-самостійним (у науковій сфері).

Додатковим джерелом інформації за даними показниками були психологічні тести у модифікованому варіанті: ТРТ; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана), що показував стан внутрішньої та зовнішньої мотивації, тест «Який ваш творчий потенціал», тест-методика «Типи етнічної ідентичності Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою). Останній тест також давав інформацію за *полікультурно-орієнтаційним показником*. Застосування тесту культурно-ціннісних орієнтацій (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут) потребувало певної корективи типів культури, які пропонувані авторами. Вони наведені у Додатку 4 Д. Застосування тесту «Діагностика домінуючої перцептивної модальності» за С.Єфремцевим показало перевагу типу, відповідного до обраного фаху; лише у в 16,7 % (5) у музикантів; 25% (3) у хореографів та 21,4% (6) китайців, що демонстрували комбінований тип перцептивної модальності, яку ми відносили до інтегрованого типу або полімодального. Ці дані підтвердилися у результатах тесту «Індивідуальні стилі мислення» (А.Алексєєв і Л.Громова). Було взято за основу різновиди стилів мислення, пропонувані авторами, але представлені у площині художньо-ментальних процесів (Додаток 4 «Д», тест №9).

Виходячи з охарактеризованих варіантів індивідуальних стилів мислення, було припущено, що у випадку високого рівня ХМД кілька стилів обов'язково функціонують десь приблизно однаково, або з незначною перевагою. Між тим, можна говорити про тенденцію переваги синтетичного стилю мислення як різновиду інтегративного; а також поділу на два типи: ідеалістично-прагматичний та аналітично-реалістичний. Дослідження підтвердили наші очікування: 14 студентів (20%), які відповідали полімодальному перцептивному типу, за стилем мислення були віднесені до синтетичного стилю. Щодо інших стилів, то виявилось таке: найменша кількість – аналітичний стиль (14, 3%, що склало 10 осіб, з них 2 китайця); до реалістичного типу віднесено 17% (12 осіб) досліджених в усіх групах (4 досліджуваних хореографи, 2 китайських студенти); до

прагматичного стилю віднесено 24 досліджуваних, що склало 34%, більшу частку з них склали китайські студенти (12 досліджуваних), 4 хореографи, 8 музикантів. 14 студентів, що склало 16,3% відносяться до ідеалістичного типу. З них більша частка – музиканти, українські студенти та китайські студенти – 13 досліджуваних, один хореограф.

Для визначення показників критерію *фахового спрямування свідомості та діяльності*, а також *ментально-ціннісного критерію* застосовувалися тестові завдання, що висвітлювали точку зору студентів на існуючі стереотипи, на особистісні цінності у професії, ступінь їх усвідомлення. Було встановлено, що наприкінці навчання стереотипні погляди змінені, ієрархія трохи інша: більший рейтинг зайняли позиції: «Вчитель - творча особистість» (рейтинг 4,5), «Вчитель – майстер, професіонал» (5,67), «Методист» (5,78), «Чарівник» (6,3), «Артист» (6,745). Позиція «Мораліст» (7, 768) посіла середню позицію в рейтингу. Останню позицію посіла позиція «Активіст із соціальними принципами» 10, 345.

Показники *творчо-продуктивного критерію* визначалися за допомогою педагогічних спостережень, оцінки експертів, а також аналізом самооцінки. На цьому етапі орієнтиром була класифікація виконавської мобільності за З.В.Румянцевою. Науковець виокремлює такі різновиди художньо-педагогічної мобільності педагога-музиканта: *мотиваційно-ціннісна мобільність; інтелектуально-перетворювальна; емоційно-вольова; операційно-діяльнісна* [440, 100-103], які можна застосувати і до студентів-хореографів. Покажемо, як орієнтація на зазначені види мобільності враховувалася під час оцінювання інших показників.

Мотиваційно-ціннісна мобільність забезпечує гнучку саморегуляцію мотиваційної системи в напрямку досягнення ціннісно-сміслового змісту професійно-педагогічної діяльності як художньо-творчого процесу. Визначення сформованості такої мобільності забезпечувало дані *компетентнісно-мотиваційного та фахово-аксіологічного показників*. *Методами були: «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана Додаток 4 В, тест-методика №3)*. Застосування тесту передбачало його

модифікований варіант: пропонувані в тексті позиції, які ми означили як конструкти, не змінені нами в змісті, проте подаються в напрямку мотивації до художньо-педагогічної діяльності.

Виявилось, що переважній більшості студентів властивий баланс мотивів: внутрішньої, зовнішньо-позитивної та зовнішньо-негативної мотивації. При цьому зовнішня негативна мотивація зумовлена перевагами в тій або іншій виконавській спеціалізації. Студент, налаштований на вокальну спеціалізацію, або на спортивно-бальну може виражати негативну мотивацію до інших виконавських дисциплін. Найяскравіше це спостерігалось у вокалістів, які не володіли або слабо володіли іншими видами виконавства. Результати показали, що носіями оптимальної мотивації є 28,6% (20 осіб), до іншого типу оптимальної мотивації віднесено 11 осіб (15,7%), які мають внутрішню мотивацію таку, як і зовнішньо-позитивну, між тим, остання вище за зовнішньо-негативну мотивацію. Характерно, що такі студенти налаштовані на викладацьку художньо-педагогічну діяльність (викладання МХК, робота в театральній студії, створення свого хореографічного колективу). До балансу мотивів за формулою $ВМ$ (внутрішня мотивація) = $ЗПМ$ (зовнішня позитивна мотивація) = $ЗНМ$ (зовнішня негативна мотивація) було віднесено 15 осіб (21,4%), які повністю не уявляють своїх прагнень на майбутнє, не визначилися з видом спеціалізації, у той же час мають бажання підвищити якість фахової підготовки і відверто виступають проти того, що їм не подобається. Решта студентів, 23 (32,8%) особи, виявляли наявність гіршого мотиваційного комплексу та у своєму вітальному досвіді вже включали інші фахові напрями діяльності в майбутньому. Це переважно студенти-музиканти з України та Китаю. Серед китайських студентів цієї групи висловлювалися погляди на отримання роботи в бізнесі з продажу музичних інструментів, серед українських – здобуття другої освіти, або тимчасова робота за фахом і за сумісництвом.

Орієнтація на *інтелектуально-перетворювальну мобільність* дозволяла отримати результати за показниками творчо-продуктивного критерію та *компетентнісно-мотиваційного і самореалізаційного* показників, оскільки в

більшості завдань передбачалося виявити мотивацію творчого самовираження а також проявити самостійність у підготовчій роботі по створенню уроків-образів з художньої культури. Дана мобільність забезпечує якість художньої інтерпретації творів мистецтва, перетворювання своїх власних духовних інтенцій та духовної сфери своїх учнів на основі пошуку смислу художнього твору та передачі його учням. На цьому етапі було також застосовано тест «Який твій творчий потенціал», спеціальні художньо-інтерпретаційні завдання з текстами творів на педагогічній практиці. Виконання завдань передбачало застосування міждисциплінарних зв'язків.

Завдання №1. Включити в наступний урок ознайомлення школярів з пропонованим твором, збагатити урок цікавою інформацією щодо нього.

Завданням №2. Добрати художньо-ілюстративний матеріал для проведення уроку «Світ коло нас як образ художнього твору».

Завдання №3. Здійснити наскрізну умову уроку: інтеграція видів творчої діяльності.

Завдання №4. Створити драматургічний план уроку-образу.

Оцінювання здійснювалося за шкалою 3.Б та 4 А.

Виявилось, що серед студентів групи 5 «М» високі результати продемонстрували 16,6 % (5 досліджуваних), серед хореографів – 33,3 (4 досліджуваних), серед китайських студентів 14,3% (4 досліджуваних); достатній рівень продемонстрували: 16,6 % (5 досліджуваних); 16,6 % (2 особи) хореографів та 21,4 % (6 осіб) китайських студентів. Середній показник виявився у 23,3 % (7 осіб) групи 5 «М»; 25% (3 особи) хореографів та 28,6 % (8 осіб) китайських студентів. До низького рівня – решта студентів. Китайські студенти переважно використовували китайську музику та інші твори мистецтва, які допомагали учням зрозуміти смисл китайського відображення картини світу: Ван Лі сан «Синя квітка» (додавалися фотографії та пейзажі), Ціан Зу чин «Сюїта храму» (додавалися архітектурні споруди), Ван Чун Джон «Поклоніння птахів птаху Феніксу» (розповідалися міфи), Дао Шен Цзин «Ніч свята факелів»

(ілюструвалися маски, декоративні малюнки з тонкого паперу у вигляді масок та ліхтариків), Лан Хуа Хуа «Дівчина» (додавалися портретні замальовки), інші.

Через оцінювання наявності *емоційно-вольової мобільності* (здатність реалізувати у професійній діяльності свій художньо-виконавський потенціал), також отримувалися результати за *показниками творчо-продуктивного критерію* за шкалою 4 .А. Під час педагогічного спостереження за виконавською діяльністю на педагогічній практиці враховувалася спеціалізація (вокал, музичний інструмент). Студентам-хореографам пропонувалося провести урок ритміки з власним показом. Головним завданням було передати емоційний стан твору, його настрої, характер під час виконавства. Дехто із студентів впорався легко, співали, грали, при цьому намагалися грати виразно та емоційно. Але, якщо учні не сприймали позитивно виступ: гучно розмовляли, посміхалися тощо, студенти розгублювалися, переставали виконувати твір.

Операційно-діяльнісна мобільність, показники критерію фахового спрямування свідомості та діяльності(самоорганізації), а також операційно-образний та рефлексивний показники оцінювалися шкалами 1.Б;1.В;4.В; 4. Методами були: педагогічне спостереження, опитування, оцінки експертних суддів. Методи були аналогічними з тими, що застосовувалися під час діагностики інших груп.

Якісні перетворення, які ми сподівалися визначити в студентів 5 курсу оцінювалися також за допомогою творчих завдань:

1.Створити мета-план заохочення школярів до регіональних надбань культури (для студентів з України – Одеська область, південний регіон; для китайських – регіон або провінція, з якої він приїхав до навчання). До мета-плану добрати художньо-ілюстративний матеріал.

2.Прослухати музику, або проглянути відео матеріал, визначити перелік функцій або художньо-педагогічних завдань, до яких може бути застосований пропонований матеріал.

3. Заохотити школярів до дискусії з мистецької проблематики, обравши тему, яка їх найбільш хвилює. Підібрати перелік ключових речень для

обговорення або спрямування дискусії в бажаному напрямі.

4. Підготуватися та проведення кейс-проекту – «Автопортрет». Метод проводиться в малих групах. Для цього виписати картки з найбільш важливими якостями вчителя мистецьких дисциплін як творчої особистості – перший крок; змішати усі розроблені картки – другий крок; згрупувати отримані картки за змістом та позначити кожну групу художнім символом - третій крок; визначити ієрархію пропонованих символів відповідно до себе – четвертий крок; теж саме зробити по відношенню до іншого – п'ятий крок; порівняти, проаналізувати - шостий крок.

5. Заохотити учнів до художньо-естетичного сприйняття творів духовно-релігійної проблематики на основі застосування кількох принципів: інтеграції мистецтв; співставлення епох і часу; спирання на життєвий досвід.

Розроблені шкали 4. А та 4.Б допомагали здійснити оцінювання та розподіл студентів за рівнями. В творчих завданнях більш високі результати були у студентів-музикантів: високий рівень 13,3 % (4 особи); достатній 26,6 % (8 осіб); середній 26,6 % (8 осіб), низький – 33,3 % (10 осіб). У хореографів результати були приблизно схожими: високий рівень 16,6% (2 студента); достатній – 25% (3 студента); середній – 33,3 % (4 студента); низький – 25% (3 студента). Китайським студентам важко було впоратися з такими завданнями, вони більш налаштовані на виконавську творчість, а не на художньо-педагогічну. Їх результати: високого рівня не має; достатній – 14 % (4 студента); середній – 43% (12 студентів); низький - 43% (12 студентів).

Основними методичними орієнтирами в оцінюванні *соціокультурного та інтенціонально-екзистенційного духовного показника* були три фактори: перший – активність та самостійність залучення до шкільного середовища, до позааудиторної роботи; другий – вибір теми дипломної роботи; третій – вибір теми уроку-проекту та якість його підготовки для складання іспиту з педагогічної практики. Для цього влучним було застосування праксіметричного підходу – оцінювання особистості через оцінку продуктів його творчості.

Перший фактор зумовив застосування методу спостереження та оцінки експертів; другий фактор зумовив моніторинг тематики дипломних та магістерських робіт на процес поєднання наукового дослідження з педагогічною практикою; третій фактор зумовив застосування методу «художньо-дидактичної презентації». За результатами спостережень та експертних оцінок виявилось, що переважна більшість студентів не залучається до позашкільної сфери діяльності, між тим, в окремих випадках за проханням вчителів або самих школярів студенти не відмовлялися від допомоги; щодо позааудиторної роботи, то саме на випускному курсі студенти намагаються уникнути її за причин підготовки до ДЕК, працевлаштуванням тощо.

Задля визначення *інтенціонально-екзистенційного показника* було складено три питання з віялом відповідей щодо вибору практичних дій та пріоритетів (Додаток 4 К, опитувальний лист 3). Виявилось, що власні творчі досягнення обрали більшість студентів з Китаю (майже 75%); 36,6 % музикантів; 58% хореографів. Відповідь В обрали решта 25% китайських студентів; 40 % музикантів та 25% хореографів. Решта обрала останню позицію, що говорить про недостатню інтенціонально-екзистенційну спрямованість студентів на підвищення духовних та творчих досягнень учнів. Тест на позафахову активність та проектування стереотипів фахової поведінки в громадських місцях підтвердили більшу активність музикантів: майже 80 % вибрали шлях активних дій, натомість студенти з Китаю обрали шлях невтручання (відповідь Г), а студенти-хореографи поділилися на різні категорії: відповідь «Г» обрали 33,3% студентів (4 особи); решта обрала відповіді «Б» та «В». Щодо останнього питання, яке визначало науково-дослідницьку налаштованість, показало відповідність до неї лише у 35,7 % випадках. Моніторинг вибору тематики дипломних робіт засвідчив зацікавленість вибором теми диплому у 35,7 % студентів, решта прийняла пропозицію наукового керівника. При цьому, вибір тем не відрізнявся оригінальністю: більшість була присвячена розвитку співацьких навичок та музичних або творчих здібностей; достатньо часто зустрічалися теми, присвячені пізнавальному інтересу. Зацікавленість студентів художньо-регіональною

проблематикою майже відсутня. Не зустрічається проблематика полікультурного виховання засобами музики, поліхудожнього, розвитку художньо-комунікативних навичок та інших аспектів художньо-ментальної проблематики.

Завдання на вибір теми проекту «Урок-образ» з педагогічної практики засвідчив, що в більшості випадків студенти поставилися до нього дещо формально, обрали стереотипні типові теми та не подали їх в оригінальній інтерпретації. Серед тем уроків - образів з практики художньої культури були обрані: «Пори року в мистецтві», «Співдружність мистецтв», «Мандрівка тропами джазу», «В родині скрипкових інструментів» тощо. Нажаль питання національних цінностей, регіональних цінностей не викликають зацікавлення в студентах. Але в порівнянні з часом 90-х років, ця проблематика була актуальною, викликала зацікавлення, їй були присвячені дипломні дослідження, які здійснювалися на замовлення позашкільних закладів, культурних етнонаціональних центрів міста Одеси.

Оскільки художня ментальність – явище синкретичне, голограмне, художній діалог і навіть полілог стають його обов'язковим атрибутом. У процесі набуття ХМД закономірним є зміна формату: переорієнтація особистості з художнього монологу, з себе у площину художнього діалогу: процес співтворчості. Навіть якщо йдеться про сольне музикування, то на високому рівні ХМД цей процес стає співтворчим: студент не виконує повністю вимог викладача, вони працюють в одній творчій команді, їх мета – розкриття та екстраполяція смислу художнього твору. Застосування тесту «Виявлення стилю саморегуляції діяльності» за Г.С.Пригінім показує відповідність таких студентів «Автономному стилю», що властивий особистостям, які виявляють такі якості: розвинений самоконтроль, впевненість в собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи; натомість представникам «Залежного стилю» властиво не виявляти або мало виявляють комплекс цих якостей, вони спираються на поради та підказки керівника. Дослідження за тестом показало, що серед студентів групи 5 «І» переважна кількість студентів відноситься до «залежного типу» (93%, 26 досліджуваних); серед музикантів з України відповідних

залежному типу 53,3% (16 досліджуваних), решта відповідала таким чином, що їх можна віднести до «автономного типу». Щодо хореографів, то серед них значна частка відноситься до автономного типу, натомість, за оцінкою викладача (Лісовська Н.Ю.), цей тип не є якісним, і студент з викладачем вступає в суперечки. З такими студентами важко працювати, бо вони впевнені в своїй правоті, яка інколи не дотягує до високих художнім стандартів. Йдеться про 8 досліджуваних, що складає 66,6 %, решта відноситься до залежного стилю, проте поступово виявляє і свої власні художньо-стильові особливості.

Художня ідентифікація визначалася за допомогою тесту «Типи етнічної ідентичності» (За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою) [467] у модифікованому варіанті. Результати показали, що переважна більшість відноситься до типу: «художньо-культурна етноіндиферентність» – невизначеність етнічної приналежності в галузі культури та художньо-культурних цінностей, що виражається у відсутності зацікавлення цією проблематикою, неактуальністю для особистості. Між тим, в деяких китайських студентів та у невеликої кількості студентів з України визначалася відповідність до «унормованого, оптимального типу» – позитивна художньо-культурна етноідентичність, яка кореспондувалася у нашому дослідженні з транскультурною інтенцією. Вона виражається в позитивному ставленні та зацікавленості до художньо-культурних цінностей свого народу та інших народів та етносів, що зумовлює художню толерантність, полікультурну компетентність.

Вміння розуміти інших для вчителя починається з елементарного спілкування. Тому було застосовано тест Дж.Маклені «Чи вмієте ви говорити та слухати», і тест на асертивність – такий тип поведінки, якому притаманні впевненість у собі, наполегливість і напористість. Цей тип поведінки відрізняється ясністю, прямою, непідробною щирістю і містить в собі відверті висловлювання про те, що хочеться; при цьому відсутня ворожість і самозахист. Результати зазначених тестів підраховувалися згідно їх ключів (Додаток 4 «Д»).

У контексті діалогу щодо формування ХМД варто наголосити на характерних змінах в уявленнях і ставленні студентів до колективних художньо-

творчих форм діяльності, зокрема, курсових практикумів, де вони виступають у ролі хормейстера. Позитивне ставлення до колективних художніх форм діяльності у хореографів було пріоритетним. На другому місці визначилися студенти-музиканти (переважно спеціалісти та магістри-хормейстери), студенти з Китаю були прихильниками індивідуальних форм творчого виконавства.

Отже, на завершення усіх процедур, фіксування усіх результатів по кожному досліджуваному було здійснено підрахунки в групах 5 курсу. Результати подаються в Додатку 4 «З». У таблиці 4.14, стор.352 подаються сукупні результати розподілу студентів за рівнями.

Гістограма з сукупними результатами та розподілом на рівні представлена на рисунку 4.2, стор. 352.

Таблиця 4.14

Результати розподілу груп 5 курсу за рівнями

Шифр групи	Високий		Достатній		Середній		Низький		Сукупний Kf Середня величина (дорівнена); Мода
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
5 «М» 30	3	10	7	23,3	11	36,7	9	30	2,3 М.= 9,1
5 «Х» 12	1	8,4	3	25	4	33,3	4	33,3	2,4 М=9,4
5 «І» 28	0	0	4	14,3	13	46,4	11	39,3	2,03 М=8,15

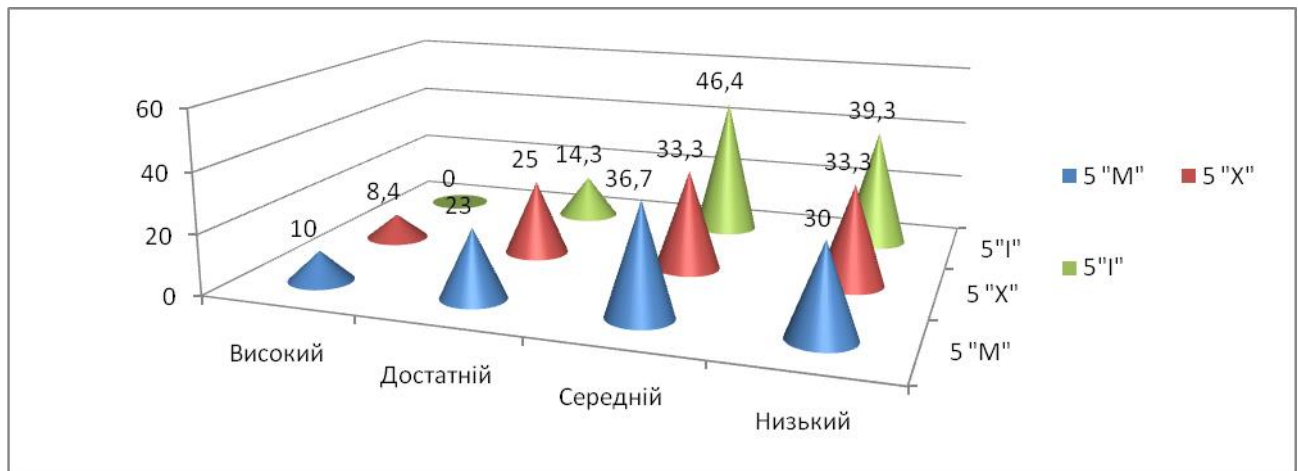


Рис. 4.2. Розподіл результатів досліджуваних з груп 5 курсу.

Крім того, усі результати в курсових групах показані на графіку рисунку 4.3

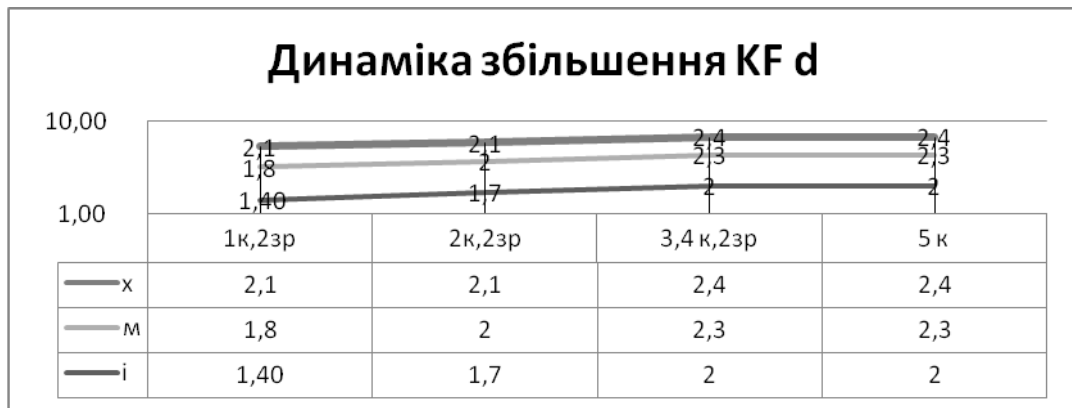


Рис.4.3 Графік динаміки росту ХМД майбутніх учителів музики та хореографії в умовах традиційної методики.

Графік побудовано з метою виявлення динаміки росту ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в умовах традиційної методики. Для цього ми взяли для графіку величину сукупного Kfd групи.

Як показують результати графічного зображення динаміки росту ХМД майбутніх учителів музики та хореографії, вона не значна, але все ж таки є. Цікавим виявляється те, що найбільш динамічний ріст показують групи з іноземними студентами, оскільки їх довузівський рівень підготовки низький. Крім того, він ґрунтується на традиціях мистецької освіти Китаю, якими передбачено опору на синтез мистецтв та етонаціональну культуру. Результат їх Kfd збільшився на 0,6. Студенти груп музикантів показали також ріст Kf d на 0,5. Щодо студентів-хореографів, їх коефіцієнт одразу був трохи більший, між тим, динаміка росту не значна: Kfd зріс на 0,3. Це можна пояснити тим, що студенти-хореографи більш спираються на виконавський досвід і налаштовані на виконавську діяльність в майбутньому, яку за технічними параметрами ми не враховували. Їх більший показник Kf обумовлений розвиненим художньо-синтезованим мисленням, синтезованим типом перцептивної модальності, зв'язком з іншими видами мистецтва в межах хореографії та чіткою репрезентацією життєвих реалій в хореографічному виконавстві. Величина сукупного Kf була однаковою на 3,4 та 5 курсах, це показує усталеність рівню

ХМД і спонукає на пошук методів, що оптимізують його формування впродовж усього циклу фахового становлення та особливо на випускних курсах.

У ході дослідження було встановлено та схарактеризовано 4 рівні сформованості ХМД. **Низький рівень позначений як «Усталеність невизначеності художньо-ментальних процесів».** У досліджуваних були відсутні, або слабо проявлялися: якість та адекватність сприйняття, відчуття, розуміння, запам'ятовування художньої інформації, вміння оперувати художніми образами, використовувати художньо-образні еталони в процесі інтерпретації; коригування власними художньо-пізнавальними процесами; усвідомлення стереотипів у художній сфері, їх усвідомлення та рефлексія; вони *демонстрували елементарність, або невідповідність*: поінформованості в галузі мистецтва, закономірностях та методологічних засадах художньо-творчих процесів, в питаннях полікультурних та регіональних мистецьких традицій; емоційно-ціннісного ставлення, у них виявлялася *невизначеність*: художньо-ціннісних уподобань, смислу цінностей мистецької освіти; *рідко спостерігалися*: позасвідоме дотримання норм фахової поведінки та рефлексія ставлення до них на основі самоідентифікації; умотивованість до набуття високого рівня художньої компетентності, потреба у творчому самовираженні; *слабо проявлялися* емоційно-асоціативна сфера, художньо-комунікативна спрямованість; *потребували підтримки, допомоги та корегування*: художньо-творчі самостійні дії в проектно-педагогічній та дослідницькій діяльності, у застосуванні інноваційних технологій, у продукуванні національно-художніх цінностей. Кількість –148 осіб (41,8%).

Середній рівень позначався як **«Динамічний розвиток художньо-ментальних процесів».** До нього було віднесено досліджуваних, які *демонстрували амбівалентні позиції та суперечливі погляди* стосовно сприйняття, розуміння смислу художньої інформації; в оперуванні художніми образами, орієнтації на них в інтерпретації творів; *потребували коригування* в питаннях самоорганізації та пізнавальної діяльності, у визначенні критичної позиції щодо стереотипів художньої свідомості; *демонстрували обізнаність, але*

невпевненість: у питаннях щодо художніх стилів, художньо-творчих процесів; полікультурних та регіональних мистецьких традицій; в оцінці власних емоційно-розумових ставлень до цінностей мистецької освіти, художньо-ціннісних уподобань; в яких *спостерігалися намагання та прагнення*: копіювати або свідомо дотримуватися фахових норм поведінки на основі самоідентифікації; зрозуміти сутність художньої компетентності при нестійкій мотивації щодо її досягнення; самореалізуватися у виконавстві або у викладанні мистецтва при відсутності критичної самооцінки; в яких *констатувалися*: опосередкованість творчої діяльності зовнішніми факторами (оцінки, складання модулів, підпорядкування творчим ідеям інших); ситуативна творча самостійність, слабка розвиненість емоційно-асоціативної та художньо-комунікативної сфери, мобільності. Кількість – 143 особи (40,5%).

Достатній рівень був позначений як «**Визначеність та самоорганізація художньо-ментальних процесів**». До нього було віднесено досліджуваних, які *постійно* виявляли продуктивність та результативність сприйняття художньої інформації, її відчуття, розуміння, запам'ятовування художніх образних еталонів та вміння ними користуватися в процесі інтерпретації; самоорганізації пізнання, коригування власних художньо-пізнавальних процесів; критичне ставлення до стереотипів художньої свідомості; *демонстрували зацікавленість та компетентність*: у питаннях розвитку мистецтва, художніх стилів, національних, регіональних, полікультурних мистецьких цінностей, у цінностях мистецької освіти; які *цілеспрямовано здійснювали*: самоідентифікацію та рефлексію власних стереотипів, емоційно - інтуїтивних ставлень до художньо-педагогічних явищ, фахової поведінки; самоорганізацію у досягненні високого рівня художньої компетентності; творчого самовираження та самореалізації; *відповідали сучасним вимогам* щодо виконавської, інноваційної мобільності, продукування художніх цінностей; емоційно-асоціативної та художньо-комунікативної сфер та впливу на духовний розвиток учнів. Кількість – 55 осіб (15,5%).

Високий рівень номіновано як «**Творча самостійність, продукування художньо-ментальних перетворень**». До нього було віднесено досліджуваних,

які *яскраво виявляли глибоке розуміння та продуктивність застосування:* сприйнятої художньої інформації, її відчуття, розуміння, запам'ятовування художніх образних еталонів та вміння використовувати їх в процесі інтерпретації; високу самоорганізацію пізнавального та мисленнєвого процесів; розвиненість художньо-образного мислення, рефлексію художньої свідомості; для яких *набували особистісного значення:* транскультурні інтенції; усвідомлення цінностей мистецької освіти та свого продуктивного ставлення до них, збагачення емоційно-асоціативного фонду; які *підсвідомо або рефлексивно прогностично здійснювали:* осмислення та самооцінку фахових поведінкових стереотипів, власної відповідності щодо них; самоорганізацію набуття фахового іміджу на основі самоідентифікації; *досягли* високого рівня художньої компетентності та самовираження у виконавському та художньо-педагогічному процесах; *які демонстрували високу результативність, самостійність та автономність:* у проектно-педагогічній та дослідницькій діяльності в художньо-педагогічній галузі, академічній та інноваційної мобільності; продукування художніх цінностей в соціокультурну сферу; емоційно-асоціативної сфери, у прагненні впливати на духовний розвиток інших, у художньо-комунікативній сфері. Кількість – 8 осіб (22 %).

Як бачимо, визначені рівні відповідають закономірностям формування досвіду, оскільки враховують усталені стани та перетворювальні в їх поступовому збагаченні.

Завдяки високому рівню (як кількісному показнику) ХМД здійснюються якісні перетворення внутрішніх (іманентних) властивостей особистості, це виявляється через активне прагнення до екстраполяції мистецьких цінностей в більш широкий соціокультурний простір. Розподіл досліджуваних за рівнями в усій сукупності показано на круговій гістограмі рисунку 4.4.

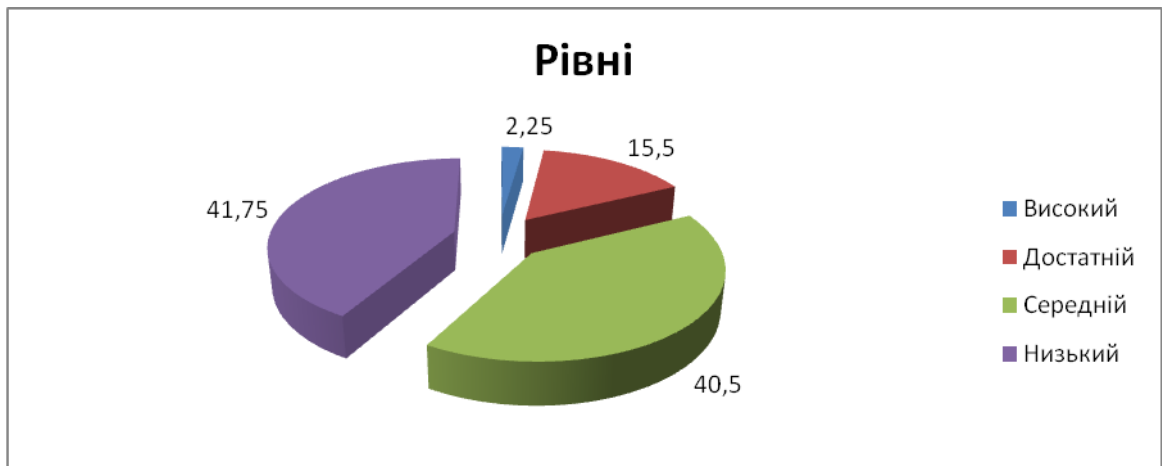


Рис. 4.4. Розподіл досліджуваних за рівнями: сукупні результати.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Дослідження рівня ХМД майбутніх учителів музики та хореографії передбачало сутнісні характеристики цього феномену, пролонгованість у часі його формування, зумовленість багатьма факторами. Це дало підстави обрати таку логіку педагогічної діагностики: пропедевтичний етап; розробка методичного забезпечення констатувального експерименту на основі результатів теоретичного дослідження та даних пропедевтичного етапу; здійснення констатувального експерименту.

Пропедевтичний етап дозволив встановити особливості художньої ментальності шкільного середовища, його ефективність на виховний процес за умов врахування *соціокультурного фактора* (усвідомлення значення мистецтва у формуванні особистості школяра з боку адміністрації школи; цілеспрямована підтримка та матеріальна допомога в проведенні уроків мистецтва в інноваційному режимі; наявність реального художнього синтезу мистецтв на уроках музики, інших уроках, в позаурочній роботі, що збільшує можливість застосування регіонального, етно-національного, інноваційного та інших підходів тощо) та *художньо-педагогічного фактора* (застосування принципу інтеграції мистецтв, різних видів творчої діяльності учнів, потенціалу полікультурної

освіти, стимулювання розвитку самостійності мислення школярів, їх художнього світосприймання, світоставлення, принципів взаємозв'язку світу мистецтва і світу природи, опори на життєвий досвід та життєві реалії, на художню культуру рідного краю).

Педагогічні спостереження за студентами під час педагогічної практики дозволили встановити ряд суперечностей: між створеними обставинами поліхудожності та полікультурності шкільного середовища і відсутністю відповідної компетентності студентів до їх використання у художньо-педагогічному процесі; між ціннісними художніми орієнтаціями студентів та вибірковістю потреб щодо спілкування з мистецтвом у школярів; між художньо-ментальним потенціалом виконавської творчості, та відсутності досвіду та мотивації щодо застосування музичного виконавства з боку студентів під час роботи з дітьми; між процесом розвитку наукового типу мислення в майбутніх учителів, що активно реалізується під час роботи над дипломом та відсутністю дослідницького характеру педагогічної роботи студентів випускних курсів під час практики.

Було визначено найсуттєвіші фахові ознаки та характеристики, що стають наслідком якісно сформованого художньо-ментального досвіду, що є закономірним до переходу високого рівня ХМД (кількісний показник) в якісні показники: художність, креативність, інтеграційність мислення, інноваційний потенціал в напрямку застосування мистецького синтезу, поліхудожня зорієнтованість, прагнення досягти успіху в художньо-естетичному розвитку учнів, емпатія, асертивність, гармонійність поєднання емоційного та раціонально-усвідомленого в різних виявах професійної мистецької діяльності, художня комунікативність, художньо-пізнавальна наукова цілеспрямованість.

Методичне забезпечення констатувального експерименту складалося з розробки критеріїв, показників, методів та системи шкал оцінювання, відповідних до конвергентної моделі ХМД майбутніх учителів музики та хореографії. Критеріями було визначено: **художньо-когнітивний критерій** з показниками: когнітивно-понятійний, операційно-образний, пізнавально-інтенціональний;

метакогнітивний, рефлексивний; **ментально-ціннісний критерій** з показниками: художньо-стильовий; полікультурно-орієнтаційний; особистісно-ціннісний; фахово-аксіологічний; **критерій фахового спрямування свідомості та діяльності (самоорганізації)**, з показниками: фахово-поведінковий; самоідентифікаційний; компетентісно-мотиваційний; самореалізаційний; **творчо-продуктивний (ментально-перетворювальний) критерій**, з показниками: творчо-самостійний, виконавсько-мобілізаційний; соціокультурно-діяльнісний; інтенціонально-екзистенційний (ступінь сформованості фахових якостей). Розроблена система шкал оцінювання складалася з 4 груп шкал відповідних до оцінювання показників обраних критеріїв.

У дослідженні визначено чотири змістові лінії, які відповідають етапам рівням художньої ментальності: фольклорно-міфологічний (образний, репрезентативний), художньо-світоглядний (аксіологічний, стильовий, орієнтаційний), мистецько-фаховий (ідентифікаційний, самоусвідомлюваний); художньо-науковий (дослідницький, духовно-трансцендентний). Під час досліджування діагностичні процедури запроваджувалися крізь призму зазначених змістових ліній, припускаючи, що на кожному курсі може домінувати певний рівень-етап, на наступних курсах він розвивається, вдосконалюється, але домінуючим виступає новий рівень. Таким чином, усі аспекти художньо-ментального досвіду розвиваються послідовно-паралельно, відповідно до концепції холістичного розвитку.

Серед методів були: педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване); методи опитування: анкетування, співбесіди; навчальні тесті, тестові завдання; організаційні методи: збори з проблемних питань: навчальних, фахових, громадських, наукових; прилучення студентів до проектної діяльності; організація творчої, наукової, фахової самопрезентації; аналіз організації навчально-виховного процесу, аналіз організації усіх видів практики, аналіз громадянського виховання, проведення кураторських годин, аналіз виконавського репертуару; моніторинг ставлення студентів до проведення та організації навчально-виховного процесу та педагогічної практики; аналіз письмових робіт

студентів: міні твори, контрольні завдання; кейс-метод; аналіз наукових робіт студентів: реферати, курсові, дипломні роботи; художньо-творчі завдання, художньо-педагогічні завдання; психологічні тести, багато з яких застосовані в модифікованому варіанті відповідно до проблеми дослідження: ТРТ (Тест репертуарної решітки Келлі), методика «Визначення стилю саморегуляції діяльності» (По Г.С.Пригіну); модифікований варіант тесту «Якій твій творчий потенціал»; методика діагностики емпатійних здібностей за В.В.Бойка; методика «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А.Реана); Тест «Типи етнічної ідентичності» (За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою): модифікований етнокультурний варіант, інші.

Розроблена система шкал оцінювання складалася з 4 груп шкал:

Шкала №1: «Параметри оцінювання показників художньо-репрезентативного критерію» (1.А, 1.Б, 1.В); Шкала №2: «Параметри оцінювання показників ментально-ціннісного критерію» (2.А, 2.Б., 2.В.); Шкала №3 «Параметри оцінювання показників фахово-ідентифікаційного критерію» (3.А., 3.Б.); Шкала №4. «Параметри оцінювання якісно-результативного (ментально-перетворювального критерію)»(4.А, 4.Б.).

Основний етап констатувального експерименту охоплював більшу частку груп усіх курсів, групи були класифіковані відповідно до року навчання (1,2,3-4,5), спеціальності (музиканти і хореографи) та врахування ментальної особливості довузівської підготовки (студенти китайці). Характерною ознакою констатувального експерименту була його пролонгованість та застосування двох зрізів, результати яких показували не лише сформованість ХМД, а й динаміку його формування в умовах традиційної методики. Аналіз результатів показав дуже повільне зростання Kf ХМД в умовах традиційної методики в усіх групах: в групах музикантів Kf зріс на 0,5; китайських студентів – на 0,6, хореографів на 0,3. На це вказувала величина дельта Δ , яка визначалася за відповідною формулою.

Сукупний розподіл студентів за рівнями показав наступне: до низького рівня позначеного як «Усталеність невизначеності художньо-ментальних

процесів» відносяться 148 осіб (41,75%); до середнього «Динамічний розвиток художньо-ментальних процесів» – 143 особи (40,5%); до достатнього – «Визначеність та самоорганізація художньо-ментальних процесів» – 55 осіб (15,5%); до високого «Творча самостійність, продукування художньо-ментальних перетворень» – 8 досліджуваних (2,25%). Повільність темпів зростання ХМД в умовах традиційної методики, слабка ефективність педагогічної практики зі спеціалізації, відсутність тісних зв'язків між домінуючими в певний період часу навчання дисциплінами, зумовило запровадження експериментальної методики та перевірки її ефективності.

Матеріал розділу відображено в таких публікаціях автора: [369]; [370]; [376]; [377]; [379]; [384]; [389]; [396]; [397]; [399]; [410]; [425]; [371]; [412]; [610]; [623]; [624].

РОЗДІЛ 5 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

5.1. Зміст та процедура перевірки ефективності поетапного впровадження організаційно-методичної системи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії

Під час формувального експерименту дотримувалася позиція стосовно пролонгованості формування ХМД. Системний підхід дозволяв охопити в цілісну модель три основних види навчальної діяльності: виконавську, художньо-виробничу (педагогічна практика) та науково-пізнавальну, дослідницьку, знаходячи в них спільні ракурси репродуктивного та творчо-самостійного характеру, застосовувати спільні компоненти методики (принципи, умови, методи навчання, творчі методи.)

Етапи впровадження авторської методики опосередковано враховували певну відповідність історичного розвитку художньої свідомості її типів, а також наукових поглядів на еволюцію ментальності, які розкрити у теоретичному дослідженні [388; 410].

Враховуючи, що під час констатувального експерименту було визначено найбільшу кореляцію між компонентами когнітивно-репрезентативного блоку, що підтверджувало його домінуючу роль у формуванні ХМД, було поетапно акцентовано увагу на художньо-фаховій свідомості. Методика була зорієнтована на стимулювання її розвитку в усіх видах діяльності на основі рефлексії цінностей та існуючих стереотипів: до виконавської діяльності на 1 етапі, до науково-дослідницької – 2 етап, виробничої практики (основній та з художньої культури) – 3 етап. На 4 етапі сукупність уявлень стосовно усіх видів навчальної діяльності набувала вже автономних, самостійно-творчих дій. Щодо особливих художньо-

ментальних якостей, то вони не розвиваються впродовж якогось етапу, а формуються поступово впродовж усіх етапів.

Крім поетапно застосованих педагогічних умов, методикою передбачалося впровадження і наскрізних умов, які були включені до організаційно-методичної системи. Так, наприклад, умова: *цілеспрямована настанова на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону* впроваджувалася протягом усіх етапів під час лекційних курсів (розповіді викладача про феномен полікультурності, про традиції культурного життя Одещини; розповіді студентів про їх участь в творчих колективах, в концертах, заходах, що проводяться місцевою громадою; пошуково-пізнавальні завдання «ІДНЗ»); під час педагогічної практики – аналогічні розповіді студентів школярам. Так студенти, передаючи інформацію під час спільних занять, ознайомлюються з культурним життям свого міста; дехто поступово стає й учасником таких заходів або актором творчого колективу. Педагогічна умова – *цілеспрямоване використання поліхудожнього середовища також була наскрізною*. На її основі здійснювалися проекти, бінарні уроки, концертні заходи, де брали участь музиканти і хореографи водночас. Сумісність навчання музикантів та хореографів, студентів, що навчаються за спеціалізацією «художня культура» та «режисура музично-виховних заходів» цілеспрямовано використовувалася для спільних завдань під час застосування методу «Робота в малих групах». Педагогічна наскрізна умова – *привнесення в навчальний процес художньо-естетичного плюралізму* передбачало постійне, цілеспрямоване залучення студентів до засвоєння різноманітних стилів, жанрів, напрямів мистецтва; до різних форм концертно-виховної діяльності поза межами навчання. У таких умовах реальну педагогічну діяльність виконували різні викладачі, задача полягала в цілеспрямованому використанні педагогічного ефекту від проведених заходів, що здійснювалося під час обговорення заходу на лекціях та індивідуально-виконавських дисциплінах.

Впровадження організаційно-методичної системи було поетапним.

Перший етап – «Стереотипно-репрезентативний, стратегічний».

Відповідно до методики проводився на основі фольклорно-міфологічної змістовою лінії. На 2 курсі студенти вивчають дисципліну «Теорія і методика фольклорного виховання», яка є інваріантом дисципліни «Народознавство та фольклор України». Ця дисципліна складала певний педагогічний ресурс експерименту: були застосовані окремі спеціально розроблені теми: «Фольклор як основа етнохудожньої творчості різних народів», «Міфи народів світу та міфологічний світогляд», «Народні нариси та фольклорні традиції Півдня України»; враховуючи полікультурні умови навчання, впроваджувалися теми і з проблематики фольклорних традицій Китаю. Експериментальні процедури були також застосовані та перевірені дослідницею У Іфан [491]. Для практичного заняття було впроваджено тему: «Спільне та розбіжне в національній художній культурі різних народів: регіональний та глобалізаційний підходи»; остання тема орієнтувалася на культурну систему «Схід-Захід». Було зроблено наголос на міфологічно-культуовому світогляді. Студентам пропонувалося самостійно звернутися до інформаційного матеріалу з дисципліни СХК. Було створено дві етнохудожні студії – мішані групи студентів з України і Китаю, музиканти та хореографи підготували два заходи, присвячені міфам та міфологічному світогляду України і Китаю та його відображенню в мистецьких творах, зокрема музичних. Ця організаційна робота будувалася на залученні студентів до самостійних пошуково-організаційних дій. Було лише пропоноване наступний алгоритм дій: розподіл завдань, функцій; пошук відповідного матеріалу; розподіл ролей щодо його презентації. Цей блок забезпечував художньо-інформаційним змістом когнітивно-рефлексивні процеси першого етапу експерименту. Студії виконували умови етнохудожній гуртків, в них студенти залучалися до імовірних ситуацій уроків у школі, які вони самі й створювали, використовуючи можливість для інтеграції отриманих знань з різних дисциплін. Заняття в студіях носили вільний творчий характер; мотивація підсилювалася пропозицією завершити змістовий блок програм з «Культурології», «Фольклорного виховання», «Світової культури», фахових виконавських дисциплін позааудиторними проектами з

проблематики фольклорно-міфологічного світогляду. Такий модуль мав функцію ІНДЗ та відповідав міждисциплінарним технологіям. Отже, з одного боку, студенти залучалися до етнохудожніх надбань, з іншого – залучалися до полікультурних реалів та соціокультурного середовища, це стимулювало розвиток транскультурних інтенцій.

Другій напрям – виконавська підготовка. Певні стереотипи, з якими поступають студенти до навчання проявляються у виконавській діяльності. На неї впливають такі фактори, як-от: приналежність до виконавської школи (українська, китайська); національні ознаки художньої ментальності; слабка художня грамотність як основа елементарної художньої компетентності. Визначення власних недоліків, рефлексія існуючих стереотипів, які гальмують процес подальшого розвитку було здійснено на цьому виді виконавської підготовки. На цьому етапі у виконавській підготовці також робився акцент на фольклорно-міфологічну змістову лінії художньої ментальності. Для цього акцентовано увагу на відповідному репертуарі як для виконавства, так і для побудови стратегії на майбутню професійну діяльність; застосовувалися спеціальні вимоги щодо модульної атестації, розроблені на кафедрах: музично-інструментальна підготовка - «Казкові образи»; кафедрою теорії, історії музики та вокалу - «Виконання народної пісні»; кафедрою хорового диригування - інсценізація народної пісні та зауваження на хоровому репертуарі з фольклорної проблематики різних народів; хореографія – постановка номеру з використання елементів хороводу. Цілеспрямоване обговорення виконавського репертуару під кутом зору фольклорно-міфологічного типу ментальності здійснювалося на індивідуальних заняттях, стимулювало процеси поєднання, узагальнення, побудови аналогій. Засвоєний репертуар студенти застосовували в міждисциплінарному позааудиторному модулі як ІНДЗ.

Третій напрям навчальної діяльності – науково-досвідна підготовка. На першому етапі цей вид навчальної діяльності не був відокремлений, а навпаки, його елементи застосовувалися в інших видах навчання, що дозволяло поступово опанувати окремі уміння наукового мислення в галузі мистецтва. Це давало

можливість підготувати студентів до науково-пізнавальної діяльності вже на основі фахових дисциплін.

Покажемо, як запроваджувалася перша педагогічна умова – *стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів художньо-освітніх процесів*. Одразу застосовувалася і перша наскрізна умова - *цілеспрямована настанова на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону*. Вона дозволяла акцентувати увагу на етнохудожньому аспекті ментальності. Це здійснювалося шляхом активізація художнього мислення за рахунок образної сфери та символіки етномистецтва, «занурення в фольклорний простір» полінаціонального південного регіону України.

По-перше, було визначено, які існують стереотипи у студентів стосовно фольклору, народної творчості. Досліджуваних було ознайомлено з результатами констатувального експерименту. Виявилось, що основним стереотипом щодо фольклору було: «народне мистецтво і фольклор мало цікаві школярам та майбутнім учителям». Отже, постало завдання зруйнувати визначений стереотип. Для цього застосовувався методи психолого-історичної реконструкції (Яремчик О.В. [570]) та роботи в малих групах «Дебати «За та проти», «Мета – план» [204]. Метод «Дебати «За і проти» передбачав роботу в малих групах. Склалися дві групи, які умовно відстоювали різні позиції. Решта виступала у ролі суддів. Таким чином було обговорено питання: *чи варто залучати студентів та школярів до мистецтва релігійного характеру; чи існують міфи сьогодні; чи сприяє фольклор розвитку художнього мислення; чи може фольклор виконати місію об'єднання нації тощо*. Питання були дискусійні, тому викликали відгук та активізували студентів. У ході дебатів студенти дійшли висновків: «Міф є продуктом колективної свідомості, йому властиві національні, етнічні, естетичні ознаки. Одна з ланок слов'янської та світової міфології є українська міфологія; персонажі української міфології, залишилися на довгі століття в поетичному світогляді українців та стали героями фольклорної творчості (Купало, Дана, Берегиня, Коляда, Лада, русалки та ін.). Слов'янські міфи, а особливо українські тісно

пов'язані з хліборобством, із землею. У них переважає прославлення сім'ї, небесних світил, природних явищ: сонця, місяця, зір, дрібного дощику, вітру».

Під час обговорення китайської міфології було визначено, що така якість, як *гілозоїзм* (gilozoizm) – ставлення до природи як до живого організму, властивій китайській ментальності. Це позначилося певним чином на народній творчості[75].

Було помічено, що студенти налаштовані позитивно до застосування художніх творів, написаних на основі духовно-релігійної проблематики, проте не усі готові до цього. *Партисипативний підхід* дозволив залучити студентів до розробки фрагментів рекомендацій, або фрагменту планів, програм тощо, для застосування міфологічно-релігійного художнього матеріалу на уроках в школі. Цікавим було те, що студенти не були готові до таких дій професійно, а отже, робили на свій розсуд, вільно, як вони це уявляли.

Наведемо декілька прикладів, пропонованих студентами на цьому етапі.

Так, студент В. застосував метод психолого-історичної реконструкції на матеріалі циклу Г.Сасько «Відгомін століть». В його оповіді було повідомлено, що цикл написаний у 1982 році і присвячений тисяча п'ятисотріччю Києву. Своєрідними асоціаціями для створення циклу композитору послужили літературні пам'ятники, такі, як "Повість временних літ", "Київо-Печерський патерик", "Житіє Феодосія Печерського". Музика не є ілюстрацією до літературних першоджерел, проте до кожної п'єси подається епіграф із названих пам'ятників. Ментальність циклу реалізується у вигляді поєднання історії, створення колориту певної епохи завдяки використанню літературних пам'ятників, етнічних, релігійних особливостей минулого Київської Русі. Для адекватної інтерпретації творів циклу обов'язковим стає занурення в культуру давнини. Наприклад, «Весняні хороводи на Болонії» – це веснянка, хоровод, що був улюбленим на перехресті двох рік, у місцевості, яка мала назву Болонія (сьогодні Оболонь). Там були багаті заливні луки, стояла скульптура Велеса – покровителя тваринництва. Нарядні дівчата танцювали, а хлопці обирали собі наречену. Музична інтеграція досягається поєднанням інтонаційної архаїки (тема

написана у народному дусі) та сучасної гармонійної сфери. Композитор прагне до виявлення сонорних якостей фортепіано, що притаманно й іншим українським композиторам, таким, як М.Колеса, І.Шамо, М.Скорик, Ж.Колодуб та ін. Втім Г.Сасько використовує сонорність як художній засіб передачі образу, що символізує саме "відгомін століть, дзвонів, архаїчної молитви". Це найбільш яскраво прослуховується в творах «Софія Київська», «Аскольдова могила». Інший за образом твір «Бабін торжок» – це характерна замальовка, що передає свято, гуляння, прослуховується гомінливість притаманна люду, що торгує, лунають теми скоморохів, характер сумбурний, хаотичний. Отже, вивчення та виконання цього циклу обов'язково передбачає використання методу "занурення в епоху", ознайомлення з літературними першоджерелами, усвідомлення особливостей світогляду стародавніх киян. Через це ми відчуваємо причетність до стародавнього етносу.

Студентка П. Запропонувала свою навчальну таблицю з програми «Фольклорні свята». Подаємо її в таблиці 5.1. Класифікація творів за типом казкових героїв, рекомендована ст. С. у таблиці 5.2. У своїх методичних рекомендаціях студенти пропонували перелік музичних творів, які створені на міфологічний сюжет для прослуховування та аналізу. Він подається нами у Додатку 5 А.

Таблиця 5.1

Опорна таблиця для вивчення фольклорних свят

№ п/п	Календарі цикли	Свята	Звичаї	Музика	Методична література
1	Зимові свята	Різдво, Хрещення Свято Св.Миколая	Співи колядок, щедрівок, ялинки, колядування, хрещення води, вітають подарунками дітлахів, бажання успіху в новому році, добробуту родини тощо	М.Леонтович "Щедрик""Нова радість стала","Добрий вечір, тобі""Коза"-новорічна гра Опери: "Ночь перед Різдвом" Римсьокго-Корсакова,"Різдвяна ніч".Лисенка Ф.Лист "Різдвяний цикл"	Г.Мухіна: Урок "Добро и зло в повестях Н.В.Гоголя "Вечера на хуторі близ Диканьки",Розробки свят Св.Миколая, та Різдва.См. Библиограф № 29,34,37,51

2	Весняний цикл	Стретання, Масниця, Великдень	Співи веснянок, ігри, хороводи танки, убранств. хатин травою, розписи писанок	Веснянки "Благослови , мати", М.Лисенка "Вийди, вийди, Іванку(Концерт П.Чайковського), "Сонечко, сонечко., Опера Римського-Корсакова "Снегуронька"	Урок -концерт "Масниця"/3/, Уроки музики по Псалтирі/5, 16/ О.Білоус Школа писанкартства /Мистецтво та освіта №, 3,1997
3.	Обряди літнього циклу	Зелені свята, свята Івана Купала, Троица	завивання венків, свячення яблук, свята Івана Купала	"Іди, іди дощику", Русал. Пісні, опери "Русалка" Даргомижського, Дворжака, "Ундина" К.Орфа, П. Чайковського	См бібліограф.35,40, 41,51 61

Таблиця 5.2

Фортепіанні твори за типом казкових героїв

№	Тип образу казкового героя	Репертуар
1	Романтичні казкові герої	Кай і Герда («Снігова королева Ж.Колодуб» за казкою Г.Х.Андерсена); Е.Гріг «Весільний день у Трольхаузені», С.Прокоф'єв «Танець феї Дрожже» (з фортепіанної сюїти); М.Равель «Павана»; Л.Шукайло «Альонушка», «Ємеля» тощо; Ю.Шамо «Казки та історії» (Сюїта для фортепіано з балету за мотивами казок Г.Х.Андерсена;); М.Сільванський «Пригоди Барона Мюнхаузена»; С.Губайдуліна «Дюймовочка».
2	Кумедні казкові образи	С.Рахманінов «Полішенель», К.Дебюсі «Генерал Лявін ексцентрик»; П.Чайковський «Камарінська», В.Каврілін «Генерал їде», «Поїхав Тіт по дрова», інші;
3	Лялькові герої	Д.Шостакович «Танці ляльок»; Холмінов «Папа Карло», «Буратіно»; «Мальвіна»; «Артемон»;
4	Страшні герої	П.Чайковський «Баба-Яга», М.Мусоргський «Гном», «Баба Яга», Г.Свірідов «Чаклун», Е.Гріг «Хода гномів»; «Кобольд» « В печері гірського короля»; М.Коваль «В Баби-Ягі»; С.Слонимський «Марш Бармалея» тощо; М.Глінка «Марш Черномора» з опери «Руслан і Людмила» (фортепіанний переклад)
5	Тварини - герої казок	Цитович В. «Пригоди Чиполіно»; Пікуль В. «Стали вовк з козою співати»; Римський-Корсаков «Політ джмеля» з опери «Казка про царя Султана» (фортепіанний переклад) тощо.

Студенти китайці розповідали про китайські свята, про народні жанри, пісенні оповідання. Було застосовано і метод порівняння українських народних

пісень та китайських в контексті обрядових свят. В межах складання інтегрованого модулю (ІНДЗ) студенти інсценізували пісні було здійснено інсценізацію жартівливої пісні «Сіяв мужик просо». Для цього потребувалися певні атрибути, з якими студенти ознайомилися та застосували їх: просо, раків, штани, фрак. Під час завдання вони мали вдало маніпулювати ними. Китайські студенти інсценізували: «Збір осіннього врожаю», «Пастушок Уг», «Збір квітів», розповідали про провінції, звідки походять обрані твори.

До міждисциплінарного модулю було пропонуване скористатися здобутими результатами у виконавській підготовці. Для стимулювання самоорганізаційної підготовки студентів пропонувалося низка завдань:

1. Визначити загальну тему музичної композиції для імовірного впровадження в шкільну практику уроків музики (з допомогою викладача), хореографічної постанови.
2. Визначити виховну задачу створеної композиції для шкільної аудиторії (самостійно);
3. Здійснити художній аналіз кожного твору з метою визначення образу та засобів виразності що його розкривають; доцільність застосування пропонованої хореографічної лексики.
4. На основі міжпредметних зв'язків добрати художньо-ілюстративний матеріал.
5. Підібрати вербально-змістову складову композиції з використанням метафор, порівнянь тощо.

Музичним матеріалом для виконання були твори, що рекомендовані для слухання музики в молодших та середніх класах: «Дитячі альбоми» композиторів Р.Шумана, П.Чайковського; дитяча музика С.Прокоф'єва та Г.Свірідова. Збірки дитячої музики творів українських композиторів, таких як М.Чемберджі, В.Сільвестров, В.Косенко, інших.

Один із творів, що входив до композиції, студенти вивчала самостійно.

Враховуючи домінування на цьому етапі навчання фольклорно-міфологічної змістової лінії, передбачалося, що студенти будуть активно

використовувати різні казкові образи, незвичайні символи, уявлення та фантазії, що будуть доступні дітям при сприйнятті запропонованої композиції.

Серед пропонованих композицій були такі: *«Подорож у світ дитинства»*: твори з *«Дитячих альбомів»* Р.Шумана П.Чайковського, С.Прокоф'єва та інших; *«Казкові герої»*: *«Баба-Яга»* П.Чайковського, *«Гном»* М. Мусоргського, *«Кобольд»*, *«Хо́да гномов»* Е. Гріга; *«На добраніч»*: М.Чемберджі *«Ніч»*, *«Калискова»*, О.Бородін *«Ноктюрн»*, Р.Шуман *«Вечір»*, Г.Свиридов *«Перед сном»*, інші; *«На світанку»*: П.Чайковський *« Утрішня молитва»*, *«Ранок»* С.Прокоф'єв», М.Чемберджі *«Хмари пливуть»*, інші; *«У гостях у книжки»*: Ф.Лист *«Різняний цикл»* (на біблійські сюжети), Ж.Колодуб *«Снігова королева»*, К.Хачатурян *«Чополіно»* Дж.Родарі, інші.

Студенти-хореографи також залучалися до виконавської діяльності, грали на синтезаторі та фортепіано, створювали своє невеличкі композиції. Але основним видом для оцінювання була постановочна робота на тему *«Хоровод»*.

Більш складним виявився процес обговорення музики та мистецтва духовно-релігійної проблематики. Було обговорено існуючий стереотип: На цей стереотип було звернуто увагу з двох причин: на духовно-релігійній проблематиці будується вагомий пласт світського академічного мистецтва; релігія останнім часом входить до родинних традицій та виховання. Отже, вчитель музики та хореографії має бути: а) компетентним у духовно-релігійній тематиці в мистецтві, б) має бути готовим вільно спілкуватися з дітьми на релігійні теми у разі потреби.

З метою руйнації існуючого стереотипу було проведено лекцію-образ *«Релігія і мистецтво Середньовіччя»*. У межах уроку, крім історичних та культурологічних даних, студенти слухали григоріанські хорали; порівнювали романський та готичний стиль архітектури у відповідності до романського та готичного стилю світовідчуття, слухали вірш М.Волошина *«Леса готической скульптуры»*, пісню середньовічного ваганта Ф.Де Мілано в аранжировці Б.Гребенщєкова, музично-сценічний твір К.Орфа *«Карміна Бурана»*.

Ідея полягала в тому, щоб зруйнувати стереотип щодо мистецтва цієї доби та ментальності народу під час панування церковного тиску. Для цього застосовувався *методи проектування та самопідготовки*: скласти невеличкі фрагменти уроків для школярів з можливим використанням такого матеріалу. Пропонувалося в якості основи два види мистецтва: музика (Літургія П.Чайковського, С.Рахманінова, Ф.Шуберта, Й. Баха) та живопис (Рубльов «Трійця», Рафаель «Сікстинська мадонна»). Демонстрація фрагментів уроків розширювали художній світогляд студентів, духовно збагачувало та здійснювало настанову на коректне застосування академічних музичних творів духовно-релігійного змісту.

Застосування *регіонального підходу та пошуково-дослідницькому методу* дало можливість визначити, які нації і народи мешкають в Одеській області та створити перелік репертуару, який може бути застосований для художньої ілюстрації дітям. Студентам надавалося завдання:

1. Визначити перелік актуальних народних пісень відповідно до представників етноменшин.
2. Ознайомитися з творами в бібліотеці.
3. Обрати найбільш цікаві для ознайомлення та вивчення зі школярами.
4. Обгрунтувати вибір.

Серед творів студентами запропоновано такі:

Українські: “А вже весна” обр. Л.Ревуцького, “Був собі журавель” обр. Андреєвої, “Журавель” обр. К. Стеценка; “Щедрик” обр. М.Леонтовича.

Російські: “Баю, баюшки, баю” обр. Павлюченка; “Во поле берёза стояла” обр. Чухланцева.

Вірменські: “Ручеёк бежит, поёт” обр. Комитаса, “Сон” обр. М.Мазманяна.

Болгарські: “Біле яблучко” обр. М.Ламенова.

Єврейські: “Спи, дитя” обр. М.Гольдина.

На питання, чи можна уявити ментальність народів серед такої кількості пісень та їх зміст, студенти відповіли, що «ні», до наступного уроку вони вже

збільшили список пісень. При цьому ми зауважили, що варто кожному представити повно мистецтва цього етносу, коріння якого вони в себе відчують.

Характерним було те, що вже на першому етапі ми звертали увагу студентів на зв'язок між ментальними ознаками етносу, народу та його засобами художнього відтворення своїх цінностей. Це торкалося і ритму, і інтонації, і одягу, і танцю. Скориставшись реаліями поліхудожнього середовища інституту мистецтв та більш високим рівнем художньо-етнічної компетенції студентів-хореографів, було запропоноване їм в межах позааудиторної виховної роботи здійснити міні-проект «Режисура фольклорного свята в хореографії» за етнічними ознаками. Цікавим було виконання студентами-музикантами завдання: впізнати етнічну належність хореографічної постановки (відео) без музичного супроводу. Таке ж завдання музиканти підготували хореографам, тільки навпаки: пропонували прослухати низку музичних супроводів до народних танців, з метою вгадати, де який. Хореографи краще впоралися з завданнями, ніж музиканти, між тим, у студентів розвивався перцептивний досвід, образне, сінестезійне сприйняття.

Відповідно до мети першого етапу, під час занять з фортепіано студентам були поставлені такі запитання стосовно їх виконавської підготовки:

1. Які стереотипи сформовані стосовно виконавської підготовки та виконавства студента під час навчання.

2. Визначити своє ставлення до запропонованих існуючих стереотипів (перелік додається у Додатку 3 Б Табл.12). З метою зрушення небажаних (гальмуючих) стереотипів було обрано два шляхи: 1) наведення цікавих прикладів та висловлювань майстрів у галузі виконавства; 2) наведення прикладів протилежної точки зору, що призводить до позитивного результату.

Після обговорення зі студентами запропонованих висловлювань, показуємо на практиці приклади, протилежні створеним стереотипам: - раціонально-слуховий та аналітичний шлях вивчення тексту напам'ять; - глибоке виконання тексту на піано; - ефективність роботи самоконтролю за методом: сам себе навчаю; - художній драматизм ліричних прелюдій Ф.Шопена (на основі виразної

інтонації); - слухове очищення: приклади педальної та безпедальної гри; арія Орфея «Втратив я Евредіку» – написана в мажорі; інші приклади.

Наведені приклади спрямовані на формування іншої точки зору та ставлення до фортепіанного виконавства. Головна задача – надихнути емоційною енергією процес виконавства. Емоції мають бути лише позитивні. Для цього ми використали методіку: *застосовуємо аффермацію – коротку фразу, вербальну формулу за вибором студента*. Студенти обирали такі фрази: «я досягну поставленої мети», «прекрасний твір, він мені подобається»; «я впораюсь зі складним завданням», «я дуже гарно співаю», «я впевнена у собі»; «цей пасаж дуже легкий, я не звертаю на нього уваги». Про свої уявлення вони не розповідали, проте стверджували, що вони допомагають. Цей метод стає своєрідною самонастановою на певне відчуття самого себе на настроювання себе на певний стан.

До цього ж методу ми звертаємось під час концентрації уваги, скориставшись трьома кругами уваги К.Станіславського [473], поданого в модифікованому варіанті А.Бірмак [42, 49-50]: *Мале коло уваги* – зосередженість на своїй грі. Рекомендація: під час домашнього музикування уявляти себе та інструмент у замкнутому колі, за межами якого нікого не має. Студент зосереджується на своїй грі і досягає рівня, який умовно визначений «творчою домінантою». Проте вихід в реальний стан збуджує хвилювання, тому А.Бірмак радить проводити такий тренінг у класі, у колі інших студентів. *Середнє коло уваги*, за К.Станіславським, – розширення кола уваги, включаючи до неї інших акторів. А.Бірмак створюючи аналогію з музикальним виконавством включає до кола уваги інших учасників творчого процесу, зокрема ансамблістів, оркестрантів, концертмейстера. Для вчителя музики таке середнє коло може включати також учнів, які стають учасниками співтворчого процесу. *Велике коло уваги* охоплює зал та публіку. Таке коло стимулює емоційне збудження, водночас збільшує хвилю неспокою, хвилювання. Це створюється під впливом фактору новизни, тому під час фортепіанного навчання варто включати до уяви імовірних слухачів, вчителю музики – клас.

Щодо студентів-хореографів, то стосовно їх навчання гри на музичному інструментів усі ці круги були застосовані. Щодо їх виконавської хореографічної підготовки, то етап «малого кола» застосовується в межах невеликого часу тренувань, коли студент відпрацьовує технічність виконання екзерсисів, проте середнє коло уваги для нього більш важливе, оскільки танцювальна композиція та складання уроку-модулю завжди передбачає колективну творчість. Вихід на концертну аудиторію також супроводжується відчуттям колективної творчої дії та уваги на своїй якості виконання. Студент-хореограф в ідеалі розуміє свою роль актора та звертається до публіки, між тим, рівень акторської майстерності не дозволяє бути зосередженим на стадіях усіх трьох рівнів водночас. Це зумовлює певну стереотипність виконання образу, умовність міміки, авторських рухів тощо. Тому запропоновані тренінги на концентрацію уваги відносимо до групи *рефлексивно-творчих методів*. До них же ми відносимо метод самонавчання, за типом: «сам собі викладач». Він запроваджується таким чином: на уроці демонструється конкретний метод для опрацювання певного фрагменту твору. Домашні завдання мають певну послідовність: спочатку студент репродуктивно виконує пропонований метод на окресленому фрагменті, потім застосовує рекомендований метод самостійно на схожі фрагменти. Після набутого методичного досвіду він створює класифікацію методів відповідно до виконавських фактурних формул або художньо-виразних алгоритмів виконавських засобів. На завершальному етапі студент самостійно контролює процес вибору методу та його застосування, при цьому вголос робить собі зауваження! Він, нібито грає роль викладача і студента водночас.

До когнітивної сфери, яка відповідала змісту першого етапу було віднесено ментальну осмисленість засобів виразності, терміни, якими вони позначаються. Саме до цього і має пряме відношення весь спектр художньо-мовних засобів виразності музики та мистецтва взагалі та терміни, що їх позначають. Крім того, зазначений термінологічний багаж, накопичений тезаурус стає засобом реалізації різних видів аналітичної діяльності в процесі роботи над твором. З метою накопичення такого багажу був створений словник індивідуального

користування, в який студенти записували усі ремарки, терміни, темпові покажчики, які зустрічаються в творі, що вивчається. Вони складають перший стовпчик словника. Другий – опис того, як зазначений термін, ремарка, штрих тощо виконується у відповідності до образу твору, а також, які емоційний стан йому відповідає. При цьому обов'язковою вимогою було вказати твір, композитора та час виникнення твору. Це робилося для того, щоб згодом студент порівняв особливості виконання штриху, розуміння темпу, або якоїсь ремарки у відповідності до епохи, виконавської школи або стилю. Таким чином, ми поступово підготовлюємо студентів до урозуміння художньо-ментальної сутності засобів виразності та термінів.

Для розвитку інтелектуальної активності та переведення емоційно-спонтанних реакцій у свідомість під час фортепіанного навчання пропонувалася низка завдань для самостійної роботи з текстом. Так, наприклад, *метод побудови голографічної траєкторії інтонації* здійснювався за такою логікою: обиралася фраза, визначалася її образно-мовна характеристика: стверджувальна, питальна, розповідальна, категорична, мрійлива тощо; малювалася її траєкторія за допомогою графіку; визначалися найбільш характерні виконавські ремарки, які розташовувалися зверху або знизу основної лінії; так само розташовувалися визначенні найбільш характерні ознаки гармонії, підголосків; визначалася інтонаційна кульмінація, яка помічалася відповідним знаком. Такий наочний голографічний образ фрази допомагав виконати її більш виразно, об'ємно, відповідно її смислового навантаження. Інший метод - «Художній трансформер» здійснювався за допомогою технік «зміна образу», що передбачало виконати фразу відповідно до пропонованих нових характеристик емоційного стану. Це розвивало навички швидкого емоційного переключення та сприяло розвитку виконавської мобільності. Для цього також застосовувалися інші завдання: змінити програму твору та добрати до нової програми нові засоби виразності. Наприклад, твір М.Чемберджі «Хмаринка» був виконаний з іншим штрихом у відповідності до «перепрограмування» твору: «Хмара і дощ». Такі завдання активізували творчі пошуки та навчали долати існуючі стереотипи у

виконавських інтерпретаційних процесах. Завдання «інтонаційні візерунки» застосовувалося як під час аналітичної роботи, побудови голографічної траєкторії інтонації, так і під час формування творчих імпровізаційних завдань, що формують виконавську мобільність: студент виконував основну мелодію, додаючи до неї трелі, відхилення, форшлаги тощо.

Додатково застосовувалися завдання, які активізують *художньо-образне мислення* студентів-музикантів та хореографів: а) скласти «виконавсько-драматургічну формули твору», записати її із застосуванням знаків сценографії, музичних термінів; б) уявити тембральну трансформації твору відповідно до драматургічного задуму. Наприклад, прослухати «Картинок з виставки» М.Мусоргського на синтезаторі у виконанні Ісао Томіта [<http://intoclassics.net/news/2009-11-27-11406>]); добрати відповідну хореографічну лексику, яка відповідає «тембральній перспективі та драматургії такого виконання»; в) швидко замінити лексику хороводів, відповідно до зміни їх етномузичного супроводу.

Обиралися такі твори, які: а)були доцільні для розвитку студента, враховуючи його недоліки в здібностях та у виконавській підготовці; б)мали перспективу для подальшого використання під час практик, що стимулювало розвиток рефлексії передбачення (П.Щедровицький). На основі застосування *диспозиційного підходу* (Г.Олпорт, Г.Айзенк, Г.Мюррей) *обиралися художні твори, які* надавали можливість особистості вийти за межі своїх властивостей, хоч на крок в бік. Якщо студентові властивий раціональний тип мислення, а не художній (за І. Павловим), надавалися твори більш яскраві динамічні, емоційні, під час роботи над якими студент, нібито виходить за грані своїх властивостей та проникає в іншу реальність, де і він стає іншим.

Однак, фортепіанна література не має такого широкого застосування фольклорно-міфологічної образності, як інші види музики та мистецтва взагалі. Тому до *пошуко-дослідницького* методу додавалося таке завдання: дібрати перелік найбільш цікавих музичних творів та зробити легкий переклад для фортепіано; до цього добрати художньо-ілюстративний матеріал з інших видів мистецтва.

Студенти скористалися виключно оперною та балетною музикою та проілюстрували декораціями з опер. Наступне завдання – добрати музику з мультфільмів: «Русалонька», «Алладин» – романтичні герої; «Капітан Врунгель», «Маша та ведмідь» – кумідні герої; інші. Такий напрям роботи дуже важливий для майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, оскільки насправді стосується побутового середовища учнів, а їх нової естетичної реальності – віртуальної. Оскільки сучасний художньо-інформаційний простір стає дедалі хаотичним і не відрефлексованим з боку споживача, в ньому здійснюються дезстабілізаційні процеси щодо естетичних цінностей, а це зумовлює необхідність активного проникнення вчителя в буденну художньо-естетичну сферу школярів з метою орієнтації в її ціннісних культурних кліше.

Для студентів-хореографів завданням було: добрати лексичний матеріал для передачі образів, пояснити їх. Особлива увага приверталася визначенню співвідношення темпу, метро-ритму танцю, екзерсису з тим образом та емоцією, яка закладена в танці. Вправи, які пропонувалися, мали на меті змінювати темп одного й того ж екзерсису, його характер у відповідності з пропонованими казковими образами та належністю їх до певної народності.

Для студентів з Китаю дозволялося застосовувати мультфільми з китайськими казковими героями. Це завдання мало настановний характер на подальшу педагогічну діяльність, зокрема, готовність влучно застосовувати естетичні категорії під час аналізу художніх образів.

Більш складним завданням було добрати перелік музичних творів, які написані на народні фольклорні інтонації, та також релігійного характеру. Після його виконання було проведено практичне групове заняття з приводу аналізу інтонаційної виразності та етнічної відповідності обраних творів; відповідність музичного твору характеру релігійного образу.

До першого списку для обговорення потрапили: А.Лусінян «Іспанський танок»; П.Чайковський «Неаполітанська полька», Г.Свірідов «Хлопець грає на гармошці»; Л.Шукайло «Російські казки»; твори китайських композиторів: „Колискова” Цзян Дін-Сяня, „Веселий пастух” Лао Чжи-ченя; твори українських

композиторів з інтонаціями української народної музики: М.Ніжанківський «Коломийка», В.Косенко «Українська пісня». Було порівняно інтонації та визначено, що у відповідності до народного походження має суттєве значення метро-ритмо-інтонація. Отже, наступним завданням для студентів було: знайти перелік музичних творів з яскраво вираженою ритмо-інтонаційною характеристикою. Серед пропонованих студентами творів були: В.Моцарт «Турецький марш»; Ф.Ліст «Угорські рапсодії»; К.Дебюсі «Маленький нігер». Ми ознайомили студентів зі збіркою американського композитора Е.Сігмейстера «Дитяча музика», в якій кожний твір написаний на народну (ковбойську, індійську, негритянську, креольську) або побутову пісню. Так ми підвели студентів до усвідомлення відбиття в музиці ментальних властивостей етносу, народу. Особливим ресурсом в цьому стає характерні ознаки народного мелосу та метро-ритму, які відбивають або трудовий процес, або духовні почуття, або час розважання та відпочинку. Щодо студентів-хореографів то під час засвоєння ритму екзерсису, його слід було «укласти» на хореографічний образ, який прийшов з життя і має свій ритм. Усвідомлення ритму хореографічного образу здійснюється через усвідомлення ритму буттєвих, життєвих явищ.

На цьому етапі ми не підключали науково-дослідницьку діяльність студентів в якусь окрему дисципліну, а стимулювали розвиток науково-пізнавальних елементів в межах фахових дисциплін на рівні ІНДЗ, що складався як міждисциплінарний модуль.

Другий етап – «Художньо-аналітичний, конвергентний». Цей етап базувався на другій педагогічній умові: *стратегія та настанова на конвергентність різних видів навчальної діяльності, яка цілеспрямовано була застосована на розвиток художньо-інтегративних мисленнєвих процесів.* Для цього на другому етапі був зроблений перший акцент на науково-дослідницьку навчальну діяльність. Оскільки за програмами держстандарту дисципліна «Методологія і методи наукових досліджень» викладаються на 5 курсі (спеціалісти та магістри), в експериментальному режимі був розроблений спецкурс «Основи науково-пізнавальної діяльності», який викладався на 2 курсі 2

семестрі. Застосований спецкурс здійснював конвергентну функцію, оскільки різновиди науково-пізнавальних завдань передбачали активну інтеграцію мисленневих процесів на основі поєднання усіх обраних фахово-орієнтованих дисциплін.

У програмі акцентована увага на особливостях науково-пізнавальній діяльності в процесі професійної підготовки студентів-музикантів та хореографів. Теоретико-методологічна складова програми розкриває особливості наукового пізнання в галузі мистецтва, а практично-педагогічна, методична спрямованість програми спецкурсу розкриває студентам стратегічний шлях їх науково-пізнавальної діяльності на основі поєднання науково-педагогічного пізнання та досліджень особливостей мистецтва та мистецьких явищ [397]. У межах спецкурсу активно формувалися навички: роботи з науковою літературою; пошуку інформації в мережах Інтернету; використання теоретичних методів дослідження у мистецьких явищах; застосування контент-аналізу обраних наукових статей; пошуку ключових термінів та понять; добору рекомендованого художньо-ілюстративного матеріалу; пошуково-дослідницькі навички (в презентації дослідницьких результатів стосовно художніх традицій Одеси або свого регіону (певні провінції Китаю).

Згідно принципу інтеграції, студенти на теоретичному та практичному рівнях опанували всі аспекти та характерні особливості наукового пізнання в його поєднання з художнім, цьому сприяли низка процедур в роботі над художнім матеріалом з його науково-пізнавальною обробкою та подальшим застосуванням в імовірних педагогічних ситуаціях:

- самостійне перенесення попередньо засвоєних знань та вмінь в нову ситуацію;
- бачення нової проблеми в знайомій ситуації;
- осмислення структури художнього об'єкту, який пізнається та досліджується ;
- пошук альтернативи вирішення або методичного засобу у виконавській, художньо-творчій або просвітницькій діяльності.

Було обрано ці аспекти, які найбільш цікаві студентам та стимулюють їх до науково-пізнавальної діяльності: полікультурний, поліхудожній, субкультурний сегменти культури та їх застосування в сучасній шкільній практиці. Ці сфери давали можливість обговорювати проблеми художньої ментальності в різних міждисциплінарних аспектах.

Головною стратегією було визначення для кожного студента актуальної проблематики для його подальшої наукової роботи, вибір ключових понять, сутність яких буде ним розкриватися впродовж подальшого навчання на основі вивчення дисциплін різних напрямів.

Спочатку були визначені стереотипи, які існують в студентів до наукової роботи (Додаток 3 Б). Для їх зрушення було застосовано форму лекцій із використанням прикладів з наукових досліджень в мистецькій та мистецько-педагогічній галузі, з дипломних досліджень, дисертацій. Впродовж ознайомлення з теоретичним змістом лекцій та підготовки до практичних занять існуючі стереотипи було певною мірою подолані. Про це свідчили результати письмових робіт та спеціально застосованих тестових завдань.

З метою активізації розумової діяльності, рефлексії мислення та пізнання, адекватності самооцінки та розуміння своєї власної точки зору до кожного практичного заняття розроблені тести-питання, які пропонуються до проведення практичного заняття як настанова на подальше обговорення проблеми. Вони мають проблемний характер або тестову форму «завершення речення». Крім того застосовувався модифікований варіант ТРТ (Келлі) з метою стимулювання розумової діяльності, її активізації на матеріалі мистецько-освітньої галузі. Кожна лекція попереджалась письмовим *бліц-опитуванням*: короткі фрази викладача вводили студентів в проблематику лекції, але спочатку пропонувалося висловити в письмовій формі свої ставлення до пропонованих фраз-настанов.

Під час впровадження спецкурсу активізувалася самостійна робота студентів, їх самоорганізація в пізнавально-пошуковій діяльності. Також застосовувалися *проективні методи*, зокрема «Регіональний об'єктив», він був спрямований на дослідницьку пошукову діяльність стосовно культурного життя

міста, якогось художньо-творчого колективу, будинку творчості тощо. Студенти дізнавалися про історію колективу, сучасний стан та перспективу майбутнього: три ракурси погляду.

Паралельно з цим науково-пізнавальна діяльність впроваджувалася в виконавську підготовку студентів. Репертуар, що виконувався, більш ґрунтовно аналізувався в різних аспектах: художньо-образному; технологічному; творчо-інтерпретаційному; методико-конструктивному, ментально-художньому. Було змінено стратегію добору репертуару: акцентовано увагу на педагогічній доцільності та художньо-розвиваючій функції виконавського репертуару, що обирається студентом самостійно. Так, наприклад, студенту ще рано за його виконавським рівнем грати Мазурки Ф. Шопена, сонати Л.Бетховена тощо. Проте, для його ХМД, для підтримання його зацікавленості, формування художньо-ментальних цінностей, засвоєння художньо-стильової «мозаїки» тощо, такі твори включалися до роботи, навіть, якщо художньо-досконалим виконавство не було. Позитивно оцінювався показник художньо-емоційного розвитку та розвитку виконавських навичок.

Було проведено низку занять за *технікою «Репертуарний марафон»*, у межах якого студенти мали знайти твори українських композиторів за визначеним нами переліком образів. Китайським студентам було запропоноване таке саме завдання, але з творами китайських композиторів. На спільному занятті створений репертуарний скарб було поєднано та проаналізовано за образними характеристиками та художніми методами, зокрема й порівняння засобів виразності. Образними напрямками були: українська та китайська програмна музика; українська та китайська поліфонія; твори малої форми; танцювальні жанри; твори-портрети; природні замальовки; український та китайський романтизм, тощо

Для студентів-хореографів було завдання: добрати музичний матеріал для танцювальних композицій з творів українських композиторів, які є відомими, або такими, що виконують студенти різних курсів. Це передбачало їх активну музично-репертуарну, перцептивну діяльність.

Так, у результаті були створено репертуарний список, в якому твори класифіковані за пропонованою образною тематикою та у зіставленні української та китайської музики. Наприклад:

Український романтизм: Я.Степовий "Колискова", "Снежинки"(Співи), Прелюд пам'яті Т.Г.Шевченка, "Враження від радісного дня", Елегія фа діез мінор, Ніжанківський "Вальс", "Коломійка", "Листи до неї", та інші.

Китайський романтизм: Дін Шан Ден «Вісняна подорож», Шан То І Сюїта Сичуанськи малюнки; Лі Тен Сін «Дитина дарує квітку танцюристки», Лін Іін Хае Сюїта «Зоопарк» та інші.

Українські пейзажні замальовки: М.Дремлюга «У полях», «Сніг падає»; І.Хуторянський « На гірській галявині», І.Шамо «Ранок у горах», «Весняний дощ», М.Колеса «Осінній прелюд», М.Чемберджі «Хмаринка», «Ніч»; В.Сокальського «Українська фантазія Вечерниці».

Китайські пейзажні замальовки: Чжа Си Ці Уан – Пастораль; Шу Уан Хуа «Відображення місяці в озері Ер Чюень»; Чэнь Пэй Сюнь « Луна над озером в осені»; Уан Цзянь Чжун « Кольорові хмари плывуть за луною» тощо.

Приклад додається у додатку 5«Б»(репертуарний образний класифікатор).

Виконання музики українських композиторів вирішувало кілька важливих завдань формування ХМД:

1. Формувалася елементарна художня ідентифікація через накопичення еталонів-інтонацій, ритмо-інтонацій, які формували етнохудожній музично-інтонаційний фонд.

2. Розширювався світогляд, його художньо-національний акцент через залучення до історії та культури держави. Поперед усього – це програмні твори, що цілеспрямовано відображують історію певного народу (наприклад, "Відгомін століть" Г.М.Сасько). Під час ознайомлення студентів з авторами циклу застосовувався метод *психолого-історична реконструкція* (О.Яремчик).

Прилучення до української художньої ментальності через виконавство творів українських композиторів формує навички свободи творчого самовираження, оскільки для їх інтерпретації, у більшості випадків, бажані саме

такі потенційні можливості виконавця. Відчуття підвищеної емоційності, сердечності, людяності передбачає у виконавстві певну свободу почуттів та своїх емоційних ставлень до твору. З точки зору музичного навчання, – це важливий педагогічний ресурс, оскільки в більшості студенти педагогічних університетів з шкільною довузівською підготовкою відрізняються скованістю, синдромом «побоювання інструменту». Між тим, така інтерпретаційна свобода передбачає і високий смак, і досконалу техніку виконання.

Під час індивідуальних занять застосовувалися *художньо-перцептивні методи*, зокрема *емоційно-перцептивний слуховий тренінг*, який ґрунтувався на основі досліджень В.Морозова, Ю.Кузнецова [576], а також на рекомендаціях А.А.Пілічаускаса [614]; нами було обрано декілька рекомендаційних тез:

- Теза перша: розповіді та обговорення «настрою» твору на уроці набридають учням, стають стереотипними, шаблонними.
- Теза друга: під час художнього пізнання музики завдання учнів, слухачів, виконавців акцентувати увагу на власних емоціях та супутніх до них думок, що виникають у процесі спілкування з музикою.
- Теза третя: врахувати діалектику перетворення музичного або хореографічного образу в етичний, естетично-моральний життєвий приклад.
- Теза четверта: орієнтуватися на види пізнання: науковий, аматорський, художній, педагогічний. Кожному з видів відповідає розроблена модель:
 - ✓ Науковому – раціональна модель: пізнання форми твору - мета; виразних засобів - об'єкт; музично-слухові уявлення-результат.
 - ✓ Аматорському – почуттєва модель: гедоністична насолода – мета; емоційне інтонування – об'єкт; неусвідомлене враження настрою твору – результат.
 - ✓ Художня – інтонаційно-моральна модель: музичне пізнання буття – мета, емоційне інтонування – об'єкт; художній образ – результат.
 - ✓ Педагогічна – ідеально-комплексна модель: особистісний смисл твору – мета; виразні засоби, естетично-моральна поінформованість, емоціогенне інтонування – об'єкт; зміст твору: МО+ ЕМФ(естетично-моральний фон)+ХО.
- Теза п'ята: цілеспрямоване застосування двох типів методів:

- 1) метод осмислення інтонаційного відображення ідеї твору;
- 2) метод осмислення особистісного значення музичного твору [614, 14].

Згідно рекомендацій було застосовано наступні методики та тренінги:

«Інтонаційні висловлювання» – музичну фразу виконувати згідно різних емоційних станів: радощі, гнів, сум, гротеск. Для цього змінювати лад, штрихи, акценти, здійснювати такі перетворення, які допоможуть більш чітко передати емоційний стан.

«Монолог-діалог» – виконати музичний епізод, фразу, уявляючи, що її виконує (співає, розповідає) хтось один, або декілька людей, що дозволяє в одноголосному фрагменті уявити двоголосся.

«Розігрування в настрої» – виконання вправ, гам в певному емоційному настрої. Останній метод було застосовано також в класі вокалу в дослідженні Чжана Яньфена – «розспівування в настрої та в образі» [527].

Для хореографів ці ж самі вправи виконувалися під час початкового етапу уроків, у процесі виконання екзерсисів. Екзерсиси на розтягування пропонувалося виконати у відповідному настрої, передаючи якусь емоцію.

У контексті художньої ментальності важливим було сформувати художньо-синтетичні, інтеграційні операції мислення, тому варто такі тренінги застосовувати і в протилежних видах виконавської діяльності. Таке завдання ставилися переважно під час ілюстративних практикумів, наприклад, метод самоаккомпанементу – співу під власний акомпанемент.

Наступним важливим методом був евристично-пошуковий метод з технікою «Добір метафор». Одним з атрибутів художнього мислення є операція порівняння, яка органічно входить у всю практичну діяльність особистості. Студенти висловлювали судження про образ за допомогою пошуку метафор, тобто з мовними оборотами: «нібито», «якби», «схожий на..» тощо. Ми пропонували спочатку шукати метафори в природних явищах, потім в інших видах мистецтва, почуттях та емоційних станах. Найбільш цікавими для студентів з Китаю були метафори з природними явищами, а для українських – з емоційними станами душі.

Студентам пропонувався алгоритм створення метафор: пошук об'єкта метафори, вибір допоміжного об'єкту; їх синтез. Спочатку студентам експериментальної групи було дуже важко застосовувати метафору. Але ми пропонували їм для початку скористатися словником емоційних станів музики у варіанті О.Ростовського, якій, з нашого погляду, сприяє пошуку більш вдалих метафор, вони впоралися з завданням. Для студентів з Китаю даний словник було перекладено на китайську мову (Лю Цяньцянь [580]). Спочатку треба було визначитися з образом, з характером, потім шукати відповідний термін в словнику, потім згадати, якому явищу (природному, культурному, духовному тощо) властиві ці ознаки. На останньому етапі залишалось лише скористатися висловом «нібито» або «як би» тощо. Після того, як були сформовані елементарні навички алгоритму таких дій, пропонувалося відійти від вербальної метафоризації і застосувати художньо-предметну: добрати фотографію, репродукцію, будь які речі, що мали бути використані з метою образного порівняння або зіставлення: лист з дерева, квітка, лялька тощо. Поступово накопичувався фонд таких «об'єктів» для пошуку метафор, студенти більш вдало їх добирали.

Інтегративний принцип формування ХМД застосовувався на основі зв'язку з гуманітарними дисциплінами. Набуті знання, зокрема з етики та естетики, застосовувалися студентами під час педагогічної практики. Методика була такою: 1 етап – визначення сутності естетичних категорій, 2 етап – переведення їх в площину програми творів мистецтва; 3 етап – визначення художнього методу та засобів виразності. Спочатку використовувалися програмні твори, потім непрограмні, які потребували визначення прихованої програми або настрою. Студенти аналізували відповідність визначеного типу естетичним категоріям, які є основними в естетиці. Найбільш вдалим виявився етап створення опорних художньо-естетичних таблиць на основі словника емоційно-естетичних визначень О.Ростовського. Завдання для студента складалося з класифікації пропонованих емоційно-естетичних визначень до категорій естетики. Приклад, представленого співвідношення естетичних категорій та

виразних характеристик музики, зробленого студенткою Р. пропонуємо в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Застосування виразних характеристик музики в співвідношенні з категоріями естетики

Прекрасне	Потворне	Трагічне	Комічне	Високе	Низьке
Розкішна	Нахмурена	Журлива	Сонячна	Одухотворена	Зневажена
Широка	Дратівлива	Безрадісна	Грайлива	Проймаюча	Безліка
Плавна	Непривітна	Змучена	Жвава	Величальна	Млява
Зворушлива	Неблагозвучна	Безутішна	Моторна	Мирна	Розбещена
Чарівна	Потворна	Благальна	Безжурна	Дрімотна	Обридлива
Романтична	В'їдлива	Безсила	Спритна	Безхмарна	Презирлива
Гармонійна	Неприятна	Збайдужіла	Сміхотлива	Блаженна	Чванлива
Милозвучна	Зла	Знеможена	Жива	Ідилічна	Самовдоволенна
Прекрасна	Жахлива	Скорботна	Гумористична	Прозора	Злорадна
Загадкова	Нищівна	Розпачилива	Дотепна	Бекорисна	Зловтішна
Співзвучна	Безжалісна	Згасаюча	Чудернацька	Тепла	Лиховісна
Гуманна	Потемніла	Затуманена	Хитра	Тендітна	Зловорожа
Сприятлива	Гнівна	Елегійна	Кумедна	Мілосердна	Надмірна
Тендітна	Глуха	Безвольна	Потішна	Чиста	Злостива

Іншим завданням було створення таблиці співвідношення естетичних категорій та засобів музичної або хореографічної виразності. Для зіставлення бралися основні естетичні категорії та такі засоби виразності: ритм, темп, динаміка, гармонія, штрих, регістр.

Складання таких таблиць абстрактно від творів та стосовно творів зосереджує увагу студентів, активізує їх образне мислення та емоційно-перцептивні усвідомлення своїх реакцій на музичний твір. Для нас такі завдання стають показниками художньо-естетичних уявлень студента. Вони показують, що саме для них є прекрасним в мистецтві: для одного – це гармонійність для іншого – оптимістичність, рішучість. Через це й проявляє себе індивідуальна художня ментальність. Якщо приклади були невдалі, ми намагалися втілити пропонувану характеристику в реальну гру, продемонструвати.

Отже, під час навчання у виконавському класі були активізовані інтеграційні зв'язки відповідно до міждисциплінарного підходу, що застосовувалися на кількох рівнях:

1. Інтеграція на рівні єдності принципів викладання гуманітарних та художніх дисциплін, що пов'язано з необхідністю вирішення цілої низки виховних завдань: естетичних, моральних, екологічних, духовних, світоглядних.

2. Інтеграція як психологічний механізм «переходу» одного компонента в інший: переживання (емоція) – розуміння (знання); сприйняття (ставлення) – насолода (естетичне почуття) [220].

3. Усвідомлення інтеграції мистецтв, системи порівняння та поєднання мови різних мистецтв на рівні образ-символ, форма-жанр, зміст-ідея, інтонація-засоби виразності.

4. Поєднання різних видів творчої діяльності.

5. Інтеграція пізнавальних процесів: пізнання мистецтва, пізнання культури, пізнання художньо-естетичного прошарку всесвіту, його оцінювання крізь призму естетичних категорій.

Третій етап – «Художньо-компетентнісний, накопичувальний» – був найбільш тривалим. Він охоплював 6, 7 та 8 семестри навчання. На цьому етапі студенти активно залучаються до педагогічної практики, завершують вивчення світової художньої культури, визначаються з фаховою спеціалізацією для подальшого навчання. Активне входження до педагогічного середовища школи, виконання своєї нової соціокультурної ролі – ролі вчителя, зумовлює пошук

власного іміджу. Спостерігаються зовнішні перетворення: студенти, особливо студентки стають більш охайними, спостерігається їх прагнення здобути імідж освіченої інтелігентної людини.

Поглиблене вивчення світової художньої культури, засвоєння методики її викладання зумовлюють розширення художнього світогляду, відчуття емоційно-когнітивних особливостей кожного стилю, кристалізації їх у виконавській діяльності, яка поступово підноситься до рівня інтерпретації художніх творів. На цьому етапі сфера художньої культури є домінантною на професійному та особистісному рівнях підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, яка найбільш суттєво впливає на процес формування їх професійної зрілості, формує їх фахову художню ментальність, дозволяє усвідомити закономірності художньо-творчого процесу та відчутти себе співучасником процесу духовного становлення школярів. Студенти поступово усвідомлюють свою місію в перетворенні соціокультурного простору всього суспільства, в його духовному збагаченні на основі національних традицій, збереження цінностей. Отже, залучення майбутніх учителів музики та хореографії до викладання художньої культури та проведення інтегрованих уроків з мистецтва в школі передбачає їх спеціальну методичну підготовку, яка ґрунтується на культурологічній спрямованості художньо-естетичної освіти студентів, на вітчизняних традиціях і європейському досвіді навчання і виховання засобами мистецтва (О.Щолокова).

Інновації щодо нормативної бази художньо-естетичного навчання школярів посилює саме художньо-культурний сегмент уроків музичного мистецтва, що зумовлює більш відповідне ставлення студентів та набуття ними фахової компетентності у проведенні таких уроків. Усе це вимагає особливої допомоги студентів, яка спрямовує усі отримані знання, навички, досвід в рідше художньо-фахового середовища, засвоєння його констант та набуття ментальних фахових властивостей. На цьому етапі потрібен особливий практичний ресурс управління навчальною діяльністю, який характеризується конвергентною функцією, тобто поєднує здобуті знання і сформовані уміння і навички, досвід їх застосування на практиці, у цілісну систему, яка формує самостійну, творчу

особистість, що володіє певним рівнем ХМД. Дисципліна «Методика викладання художньої культури» не в змозі задовольнити всі аспекти конвергентності, вона спрямована на засвоєння методики викладання та ознайомлення студентів з програмами шкільного курсу художньої культури.

Окрім попередніх умов, на цьому етапі впроваджувалася умова: *залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки опануванні цінностями мистецтва*. Текто-партисипативний підхід дозволив запровадити проектну технологію: було розроблено проект самопідготовки до педагогічної практики «*Впровадження основ художньої ментальності в педагогічну практику*», який позначав алгоритми дії студентів, пропонував низку методів самопідготовки та самомоніторингу[484]. У межах експериментального дослідження цей проект органічно включався до змісту курсу «Методика викладання художньої культури». Але акцент робився на самостійну роботу, на самопідготовку студентів до практик та її організації шляхом відпрацювання на собі технологій, методик, експериментальних методів тощо з використанням усіх фахових та гуманітарних дисциплін. Пропонований проект дозволяв оволодіти певними проектними компетенціями: понятійною, когнітивно-орієнтованою, практико-орієнтованою, суспільно-комунікативною, емоційно-ціннісною, рефлексивно-аналітичною [484, 99-100], які збігаються за змістом з визначеними компетентностями, що складають основу ХМД.

Мета проекту – оптимізація процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури. *Завдання*: підвищити рівень художньої компетентності студентів на основі самостійного осмислення атрибутів і процесів художньої ментальності в їх культурно-історичних зрізах (художня картина світу, стиль, образ, операції образного мислення, сприйняття творів мистецтва, їх інтерпретація); забезпечити засвоєння стратегії швидкої адаптації до художньо-ментального середовища навчального закладу (школа, ліцей, позашкільний заклад); формувати здатність до самостійної інтеграції знань різних професійно-орієнтованих дисциплін, виконавських умінь у підготовці авторських уроків; стимулювати розвиток полімодального сприйняття і відповідного

синтезованого типу художнього мислення для забезпечення впровадження інтеграційних програм з мистецтва; розвивати проєктивно-художню компетенцію (творче бачення художньої ідеї, знання алгоритмів створення творчих проєктів за участю школярів, аналіз результатів і перспективи вдосконалення майбутніх проєктів тощо [484, 104-106]. Передбачалося 4 етапи: підготовчий, початковий, основний, підсумковий. Прописані алгоритми дій лише спрямовують їх вектор, змістове наповнення забезпечує студент. Методи спецкурсу показані у таблиця 5.4.

Таблиця 5.4

Методи проєкту «Впровадження основ художньої ментальності в педагогічну практику»

Лекційні	Дискусійні	Наочні	Самоорганізаційні	Методи самостійної роботи
Пояснення, розкриття теоретичного матеріалу, наведення прикладів	Проблемні завдання, дискусії, інтерактивні і методи; кейс-методи;	Опорні таблиці, гістограми, відео і аудіо анкети; інтернет-ресурси	Самомоніторинг самоаналіз, метод рефлексії та самооцінки; планування; добір опорного художньо-ілюстративного матеріалу; ідентифікаційного самовизначення самодіагностик а художньої компетентності	Історичний аналіз; порівняння та узагальнення; документації, аналіз уроків теоретичне моделювання, проєктивні методи; аналіз; створення метафор;

У ході впровадження семінару-практикуму студенти ЕК засвоювали теоретичний матеріал, допоміжний методичний матеріал для самостійної роботи; ключові слова до теми, які пропоновані в спеціальному глосарії. До кожної теми також пропоновані: питання для самоперевірки, методи самостійної роботи та література до теми.

Окремі теми містять методичний матеріал для опрацювання і методи самопідготовки. Так, наприклад, методами самостійної роботи для опрацювання другої теми були: самоаналіз, метод рефлексії (визначення власних уявлень художньої картини світу, відповідної до еволюції розвитку художньої культури, мистецтва, мистецької освіти); накопичення прикладів для застосування міжпредметних зв'язків, історико-культурних паралелей, асоціативних зв'язків та аналогій; володіння методами активізації мислення учнів: пропозиції для порівняння, зіставлення, знаходження спільностей та розбіжностей в інтерпретації художніх образів та усвідомлені художніх текстів. Перш за все вчителю мистецьких дисциплін варто володіти технікою педагогічної діагностики щодо художнього світогляду учнів взагалі, та ціннісних орієнтацій, зокрема. Художні орієнтації, як атрибутивні елементи художнього світогляду, складають основний предмет методичного опікування з боку вчителя. Художньо-ціннісні орієнтації формуються на основі глибокого зацікавлення учня явищами та продуктами художньої творчості. Усі ці питання порушувалися під час зустрічей зі студентами, які вони самі організовували. Ці зустрічі мали форму «Круглий стіл».

Так, наприклад, до опрацювання проблеми формування художнього світоставлення та світовідчуття школярів у контексті завдань мистецької освіти акцент було зроблено на типах художнього світогляду зокрема, міфологічному. Оскільки діти найбільше тяжіють до стародавньої міфології та добре в ній орієнтуються, студенту варто здійснити самоаналіз і перевірити власну компетенцію з цих питань. Для цього ми пропонували звернутися до класифікації міфів за Є.М.Мілітинським та добрати до кожного виду приклади з мистецтва. Ми нагадали студентам, що майже всі найвідоміші у світі художники, скульптори, архітектори, поети, музиканти знаходили натхнення в біблійних та міфологічних сюжетах античності. Питання моралі, філософії Добра і Зла, Справедливості, Ідеалу завжди були пріоритетні для мистецтва. Саме тому вони і звертаються час від часу до сюжетів міфології, тому що у центрі міфотворчості знаходяться ці питання. Добро та Зло - це найперші моральні категорії, з якими знайомиться

дитина через казки, легенди, міфи, тобто через міфотворчість. Класифікація подається в Додатку 5 Б як допоміжний методичний матеріал.

У ході практичних занять порушувалися дискусійні питання: «Що таке міфологія, як вона пов'язана з мистецтвом?»; «Чи існує міфологія сьогодні?».

Пропонувалися завдання:

1. Довести зв'язок формування ментальних стереотипів та створюючих міфологем у сучасному суспільстві. Враховуйте, що «міфологема» має амбівалентну природу: це міфологічний продукт як такий, та ґрунт для виникнення та створення нових міфологем.

2. Створити словник нових термінів, понять у галузі мистецтва, в якому будуть два стовпчики:

1 – слово-термін; 2 – приклад його застосування при аналізі або розповіді про твір.

3. Розробити опорні картки, на яких написані засоби художньої виразності різних видів мистецтва, емоційні стани музики, застосовувати їх під час ознайомлення з творами за наступними завданнями:

- обрати картку, відповідну до виду мистецтва;
- обрати картку, відповідну до емоційних станів;
- обрати картку, відповідну до художніх засобів;
- обрати в картці потрібне слово, термін тощо.

Приклади для застосування методу порівняння.

4. Підготовка до уроку-диспуту, уроку-образу, уроку-проекту (короткі конспекти, плани, рекомендації).

Приклади коротких конспектів таких уроків пропонуються у Дод.5 В.

У якості розвивального методу сінестезії сприйняття було модифіковано *метод автореферентності* (за Л. Мун [297]). Він пропонується науковцем як інтерактивний імпровізаційний прийом, який задовольняє потребу в художньо-творчій діяльності. Автореферентність сприяє переведенню художньої інформації з мови одного мистецтва на мову іншого. Наведемо приклад.

До прослуховування готується твір Ф.Листа «Мислитель». Завдання для студента:

1. З'ясувати історико-культурні фактори написання твору.
2. Визначити сутність образу скульптури О.Родена, довести її основну характеристику: зосереджений розум; згадати особливості твору Данте «Божественна комедія». Ця проблематика творів може бути порушена та обговорена лише зі школярами старших класів, тому вчитель має бути особливо кваліфікований у питаннях християнської моралі, а не лише в галузі мистецтва.
3. Створити образні характеристики твору, які будуть застосовуватися для прослуховування та інтерпретації, скористатися ментальними картами. Наприклад, створюємо малюнок, в центрі якого твір та його основний образ – у нашому випадку – Мислитель.

Йдемо шляхом асоціативних зв'язків, наводячи асоціативні зв'язки за допомогою запитань: «Що за жанр твору; які жанри схожі в інших видах мистецтва?»; «Чи може це бути портрет, якщо це портрет, то в якій позі знаходиться герой, чи він, щось пише, чи розмірковує?» тощо.

Ця низка питань вибудовує вектор лінії, яка приводить нас до уявлення зримого образу.

Друга лінія – засоби виразності, якими скористувався композитор. Вчитель задає питання учням, що уважно слухали. Твір виконується вдруге.

Третя лінія – ставлення вчителя до виконаного твору, його самопідготовка та самостійне опрацювання образу, виразність. Визначення та усвідомлення того, на що звернути увагу, що окремо показати учням тощо.

Четверта лінія – ставлення композитора до свого героя, що його вразило, у наслідок чого він відтворив цей скульптурний портрет у музиці. Чи був сам композитор налаштований на глибинні міркування, чи він скористався раптовою ідеєю створити музичний портрет. Згадуємо філософічність художнього світогляду Листа, його інші твори і приходимо до висновку, що в ньому самому є тяжіння до урозуміння філософічності життя – це його погляд на музичне мистецтво, це те, що його споріднює з Бахом тощо.

Для самопідготовки варто скористатися іншими завданнями, які можна під час практики пропонувати школярам з метою стимулювання їх художнього мислення. Наприклад, усвідомлення ними понять «образ» і «символ», навести приклади. Підготувати творчі завдання для школярів:

- *перцептивні*: (слухова анкета «Пори року», який твір – до якої пори);
- *наочні*: підібрати живописні ілюстрації до мистецьких творів, або музику до картин (перелік живопису імпресіоністів);
- *кінестетичні*: відеоряд танців, без музики, музика за номерами окремо.
- *сінестезійні*: підібрати окремо пропоновані засоби виразності як декорацію до виконання музики в хореографічному варіанті.

Методи самопідготовки до теми «Художньо-ментальне середовище навчального закладу освіти» були дуже важливими, оскільки забезпечували входження студентів до фахової спільноти вчителів та позиціонування себе в цьому середовищі як представника мистецької освіти. Методами були:

- метод роботи зі стереотипами: усвідомлення власних стереотипів та упереджень щодо етносів та їх художньо-культурних традицій: рефлексія стереотипу, аналіз його виникнення, усвідомлення етнічних традицій, віри, релігії, руйнація стереотипів на основі аналізу кращих художніх творів, їх відображення ментальності етносу;
- метод пошуку знань про інших: робота з Інтернет ресурсом, робота з першоджерелами, аналіз художніх творів;
- самотестування толерантності та її самоформування шляхом аутотренінгу «Я – представник іншої культури». Передбачає глибоке вивчення та проникнення в образну сферу обраного етносу: казки, легенди, народні пісні, костюми, музичні інструменти, обрядові свята;
- формування навичок інтерперсональних дій: активне слухання іншого про його мистецтво; виявлення щирого зацікавлення та здивування; знаходження спільного та відмінного, спроба створити щось в іноетнічній манері;

- оволодіння методом пошуку історичних та наведення сучасних зв'язків між розмаїтими культурами;
- створення етноідентифікаційної карти «Хто Я»: Хто мої батьки, що я знаю про свої коріння, родину, свій етнос, його традиції; я їх підтримую; як я мушу їх підтримувати та розвивати. Кого ще я знаю, хто схожий на мене, як він підтримує та розвиває етнохудожню спадщину свого народу. Знайти та розповісти цікаві історії, знайти щось цікаве в інших, що схоже, що відмінне.

Студентам перед виходом на педагогічну практику пропонувалося дослідницько-пошукові завдання:

1. Ознайомитися зі статутом навчального закладу, з концепцією і напрямом його освітньої діяльності.
2. Вивчити документацію: плани виховної роботи, полінаціонального виховання, художньо-естетичного виховання;
3. Виявити та ознайомитися з творчим досвідом колективів, які вже створені в навчальному закладі.
4. Здійснити шляхом колегіальних співбесід та цілеспрямованого опитування адміністрації школи про їх стратегію щодо художньо-естетичного виховання школярів, які є реальні можливості, чого бракує, на що зауважити.
5. З'ясувати наявність існуючих культурних традицій, чи проводяться якісь заходи як традиційні, чи скоординовані дії з позашкільними закладами району, чи існують договори з культурними закладами: театрами, філармонією тощо, чи запрошуються цікаві особистості тощо.

Особлива увага приділялася створеним в закладі традиціям та культурним особливостям регіону.

Завданнями самопідготовки до цієї теми були:

- створення комунікативно-адаптаційної документації, спрямованої на сплановане дослідження особливостей художньо-ментального середовища школи, навчального закладу: отримати для себе екземпляр усіх необхідних планів роботи; інформацію про творчі колективи, про традиційні заходи; визначити своє ставлення до них та можливість власної допомоги в їх проведенні; аналіз

отриманої документації та інформації, її порівняння з документацією інших навчальних закладами, з нормативними концептуальними документами; визначення «білих плям» або пропонування свого бачення покращення плану;

- розробка запитальників для адміністрації;

Пропонувалися методи: планування та самоуправління; самоідентифікації (побудова самоідентифікаційної карти, в якій зафіксовані власні оцінки, своє ставлення до існуючого, вже створеного простору); сапоспостереження та рефлексії своїх можливостей щодо органічного входження в шкільний освітній пристір та покращення його ефективності.

Основною технологією самопідготовки було *опрацювання методів на студентах з метою їх ефективного самостійного застосування на школярах у модифікованому варіанті*. Він відповідала принципу цілеспрямованого моделювання умов навчання, наближених до реальної художньо-педагогічної практики

З метою реалізації вектору на розвиток творчої самостійності було запропоноване такі завдання для самопідготовки:

1. Самостійно обрати жанр уроку, добрати ілюстративний матеріал, методи, презентувати урок як цілісний образ обраних художніх творів.

2. Знайти цікаву інформацію, яка здивує та вразить. Якщо вона буде цікава вчителю, буде цікава й учням, оскільки вчитель (студент) буде із зацікавленням про неї розповідати, що сприяє інсайту (за методою В.Кабріна).

3. Навчитися відхилитися в процесі педагогічної діяльності від запланованих дій.

4. Намагатися викликати позитивну реакцію та зацікавлене ставлення до уроку з боку дітей, спираючись на їх віртуально-естетичний досвід.

5. Підготувитися до *ситуативного, непередбаченого застосування методів навчання та спілкування з дітьми*, при тому що вибір є адекватним, ефективним, оригінальним, адже незапланованим.

У межах останньої теми студенти опрацьовували інноваційні технології, застосування їх на уроках, та створювали на цій основі проект-уроки, або уроки-

образи, які за планом вони мають впроваджувати вже на останньому етапі експерименту.

До інноваційних технік було включено художньо-комунікативний тренінг за В.Кабріним [591; 583]: «Я в поглядах інших». Передбачалося створення невеликих груп (в межах одного класу); навчальна робота проходила за технологією лабораторних занять: кожний студент підготував самопрезентацію себе як креативної особистості (виконання твору, цікава нестандартна презентація його образу; альтернативні художні презентації). Після здійснення своїх виступів, які охоплювали і вірші, і цікаві художньо-наукові розвідки, студенти мали оцінити свій стан сприйняття презентації за такими класами: інсайт, імпрітінг, катарсис, екстаз як такі, що охоплюють динамічний ментально-транскомунікативний простір. Попереджало пояснення, які стани маються на увазі: катарсис – психоенергетичний стан задоволення, яке викликало глибинне співпереживання та навіть такий духовний стан, як «сльози очищення», викликаних співпереживанням (за Кабріним – низхідна транскомунікація, яка не стимулює до самостійних творчих дій); імпрітінг – враження, яке дає певну інформацію через психотрансформацію: враження від нових цікавих знань, від яскравого втілення образу тощо; екстаз – експансивний стан, експресивне переживання, виведення проблеми на рівень глобальних; інсайт – висхідна транскомунікація – осяяння, інтуїція, натхнення. В інструкції до тренінгу було також представлено типи та види спілкування, за В.Кабріним, як рівні К-світу [583, 30-31]. Конкретизуємо їх: види спілкування:

а – спонукальне; **в** – інформаційне; **с** – конструктивне; **d** – емоційне спілкування; типи спілкування: **A** – імпульсивне; **B** – нормативне; **C** – рольове; **D** – духовне;

Зіставлення типів та видів дає якість спілкування на ментальному транскомунікативному рівні: (A) “аффективне” (імпульсивне, диффузне); (B) “нормативне” (стереотипне, звичайне); (C) “функціональне” (рольове, конструктивне, інтелектуальне); (D) “духовне” (творче, рефлексивне).

Після самовизначення з презентацією, студенти по черзі виходили на середину класу і спілкувалися з іншими в ролі відвертої особистості, для якої

важлива думка інших. Вони навчалися відверто задавати питання про себе, про свої ідеї, про свої можливості та отримувати відверті відповіді. Усе про що йшлося в таких тренінгах, – це питання емоційно-ціннісних почуттів. Крім того, ми бачили, які почуття, проблеми, образи викликають ти або інші теми.

Наведемо приклад такого емоційного тренінгу-презентації. Студентка В. обрала для самопрезентації казку Г. Х.Андерсена «Дівчина із сирниками». Вона прочитала цю казку, попередні розмови показали, що більшість студентів її не знають. Цікаві яскраві художні замальовки нового року, ялинок, які було показано під час «експозиції презентації», не викликали сумніву щодо веселого святкового характеру та налаштованості на стан *імпритінгу*, задоволення від почутого, побаченого. Було виконано твір Ф.Ліста з Різдвяного циклу «Новорічна ялинка». Між тим, поступова трагічність казки стала тим контрастом, який емоційно вплинув на студентів, викликав стан *катарсису*. Це було драматичною кульмінацією презентації. Але таке завершення, за драматургічним задумом студентки В., мало бути результативним, тому вона ввела цікавий елемент до обговорення: стан сучасних безпритульних дітей, можливість допомогти їм. Це викликало нову хвилю емоційних станів, які оцінювалися нами як *інсайтні*. Врешті решт було прийнято рішення про активну участь в новорічних святах в дитячих будинках.

На цьому прикладі чітко виявляється ментальний вектор художньої транскомунікації: *від інтриги до бесіди, через дискусію до ставлення і практичний результат*.

Компетентнісна спрямованість даного етапу передбачала застосування набутих знань з інших дисциплін, наприклад, етики та естетики. Для більш ефективного уявлення художньої ментальності певного соціокультурного зрізу було пропоновано взяти за основу аналіз естетичної категорії «Прекрасне». До завдання входило, визначити особливості ставлення до краси в різні епохи: архаїка, античність, середньовіччя, відродження, просвітництво, інші епохи. Поступово визначився проблемний ракурс питань: що є красою сьогодні. Далі – обговорення цінностей. В чому їх сенс сьогодні, які цінності є спільними у будь-

яких народів, які відмінними. Поступово студенти усвідомлювали сутність такого багатоаспектного явища, як художня ментальність, як вона виявляється в творчості людини, як творча особистість відображує ментальні ознаки епохи засобами мистецтва, тим самим й створює феномен художньої ментальності. Для обговорення цих питань застосовувалися *методи роботи в малих групах*, де студенти готували свої презентації від імені якоїсь творчої особистості, або скориставшись *праксиметричним підходом*, розповідали про своїх сучасників, які стають прикладом для наслідування на основі оцінки їх дій, продуктів творчості тощо. Після обговорення та кількох презентацій, які студенти присвячували своїм викладачам, учителям, керівникам творчих колективів, усі дійшли спільних висновків про те, що творча особистість на ментальному рівні (свідомому та позасвідомому) є носієм певних етнічних, художніх, суспільно значущих, а також побутово-стереотипних явищ, що є відбитком традицій та розвитку певного культурного спадку. Це пояснюється тим, що кожна окрема особистість, особливо творча, є носієм певних ментальних ознак, які в неї формуються в середовищі родини, шляхом дотримання традицій у навколишньому середовищі, в суспільстві тощо. Студенти також показували приклади, як творча особистість виходить за межі свого часу та бачить світ у майбутньому. На прикладі науки, мистецтва це дуже яскраво представлено.

Результатом обговорення були наступні узагальнення, які засвоїли студенти, скориставшись своїми прикладами.

1. Характер особистості впливає на життєвий шлях, що й зумовлює (створює) її біографію (С.Безклубенко). Професійна активність та гармонійність особистості зумовлює багатшаровість професійної компетентності особистості як фахівця. Активна принципова позиція в професійній діяльності забезпечує сформованість певного іміджу професіонала.

2. Вищий рівень художньої ментальності творчої особистості виявляється через обов'язкову наявність приналежності до певної народної культурної традиції (або традицій кількох етносів).

3. Талановита людина обов'язково стає в авангарді художніх явищ, які на певний час не є визначеними в контексті елітних художніх цінностей. Розвиток культури «по вертикалі» здійснюється саме завдяки такому ставленню до пошуків нових ракурсів мистецтва талановитими особистостями.

4. Приналежність до професійного кола формує і професійний світогляд. У нашому випадку – художньо-професійний світогляд. Людина бачить світ, формує своє світобачення та світовідношення крізь призму своєї професії.

5. Вищий рівень духовності особистості виявляється на усіх рівнях буття: етнонаціональному, моральному, побутовому, професійному, науковому, творчому, в які завжди привносяться елементи естетичності та художності.

Орієнтуючись на інноваційний характер художньої ментальності як категорії, що застосовується в науково-педагогічному художньо-освітньому просторі, було звернуто увагу на методи, які безпосередньо відносяться до ментальних технік: «mindmapping» (ментальні карти) Тоні Бюзена [447] – техніка візуалізації мислення; «Омега – меппінг» в інтерпретації В Колесніка [213], Метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боне [49]. Дані методи впроваджувалися на заняттях з виконавських дисциплін, були рекомендовані для застосування в підготовці уроків та в межах нашого семінару – практикуму .

Покажемо кілька прикладів застосування таких методів. Так, наприклад, *метод фрірайтинг* за В. Колесніком торкається процесу побудови текстів. Оскільки ми маємо справу з особливим художнім текстом, його не завжди можна висловити, але пояснення, тобто вербальна інтерпретація цього тексту – важлива складова фахової діяльності вчителя мистецьких дисциплін. Метод має прості правила: писати швидко без зупинок, без перечитування; писати усе, що йде до думки з приводу теми уроку; не зупинятися на помилках.

Фрірайтинг — це занурення у вільний потік слів, мета якого подолати перешкоди та фільтри внутрішніх комплексів, які часто існують у студентів, що налаштовані грати, співати, танцювати. Відомо, що студенти-музиканти, майбутні вчителі музики та вчителі хореографії під час складання деяких модулів мають дати словесний коментар. Фрірайтинг дозволяє висловитися без урахування

слухача. Це знімає напругу та хвилювання. Потім ми пропонуємо так само писати, але висловлювати вголос те, що пишеться. На останньому етапі, коли вже набуваються навички швидкого переносу думок на папір, переходимо в стан підвищення якості – перечитуємо текст та вносимо в нього корективи. І останній етап – висловлювання вголос, нібито прочитання створеного тексту, після чого систематизовані думки потребують вільного оповідання для учнів. Для цього пропонуємо студентам скласти ментальну карту, в якій будуть три лінії: перша – план художньо-інформаційних ідей; друга – план ілюстративного матеріалу; третя – план художнього діалогу (питання до учнів, методи активізації їх уваги). Отже, в експерименті метод фрірайтингу доповнюється методом застосування ментальних карт.

Застосування ментальних карт та інших ментально-розумових технік сприяє розвитку *ризоматичного мислення*. Воно є образно-асоціативним мисленням, яке відрізняється від метафоричного або логічно-вербального мислення тим, що, замість десяти-одинадцяти асоціацій воно генерує до десяти тисяч зв'язків – асоціацій, саме таку кількість може охопити своїми відростками один центральний образ-нейрон [333].

З огляду на опорні види навчальної діяльності: виконавська, наукова та художньо-педагогічна, ми застосовували даний метод у кожному з них, враховуючи проблему питання.

Наприклад, при виконавській підготовці вчителя музики або хореографії даний метод застосовується для цілісного охоплення роботи над твором або образом. Так, центральна ланка – образ, характер, те основне, заради чого створений музичний або хореографічний текст. З нього виходять різні гілки з основними атрибутами передачі образу, на які студент одразу зауважує. Потім, якщо таких гілок не вистачає, викладач наводить додаткові питання або спрямовує свідомість студента на ймовірні додаткові зв'язки з метою додати ще «гілки» з основними завданнями, які забезпечують вирішення основної мети – втілення художньої ідеї в її матеріалістичну форму: озвучення або танцювання.

Приклад такої карти на твір К.Дебюсі «Дівчина з волоссям кольору льону», намальований студенткою Б пропоновано у Додатку 5 Г.

Головна асоціація твору у студента – сонячність портретної замальовки. Ментальна карта складалася після виконання викладачем, під час якого студентка слідувала за нотним матеріалом. Її авторству на карті належать такі основні гілки, як: технічне забезпечення, ніжність інтонації та ритм, оскільки досліджувана чітко визначила наявність у тексті синком та довгих звуків, які варто поррахувати. Решта гілок – процес творчої співбесіди викладача, його проблемні питання, що стимулювали процес мислення студента. Була здійснена настанова на створення карти як цілісного образу виконавських завдань; головне, що символ образу – сонячність, належала студентові, а решта засобів в його уяві підпорядковувалися цьому образу.

На наступних етапах роботи застосовувалися «процедурні гілки» ментальної карти: гармонійний аналіз та аналіз формоутворення; динамічний та побудови фраз. Всі ці аспекти можуть бути представлені як цілісний малюнок. Це більш виразно і чітко залишається у внутрішньо-перцептивному художньому плані та стимулює матеріалізацію (озвучування) візерунків гілок у їх сумісному підпорядкуванні основній ідеї.

Пропонований метод певним чином кореспондується з методами-технологіями стимулювання латерального мислення (Е.де Боне), оскільки вони сприяють реструктуризації покрокової роботи над твором: від розбору тексту, аплікатури, ритму, технічних завдань тощо до цілісного звучання образу, якому підпорядковуються не головні, а й приховані, ті що не виявляються одразу – засоби виразності. Для цього пропонувалося студентам відійти від яскравості виконання мелодії, а звернути увагу на підголоски, до другого, третього плану фактури, змінити штрихи або ключовий інтонаційний звук.

Аналогічним було застосування методу «*Omega-mapping*» за авторством В. Колесніка. Метод описувався в підрозділі 3.3. Приклад застосування цього методу

у наочному варіанті подається у Додатку 5 З. Студент Г. Намалював шлях від **К** до **У** в роботі над поліфонічним твором.

Відповідно до третього етапу, актуальності набули питання формування ризоматичного мислення, пов'язаного з усвідомленням явищ поліфонії в мистецтві. У дослідженні М.Сибірякової-Хіхловської було запроваджено ідею розуміння поліфонії в мистецтві як засобу, що відображує складні багатоаспектні явища буття [452]. Ми скористалися отриманими результатами та запровадили методи «Художній колаж» та *вітально-віртуальний метод: створення умовних ситуацій*.

Художній колаж пропонувався сумісно з методом ментальних карт під час підготовки твору для його художньо-педагогічної інтерпретації. Ідея полягала в тому, що побудова ліній в різні боки від основного образу містить застосування різних видів мистецтва за подібними засобами виразності: мелодія – лінія – жест, монолог; усі вони поміщаються на різних гілках і спонукають до асоціацій, які дозволяють створити об'ємний образ художньої ідеї. Так, наприклад, студенти слухають вокаліз С.Рахманінова. Для його розуміння в контексті художньої ментальності пропонується карта: у центрі – слово «Вокаліз», від якого відходять гілки в різні боки. На гілках в першому ряді пропонуються визначені засоби різних видів мистецтва, що асоціюються та можуть бути співставленні з мелодією, яка сприймається як сольна партія: мелодія, лінія, пластична інтонація, монолог; візерунок вітражу, вишивки тощо. Завдання для студента: згадати художнє втілення засобів виразності у відповідності до образу Вокалізу. Асоціації були такими: «Біліє парус одинокий» (М.Лермонтов); «Наодинці» (П.Пікасо); монолог Гамлета «Бути чи не бути» (В.Шекспір), релігійна, духовна молитва; лінії осіннього листа, що падає; візерунки на склі в зимову пору, стежки, що показують край вишиванки тощо. Запитання до студентів: «Що об'єднують ваші почуття та асоціації?» викликало бажання поміркувати (відрефлексувати). Потім були такі висловлювання: відчуття беззахисності, самотності тощо. Наступний крок - запитання: «Що сприяє поглибленню такого вашого відчуття?» Визначаємо

другий план на гілках: лад, кольори, світло-тінь; вербальна інтонація; асоціації з порами року. Приклади студентів були такими: мінорний лад, що асоціюється з відчуттям жалю; сіро-матові кольори, розмиті світо-тіні, що асоціюються з невизначеністю; осінній пейзаж, візерунки на дощовому склі. Питання далі: чи є світло коло самотньої людини, який він, яким вона його бачить? Розглядаємо наступну лінію слів на гілках: гармонія, фон, костюм, мізансцена, наявність інших героїв, їх образи та портрети. Зазначені слова знову викликали асоціативні пошуки в інших видах мистецтва та у житті. Серед прикладів були: «гармонія підтримує поліфонічну фактуру, а отже є хтось ще, не головний, той, хто проходить осторонь»; «гармонія підкреслює та посилює відчуття жалю»; «фон уявляється неясним, далеким, віддалена перспектива, не ясно, що на інших планах, це підкреслює відчуття самотності, розлуки»; «костюм не є визначеним, стильовим, його навіть не має»; «це якісь шматки тканини темних кольорів»; «такий костюм не зосереджує увагу на історичності, побутовому статусі, а дозволяє зосередитися на сприйманні рухів, він лише створює фон і йде за рухами, продовжуючи та підсилюючи їх значення» тощо.

Таким чином, твір було не лише прослухано, а й створено його об'ємно-художній образ, який поєднує митців, людей, відображених в багатьох інших творах; цей образ часто зустрічається в буденному житті, цей настрій відчував мабуть, кожний.

Метод створення умовної ситуації передбачав виступ студента перед аудиторією школярів, де він сам створює таку ментальну карту та спонукає дітей до роздумів. Студенти виконували роль школярів.

Модифікований варіант методу «Шість капелюхів» застосовувався переважно на заняттях з фортепіано, між тим, засвоєння його сутності дало можливість студентів застосовувати його під час педагогічної практики в школі. Конкретизація застосування цього методу подавалася в підрозділі 3.3.

Таким чином, бачимо, що третій етап був достатньо насиченим як з боку художньо-інформаційного забезпечення, так і з боку набуття всіх основних різновидів та компонентів ХМД, які підготували студентів до завершального

етапу – безпосереднього активного процесу реалізації набутих знань, умінь, навичок у педагогічній самостійній діяльності.

Четвертий етап – «Мистецько-дослідницький, самостійний», – в межах якого запроваджувалася нова педагогічна умова – *стимулювання мистецько-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності*. На цьому етапі створюється можливість застосувати всі набуті знання, уміння та навички в дослідницькій діяльності, в художньо-творчих проектах. Звісно, що умовою творчого самовираження і творчої самостійності може виступати творча воля – якість внутрішнього світу людини (Р.Чумічева), що розуміється в науці як: сукупність властивостей особистості (Б.Г.Ананьєв); взаємозалежність структурних елементів духовного світу (Н.Е.Андрюшина); суб'єктивні властивості, що визначають міру її волі, гуманності, духовності, життєтворчості (О.Бондаревська); “уявлення усвідомленої картини світу (Л.С.Виготський); індивідуальна система моделей світу (Е.Гусинський); "плоди" пізнавальної, проєктивної, ціннісної орієнтаційної діяльності і духовного спілкування людей (М.Каган) та інше. Усі ці прояви особистості не виникають поза впливом попереднього досвіду, що існує в певному етнопсихологічному, культурному, духовному, а також і професійному середовищі. Такий досвід входить до духовного світу особистості як ціннісна і цілісна модель зовнішнього світу, що може бути відбита та закодована в творах мистецтва. Їх сприйняття та осягнення покликане “приєднати” особистість до цього світу, здійснити тим самим місію соціалізації особистості. Таким чином, з педагогічної точки зору, соціалізація особистості загострює проблему її індивідуальності, а індивідуальність виявляється в самостійності вираження себе, тобто передбачається, що індивідуальності властива творча самостійність.

Стимулювання самостійності активізує підвищення фахової компетентності, набутий досвід у педагогічній практиці з художньої культури, виконавській та науково-дослідницької діяльності, входження в шкільне середовище сприяє якісним перетворенням в особистості майбутнього вчителя музики та хореографії, художньої культури. Самостійність створює найбільш

ефективні умови розвитку особливих ментальних якостей, оскільки вони спочатку копіюються студентом, а потім застосовуються самостійно і набувають рівня властивості. Ментальні якості, за В.Шадриковим, забезпечують підключення до інтелектуальної діяльності усього внутрішнього (духовного) світу людини [531].

Оскільки основний акцент на цьому етапі було зроблено на самоідентифікацію, застосовувався метод самодослідження на основі поетапного занурення в особистісний фаховий світ. Це відбувалося на основі таких процедур: *перший крок*: художньо-біографічна ретроспекція; виписування основних художніх вражень: позитивних, негативних; перелічення виконавського репертуару за усі роки навчання; самоаналіз виконавських можливостей, недоліків та позитивних ресурсів; визначення сфер більшої самостійності художньої діяльності. Вказувалися: тип темпераменту, переваги в репертуарі, недоліки та самооцінка успіху в художній діяльності. *Другий крок*: визначення стратегії подальшого фахового розвитку, сфери інтересів та вектору творчої самореалізації після завершення навчання. Застосовувався метод «створення автопортрету», що дозволяв акцентувати увагу студента на його схожості з авторитетними, як для нього, особистостями в музичній педагогіці, його вчителями тощо.

У контексті зазначеного було зосереджено увагу студентів на професійних особливостях творчої самостійності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Вони подавалися та розкривалися під час двох домінуючих видів діяльності: художньо-дослідницької та художньо-педагогічної, під час яких студенти самостійно застосовували набутий досвід виконавської діяльності, інтегруючи її з іншими видами.

Принципово новим був підхід до науково-дослідницької діяльності. У межах експерименту дослідницький процес запроваджувався в невелику кількість годин з практики художньої культури, у межах якого студенти проводили педагогічну діагностику та застосовували проекти за власним авторством у якості експериментальних методик. Крім того, обов'язковою вимогою було: вільне використання набутих виконавських досягнень: ефективне застосування

інновацій, проєктивних методів та авторського уроку-образу з художньої культури. Цей комплекс вимог проводився під гаслом «Дипломна робота – художньо-творчий проєкт». Дві складових забезпечували реалізацію цієї роботи: засвоєння дисципліни «Методологія і методи наукового дослідження педагогіки мистецтва» та створення лабораторних умов для реалізації художньо-творчого проєкту на засадах корпоративістського, стратифікаційного та діяльнісно-творчого підходів. Ці лабораторії скоріше виконували роль творчих студій, в яких студент готувався до вирішальної для нього події – авторського уроку.

Дисципліна «Методологія і методи педагогічного дослідження» викладалась за фаховим спрямуванням. Методологічною базою стає курс, розроблений в експериментальному режимі, забезпечений навчально-методичним посібником, що отримав гриф Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [389].

В межах курсу застосовувалися три групи методів:

- *лекційні*: Пояснення, розкриття теоретичного матеріалу, наведення прикладів;
- *дискусійні*: проблемні завдання, наукові презентації; конференц-метод; кейс-метод, інтерактивні (дебати «за та проти»);
- *наочні*: таблиці, гістограми, інтернет-ресурси; ментальні карти.

Було враховано, що особливість науково-пізнавальної діяльності фахівців мистецької освіти поєднує дослідницьку діяльність стосовно педагогічних процесів та особливостей педагогічного потенціалу мистецтва. Це виявляється у таких процесах:

- пізнання природи музики, та інших видів мистецтва, їх мови, їх естетичної сутності і матеріальних форм вираження цієї сутності;
- сприйняття музичних та художніх образів, їх пояснення, інтерпретація; створення емоційно-насиченої та пізнавально-активної атмосфери у класі;
- пошуку методів активізації самовираження, саморозвитку, самореалізації в педагогічному процесі та в творчій діяльності школярів;

- пошуку та витримування емоційного тону уроку завдяки винахідливості, знаходження цікавих, евристичних методів впливу на позитивно - емоційний стан учнів: спонукання до емоційної діяльності, переживання; стимулювання емоційних процесів; підкріплення когнітивного компонента навчання; активізація мнемічних процесів; включення оцінних механізмів [438].

Під час засвоєння курсу було здійснено настанову студентам, смисл її полягає в тому, що художньо-дослідницька діяльність вчителя мистецьких дисциплін характеризується амбівалентністю: з одного боку вони досліджують художній досвід, розвиток здібностей, знань, смаків тощо в учнів, з іншого боку, педагогічний потенціал самого мистецтва та його оптимальне застосування у навчальному процесі з учнями. Для цього було за акцентовано увагу на таких видах діяльності студентів: використання наукового підходу до аналізу художніх явищ в контексті педагогічного дослідження, визначення педагогічного потенціалу художньо ілюстративного репертуару та репертуару для творчого виконавства школярами: художніх творів, музики, хореографічної композиції; добору найбільш цікавих та ефективних методів для застосування та ефективного впливу обраного репертуару на розвиток школярів, проаналізувати та узагальнити отримані результати.

Наприклад, для композиційної роботи хореографи обирали теми з життя. Для цього вони застосовували знання з різних дисциплін хореографії. Різна лексика допомагала передати уявлений образ. Ця самостійна робота спонукала звернутися до реалій життя, до досвіду інших відомих балетмейстерів. Творча переробка отриманої інформації не лише втілювалася в образ, а й виводила майбутнього фахівця в широкий соціокультурний простір, розширювала межі фаху. Крім того, ефективність впливу на глядача пропонованої композиції вимагала застосування наукових діагностичних методів. Отже, цей вид хореографічної діяльності вимагав активізації дослідницької діяльності.

Наприкінці застосовувався *конференц-проект «Малий захист дослідницького проекту»*, під час якого студентам пропонується виступити з

інформацією про результати експериментальної роботи, розкрити сутність проекту, його сценарій тощо.

Підготовка до авторських уроків, що будувалися на інтеграції музики та інших видів мистецтва, зокрема хореографії, здійснювалася в умовах «творчих студій». Студент потрапляє в ситуативне створене корпоративне мікросередовище, в якому діють кілька викладачів-референтів (викладач інструменту, вокалу, методист, хорового диригування, науковий керівник, вчитель класу), кілька студентів, які також входять до складу групи. Ініціативна група – студенти, допоміжна – викладачі, які здійснюють консультації з приводу художньо-ілюстративного матеріалу, порад щодо методів. Головне – студент потрапляє в середовище однодумців, поєднаних спільною ідеєю, мають спільну мету. Кожний учасник групи з числа студентів є автором художньо-творчої ідеї. Він створює і атмосферу роботи в творчому колективі, певне корпоративне середовище. Передбачено спільні обговорення і спільні зустрічі (ознайомлення та обговорення художньо-ілюстративного матеріалу, допоміжних речей, репертуару тощо). Аналогічна форма існує в балетмейстерській роботі студента-хореографа під час створення композицій танцю. Студент-балетмейстер виконує роль керівника, решта – актори-танцюристи. Відмінністю в нашому проекті є склад групи: до неї входять викладачі, які спілкуються з приводу проекту між собою, допомагають студентові цікавими ідеями. Саме в таких умовах ефективним стає принцип теорії систем: зворотний зв'язок, оскільки в таких умовах багато чого нового отримують і самі викладачі. Отже зворотній зв'язок дії не як моніторинговий процес, а як творчий, взаємозбагачувальний фактор: студії, що створили самі студенти є генератором художньо-творчих ідей, котрі підсилюють або доповнюють основну ідею уроку-проекту за авторством студента. Крім творчо-розвивальної, художньо-інформативної функції такі проекти мають виконувати дослідницьку функцію для студентської дипломної роботи. Сам проект має містити чітко визначені педагогічні умови, принципи та методи, які й складають методичну основу формувального експерименту в межах дипломної (магістерської роботи студента).

Студентам пропонувалося обрати тему для проекту в межах інтегрованого курсу “Мистецтво” для загальноосвітньої школи, спрямованого на оптимізацію художньо-естетичного виховання школярів. Бажаною була відповідність проекту темі дипломного дослідження студента. Обов’язковою вимогою для розробки та реалізації проекту було наступне:

- інтеграція видів мистецтва;
- використання сучасних інформаційних технологій, медіа-освіти;
- самостійність підготовки сценарію проекту, можливо колективом авторів;
- залучення до творчої діяльності учнів ;
- зв'язок з планами позакласної художньо-естетичної роботи школи, з якими студент має ознайомитися.

Проект відбувається у відкритому режимі, запрошуються інші викладачі, адміністрація. Це підвищує відповідальність студента, якість підготовки та можливість відчувати себе частиною спільного колективу. Вся робота має форму “проект у проекті”.

Проектна діяльність розумілася як одна із складників проектно-інноваційної, мобілізаційної компетентності, яка охоплює необхідний обсяг знань, мобільність та оперативність у реалізації творчих ідей на основі цілеспрямованого збагачення художнього кругозору, науково-пошукової активності, творчої волі, відповідних для цього вмінь. У дослідженні метод проектів відповідав текто-партисипативному підходу, спонукав на організаційну самостійність досліджуваних. Крім того, така діяльність передбачала усвідомлення студентами обов’язкової відповідності художньо-ілюстративного, теоретичного матеріалу зазначеним цілям та завданням, а також вміння дібрати відповідне методичне забезпечення. Навички такої діяльності формувалися впродовж трьох етапів.

На першому етапі здійснюється ознайомлення студентів із сутністю проектної діяльності. Це етап теоретичного оснащення, але він не проходить осторонь практики. Він також передбачає умови практичної діяльності. Студентам пропонується здійснити “міні” проекти в межах навчальної програми.

Прикладом таких проектів були бінарні уроки, які студенти проводили вдвох: музикант та режисер, або музикант-студент та вчитель хореографії. В експерименті були “міні”-проекти, які відповідали в цілому програмним вимогам, але відображали новий, творчий підхід студентів, їх самостійні пошуки. На першому етапі студенти ще потребували допомоги вчителя та методиста. Бінарними уроками завершувалися теми осіннього та весіннього семестру, тому і мали відповідні назви: “Мистецтво осені”, “Природа в очікуванні весни”. Студенти самостійно знаходили художньо-ілюстративний матеріал, використовували природний матеріал, готували дітей до участі у проекті, самостійно розробляли сценарії. Щодо методичного забезпечення, постановки мети, завдань проекту, технології їх забезпечення, то ці аспекти не були самостійними. Таким чином, на цьому етапі студенти отримують перші навички проектної діяльності. Вони готуються до свого міні-проекту заздалегідь, мають добре орієнтуватися в програмному матеріалі і створювати проект в його площині.

Другий етап має методичну спрямованість і поширює методично-технологічний блок створення проектів. Для цього обирається якась тема програми, ідея не належить студентові. Але він отримує завдання творчо розкрити тему в нестандартних умовах і новими технологічними та методичними засобами. На цьому етапі активізується пізнавально-пошукова діяльність студентів, вони набувають досвіду створення методичної та технологічної бази проектів. Залучення студентів до експериментальної авторської програми “Мова мистецтва” забезпечувало набуття методичного та інноваційно-технологічного досвіду. Так, наприклад, у проекті “Мова архітектури” студенти були адаптовані до роботи в умовах бінарного уроку, тому вони обрали комбіновану форму: урок-образ; урок-демонстрація, урок – екскурсія. Мета уроку полягала у визначенні засобів виразності архітектури як виду мистецтва та в усвідомленні її спільності та розбіжності з іншими видами мистецтва. Студенти визначили таку мету як тактичну, а стратегічною було формування художнього світосприйняття учнями довкілля.

У проекті студенти широко використовували інформаційні технології, мережу Інтернет, через яку діти мали знайти ті чи інші пам'ятники архітектури та визначити їх засоби виразності, пов'язати історичні будівлі з побутом та культурою певного народу. Студенти підготували опорні таблиці для порівняння романського та готичного стилів, заповнення котрих також вимагало використання мережі Інтернету. Крім того, було використано відео матеріали, СД з найкращими пам'ятниками Росії та України. Під час уроків студенти використовували і музичний матеріал у зв'язку з храмовою архітектурою. Важливим було впровадження методу опори на життєвий досвід дітей. Учасники таких уроків розповідали про свої враження від відвідування храмів, театрів Одеси та інших міст.

На завершальному третьому етапі, який вже був повністю творчо-самостійним, студенти підготували власні проекти для практики з художньої культури. Відповідно до Новорічних свят, більшість проектів було посвячено Різду. Студенти зорієнтувалися на проведення проекту для дітей різного віку. Самостійно створили сценарій, розподілили ролі, підготували дітей, знайшли цікавий художньо-інформаційний матеріал, пов'язаний з історією святкування Різдва в різних країнах світу. Головним було те, що сам процес роботи в проекті дуже підвищував мотивацію до педагогічної діяльності самих студентів, їх вражала зацікавленість роботою з боку дітей. Проект був гарною умовою для співтворчості учнів та студентів.

Таким чином, формування навичок проектної діяльності проходить наступні етапи: теоретичного оснащення, методико-технологічний та організаційно-творчий [484, 103-106].

Під час проведення практики з художньої культури також застосувалися методи розвитку ризоматичного мислення, зокрема, ментальних карт. Ця техніка дозволяла моделювати завдання, що виникають у художньо-розумовому, інтерпретаційному, художньо-педагогічному процесі шляхом візуалізації, підсилюючи синестезію не лише сприйняття, а й уявлення. Техніка застосування

методу достатньо описана нами в 3 розділі. МІ ознайомили з ними студентів. У свою чергу, вони висловилися з приводу того, що нерідко щось малюють під час сприйняття нової інформації. Це підсвідома фіксація структури інформації, але вона не усвідомлюється тим, хто її сприймає. Між тим, якщо скористатися свідомими створенням таких карт, то вони покращать якість підготовки та самопідготовки.

Так, наприклад, розробка ментальної карти застосовувалася студентом М. при підготовці до уроку про культуру Америки. Було визначено логіку шляхів, якими йшло мистецтво в своїй еволюції відповідно до соціальних функцій: історичні витоки відкриття Америки → традиції та культура дозвілля індіанців → інтеграція індійської та європейської культур → розмаїття стилів → виникнення джазу → як синтез європейського та африканського початків → засоби виразності джазу: рваний ритм, імпровізація, свінг; інструментарій → приклади кращих музикантів – джазистів → еволюція джазу із сільської місцевості в великі міста, розвиток симфоджазу → проникнення з півдня на північ, що зумовило виникнення ритм-енд-блюза та рок-н-роллу → подальший розвиток та виникнення рок музики. Наведена логічна схема не відображає *ризому*, а рисунок у Додатку 5 Г- відображає. На практиці до кожної намальованої гілки студент ще додавав інформацію про духовно-емоційні, металні усталені особливості, спираючись на пропоновану карту.

Китайські студенти також застосовували цей метод. Оскільки контингент їх переважно складався з таких, в яких домінує вокальний тип художнього мислення, вони обирали для уроків та проєктів вокальні жанри та твори. Додаткову інформацію щодо зацікавлення студентів зазначеним методом було отримано під час дослідження Чжана Яньфена, в межах якого застосовувався кейс «Проект – опера» [324, 248-253], де студенти склали ментальні карти пекінської опери. Малюнок містить серцевину, яка складається з жанру, гілок, які символізують основні складники Пекінської опери, від яких відходять інші гілки, що символізують складники головних.

У процесі побудови такої схеми студент формує каркас уроку, на який потім накладає змістовий, художньо-ілюстративний матеріал.

Методи розвитку ризоматичного мислення було застосовано і під час практичних занять з «Методології». Так, наприклад, студенти визначалися з темою дослідження. Вона має бути презентована на семінарському занятті і відповідати наступним критеріям: актуальності, відповідності шкільній програмі з музичного мистецтва або хореографічного мистецтва, бути цікавою для дослідника (дипломна робота), відповідати проблематиці вищої школи, зокрема підготовці майбутнього вчителя (магістерська робота).

Застосовуємо метод «Омега – меппінг» за авторством В Колесніка [213]. Три вимоги є трьома гілками ментальної карти, на них студент має нанизати у вигляді опорних, ключових слів свої аргументи та логіку пояснення. Потім аналогічним чином будуються інші гілки Альфа дерева, що спрямовані на Омегу – це напрямки, аспекти дослідження, з яких виходять ключові поняття. Зустрічними гілками з Омegi стають гілки, що символізують компонентну структуру досліджуваного феномену. Такі символічні наочні малюнки є результатами фіксації ходу думок та аналітичної роботи. Для вербальних пояснень та аргументів, крім фактологічного матеріалу, студент пропонує свої думки та аргументи, які будуються на його попередньому досвіді. Для цього ми рекомендуємо їм скористатися методом фрірайтінга. Метод «Шість капелюхів» Боне [49] також має бути застосований, але з іншим змістовим навантаженням:

Червоний – зацікавленість проблемою, прагненням вирішити її.

Жовтий – усвідомлення перспективності дослідження;

Чорний – критичність мислення, аналітична діяльність під час роботи з джерелами;

Зелений – доцільність та ефективність пропонованих методів;

Білий – визначення білих плям щодо поінформованості в питанні;

Синій – Осмислення кінцевої мети, побудова стратегії її досягнення.

Отже, пропоновані методи на третьому етапі було застосовано під час виконавської підготовки, а на четвертому – під час підготовки до педагогічної практики з художньої культури та науково-дослідницької діяльності.

З метою активізації художньо-дослідницької діяльності студентів у контексті поєднання етнофольклорної, пошуково-пізнавальної, культурологічної та виконавської діяльності було пропоновано студентам низку завдань:

- Знайти нормативні документи щодо регуляції полікультурного простору та завдань освіти.
- Визначити етнічні культурні центри Одеської області та існуючі традиції в них.
- Класифікувати репертуар для ознайомлення та вивчення з дітьми відповідно до визначених етнічних меншин.

Опрацьований студентами матеріал було обговорено на методичних семінарах з практики по СХК та в курсі «Методологія і методи педагогічного дослідження». Фактологічний матеріал для обговорення складався з переліку документів для самостійного вивчення з полікультурної освіти та глобалізації (полікультурний) та інформації про етнонаціональні культурні центри в Одесі (регіональний підхід). Фактологічний матеріал подаємо в Додатку 5 Д.

Умови полікультурної освіти передбачають застосування в її середовищі етнонаціонального фольклору, для цього студенти визначали, які саме етноси мешкають у певному регіоні, які культурні центри існують, які в них традиції, творчі досягнення. Дехто обрав цю проблематику для дипломної роботи, зокрема, з вірменської, молдавської, єврейської, болгарської, грецької культур.

Застосування методу евристично-пошукових технік здійснювалося також і в межах виконавської підготовки. Це оптимізувало інтелектуальну активність художнього мислення, наближувало студентів до розуміння характерних художньо-ментальних властивостей стилю епохи, школи, композитора тощо. Виконавська підготовка на завершальному етапі навчання, особливо для студентів-магістрантів, завершується досягненням умінь творчої інтерпретації художніх образів. У дослідженні цей процес пов'язаний з феноменом художньої

ідентифікації (А. Личковах), в умінні створювати ментальну інструкцію інтерпретації (А.Амрахова). Для хореографів цікавим був вибір народних свят за регіональним принципом для балетмейстерської роботи. Наведемо перелік постанов-свят: «Бабін день» (болгарський етнос), «Івана-Купала» (російський), «Шаббат» (єврейський), «Вибір нареченої» (циганський), «Свято Кірмеса» (німецький), «На Діонсіях» (грецький), «Сватовство» (український), «Свято на честь душ-сиріт» (китайський).

Науково-пізнавальні, мистецько-дослідницькі процеси з художнім твором студенти здійснювали, орієнтуючись на ментальні цінності твору, його транстекстуальність (Бочкарьова) та пізнавальну функцію. За рекомендаціями Г.Падалки, пізнавальна функція художніх образів вимагає дотримуватися наступних орієнтирів, на які було спрямовано увагу студентів:

- розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей;
- поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності;
- зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів [321, 18].

Будь-який артефакт здатний бути предметом пізнання й осмислення з погляду теорії цінностей, через що і відбувається входження особистості в ментальне поле соціуму та етносу, поступово формуються вміння розуміти та пояснювати сутність артефактів, інтерпретувати їх смисл та доцільність для сприйняття сучасним та майбутнім поколінням. Отже, говорячи про уміння, які формуються відповідно до визначеного блоку, ми беремо за основу феномен художнього твору, який має свої ментальні рівні, через які здійснюється процес його фахового осягнення. Для орієнтації студентам було запропоновано три рівні для створення власної самостійної інтерпретації твору та його застосуванні під час практики. Подаємо їх у таблиці 5.5.

Рівні ментального простору художнього твору

Визначення рівнів	Складники рівнів ментального простору художнього твору, які зумовлюють формування відповідних умінь.	
ментального простору художнього твору	Складники	Уміння
Художньо-інформаційний рівень		
1.1	Художній (музичний, хореографічний тощо) образ	Адекватне розуміння та відтворення засобів художньої (музичної, хореографічної) мови
1.2	Емоційний потенціал твору	Чуттєве сприйняття художнього твору, точне відчуття музичної інтонації, ладу, емоційної домінанти твору тощо
1.3	Художній стиль твору	Перцептивна диференціація стильових ознак, відповідність їх практичного втілення під час виконавства
Інтерпретаційно-творчий рівень		
2.1	Матеріальна основа художнього тексту	Самостійне та грамотне опанування художнього тексту з усіма його елементами та їх художньо-смысловим навантаженням
2.2	Загально визначена ідея тексту, авторський задум, програма твору	Дотримання культурного контексту твору (авторського задуму, етнопонаціональної приналежності, ціннісних характеристик твору)
2.3	Художньо-діалогічна сутність тексту	Застосування принципу діалогу культур, створення творчого діалогу в процесі виконання.
2.4	Художньо-ціннісний смысловий потенціал тексту	Збагнення особистого ціннісного ставлення до художнього образу твору, що виконується.
Художньо-педагогічний рівень		
3.1	Розвивально-виховний потенціал художнього	Застосування художнього твору у відповідності до виникаючих

		твору	художньо-виховних завдань
	3.2	Поліфункціональність художнього твору	Мобільність застосування художнього тексту у випадках функціональних змін (пізнавальна, гедоністична, розважальна, інші)
	3.3	Художній твір як атрибут уроків музичного мистецтва, хореографії, художньої культури	Побудова драматургії уроку відповідно до драматургії твору, його жанру тощо, та навпаки: застосування твору у відповідності до драматургії уроку.

Пропонована таблиця також виконувала орієнтаційно-ціннісну функцію для студентів під час вибору ілюстративного матеріалу.

Стосовно конкретних методів, то найбільш вдалим виявився метод «Редакційні варіації» (робота з уртекстом на задану зміну образів). Спочатку в індивідуальному класі пропонувалося студентам здійснити виконавську редакцію окремих творів Й.С.Баха (фуги, прелюдії). Для цього поставити цезури, визначити фрази, їх смислове навантаження, обрати відповідний до стилю штрих, педаль тощо. Такий саме метод застосовується з творами інших композиторів. Студенти визначали зумовленість виконання музики ремарками та термінами, їх розумінням в ту чи іншу добу, самостійно ознайомившись з працями Н.Карихалової [222] та О.Сокола [464].

Технологія була такою: за рахунок фото шопу усі позначки були усунені з тексту, потім надавалася можливість студентам створити свою власну інтерпретацію невідомих їм творів Е.Гріга, Р.Шумана, О.Скрябіна, Ф.Мендельсона, українських композиторів (В.Барвінського, Д.Бортнянського, П.Сокальського). Інколи ми пропонували студентам змінити свою редакцію відповідно зі зміною програми твору. Цікавим виявилось застосування збірок М. Чемберджі, в яких це завдання посилюється пропозицією композитора створити програму твору, дібрати слова, малюнок тощо. Зазвичай, такі методи застосовують для школярів. Між тим, для студентів їх виконання стає непростим.

Що свідчить про гальмування розвитку образного мислення під час навчання студентів. Вони виконують ці завдання на рівні зі школярами.

Цей метод був важливим саме на завершальному етапі, коли самостійна робота студентів досягла свого вищого творчого рівня – інтерпретаційного. У якості методичного підґрунтя для самостійної роботи над інтерпретацією творів було взято характеристику стилів за класифікацією О.Потоцької, яка рекомендує орієнтуватися на чотири типи: риторичний (rhetoric), раціоналістичний (rationality), романтичний або емоційний (emotional), сенсуалістичний (sensual) [348]. Науковець співвідносить їх з такими стилями, як-от: бароко – риторизований тип інтерпретації; класицизм – раціоналістичний; романтизм – емоційний; імпресіонізм – сенсуалізований тип. Студентам було надано таку характеристику інтерпретаційних типів:

- *бароко – риторизований тип інтерпретації*, який визначається афективністю і символічністю, застосуванням елементів «музичної риторики» з обов'язковим відтворенням мелодичної арнаметики; крім того, опора на імпровізаційний характер риторичного музичного висловлювання нерідко призводила до емоційного напруження та пафосного висловлення;
- *класичний – раціоналізований стиль*, в основі інтерпретації якого лежить раціональний тип композиторської творчості; саме він потребує найбільш вираженого, точного прочитання музичного тексту;
- *романтизм – емоціоналізований тип*, який зумовлює психологізоване смислове навантаження інтерпретації текстів творів, яке передбачає більшу свободу художньої творчості та опору на інтуїтивне відчуття художньої ідеї;
- *імпресіонізм – сенсуалізований тип*, у виникненні якого лежить синтез та осягнення творчих здобутків усіх попередніх стилів; він народжує специфічний тип художнього мислення, якому властиві зображальність, чуттєвість, сенсорність.

Результатом спільного обговорення та пошуково-евристичних дій студентів було створено кілька таблиць-рекомендацій стосовно нормативних виконавських

вимог до інтерпретації, яких обов'язково слід дотримуватися. Приклад подаємо у таблиці 5. 6, стор. 420.

Нагадаємо, що умовою створення проектів для залікового уроку з практики художньої культури було обов'язкове включення власного виконання та можливість виконання іншими студентами.

Таблиця 5.6

Методичні рекомендації до інтерпретації у відповідності до стильового типу

Тип інтепретації	Стиль	Композитори	Обов'язкові виконавські вимоги
Риторизований	бароко	Й.Бах, Г.Гендель, Д.Фрескобальд і, інші	Чітке виконання фрази, підкреслення смислових інтонацій, яскраве виконання, ясність мелодійних орнаментів, мелізмів, імпровізаційний характер музичного висловлювання, піднесеність, пафосність.
Раціоналістичний	класицизм	Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен	Точне прочитання тексту, особливе агогічного аспекту: усіх пауз, витримування тривалість звуків, точна артикуляція, єдиний темп, контрастна динаміка.
Емоційний	Романтизм	Ф.Шуберт, Ф.Шопен, Р.Шуман, Ф.Лист, Ф.Мендельсон, Й.Брамс, П.Чайковський, С.Рахманінов, О.Скрябин, М.Лисенко, другие	Психологізм смислового змісту твору - вдумливе ставлення до засобів виразності; обов'язкове особисте емоційне ставлення до твору; більш вільне ставлення до темпу; характерні уповільнення закінчення фраз і прискорення в драматичних емоційних пасажах; глибина фактури і різноманітність гармонії, яку потрібно виконувати повноцінно, глибоко, в той же час, щоб вона не «приховувала» мелодію
Сенсуалізовані	Імпресіонізм	К.Дебюсі, М.Равель, К.Сен-Санс, Ф.Пуленк, Сучасні китайськи та	Барвистість і зображальність виконання; інтуїтивні відчуття єднання з природою: передача повітря, падаючого снігу, світла місяця й інше, за допомогою педалі, м'якості звуковидобування, рухливості і

		українські композитор	гнучкості кисті, чутливості пальцевого торкання клавіш тощо.
--	--	-----------------------	--

Частково цей метод уже застосовувався, проте на четвертому етапі він використовувався як тренінг: подавалися спеціальні рекомендації, які варто було опрацювати, повторення яких давало ефективний результат. Тренінг «Сам собі вчитель» ми відносили до рефлексивно-творчих. Це своєрідний ігровий метод. Як відомо, гра - найбільш потужний ресурс для процесу соціалізації особистості.

На думку М.Кагана, П.Гуревича, Хайзингі, К.Гросса, гра виникла набагато раніше, ніж розподіл людської праці. Отже у грі як феномену культури, накопичений тривалий ментальний досвід, зумовлений традиціями та надбаннями народу. У пропонованому тренінгу-грі студент виконує водночас роль виконавця, викладача та слухача. Вчитель, який засвоює ментальні характеристики свого фаху, перш за все підлягає впливу комунікативного середовища «фахової гри». Шкільний колектив – це спеціально створені фахово-педагогічні умови, в яких кожен виконує свої обов'язки, тобто грає певну роль. Це ж саме можна сказати про будь-якого фахівця. Отже, виконання фахової ролі містить у собі ознаки ігрової діяльності. Між тим, ментальність – це не гра, а глибинне осягнення сутності обраного фаху. Але воно не виникає одразу. Спочатку йде етап – примірювання на себе «ментальних фахових характеристик», саме на цьому етапі зручним методом стає гра. Пропоновані завдання-тренінги виконували роль методу наукової медитації.

Завдання тренінгу №1:

1. Уявіть себе в ролі викладача (вчителя музики, хореографії, художньої культури, або викладача виконавських дисциплін). Детально опишіть тон мовлення, темп мовлення, навіть зовнішній вигляд.

2. Уявіть свій образ з боку учнів, студентів, інших. Ваш образ – образ – освіченої, інтелігентної, духовно збагаченої особистості. З Вами цікаво учням. Що для цього не вистачає на наступний урок?

3. Складіть карту самоаналізу, в якій буде чотири колонки. Перша – знання, якими ви володієте, друге, знання, яких бракує; третє – методи, які будете застосовувати; четверте – художньо-ілюстративний матеріал.

4. Згадайте основні ідеї уроку або заняття: образ, аналогії, які ви можете навести, тон, який буде доречний до образу уроку. Якщо Ви не можете згадати весь художньо-інформаційний матеріал, складіть ментальну карту.

Завдання тренінгу №2.

1. Ви викладач фортепіано, ви – студент, який виконує твір. Ви – в двох обличчях – на відкритому уроці з фортепіано.

2. Озвучте вголос виконання твору та завдання, які перед Вами поставлені. Проаналізуйте виконання з боку викладача, а потім, з боку учнів або студентів.

3. Зверніть увагу на помилки, зробіть вголос зауваження. Це позиція вчителя. Як студент– знайдіть аргументи для переконання, для відстоювання своєї позиції, або для виправдовування. Що Ви робите спочатку?

Дослідження показало, що здебільшого студенти одразу починають виправдовуватися. Рекомендуємо: почуйте свій образ або голос викладача – компетентного в методиці виконавства. Та після зробленого вголос зауваження спробуйте уникнути помилок.

Завдання тренінгу №3

Для вільного та впевненого виконання перед аудиторією.

1. Виконати твір з різних цифр, проставлених відповідно формі та фразам;
2. Виконати партію лівою руки, співаючи основні мелодійні лінії партії правої.
3. Опрацюйте твір з нотами без фортепіано, продиригуйте його, уявляючи оркестр.
4. Опрацюйте твір без нот і без фортепіано: сісти вільно, зосередитися, уявити себе перед аудиторією, сконцентрувати вольові зусилля на вирішенні художньо-творчих завдань, уявляючи їх виконання.

До пропонованих тренінгів можна було застосовувати й художньо-виконавські та фахово-продуктивні афермації [244; 117]. Вони мали бути

позитивними, яскраво вираженими словами-образами. Взагалі, настроювання на педагогічну практику та застосування власної художньо-творчої діяльності під час роботи з учнями варто вивести на стан особистісної потреби, викликати в собі бажання поділитися відчуттями та переживаннями образу твору. Афермації також сприяли трансформації художньо-моральних ресурсів особистості, якщо студент усвідомлює недоліки своїх якостей та спрямовує свою мотивацію щодо їх подолання.

Отже, бачимо, що четвертий етап за часом був нетривалим, але за якістю – відіграв роль квінтесенції усього процесу формування художньо-ментального досвіду. Результати, отримані в ході застосування організаційно-методичної моделі та їх аналіз подаємо в наступному параграфі.

5.2. Аналіз результатів застосування експериментальної методики

До формувального експерименту було залучено контингент студентів, які поступили до навчання в наступному після констатувального експерименту році, тобто у 2007-2008 н.р. Вони склали сукупну ЕГ, до якої входили три види експериментальних груп:

Група музикантів з України: ЕГМ – 34 особи;

Група хореографів: ЕГХ – 24 особи;

Групи музикантів іноземців: ЕГІ – 18 осіб.

Загальна кількість досліджуваних склала 76 осіб.

У якості КГ були задіяні студенти (76 осіб), які прийшли до навчання у попередньому 2006-2007 році. Їх результати в констатувальному експерименті було взято як початкові. Досліджуваних ЕГ було продіагностовано відповідним чином. Було здійснено два заміри – на початку навчання на 1 курсі та наприкінці, що давало можливість створити сукупний розподіл досліджуваних за рівнями для подальшого порівняння. Для порівняння були взяті результати другого зрізу констатувального експерименту. У зв'язку з змінами в контингенті груп, з новими студентами було здійснено низку констатувальних процедур для

визначення їх рівня. У цілому, кількісний розподіл студентів за рівнями не змінився. В КГ показники за критеріями не змінилися, натомість, трохи збільшився середній бал та Kf вияву критеріїв.

Формувальний експеримент поетапно перевіряв ефективність запропонованої організаційно-методичної системи формування ХМД. Перевірялося наступне:

- 1) Верифікація визначених конвергентних блоків ХМД, що залежать від сформованих художньо-педагогічних компетентностей: художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна, духовно-інтенціональна, соціокультурна, перевірялася у контексті їх кореляції з рівнем сформованості ХМД. Рівні були позначені балами: 1 – низький, 2 – середній, 3 – достатній, 4 – вищий. Застосовувався кореляційний аналіз по Спірману .
- 2) Динаміки рівнів сформованості ХМД в ЕГ та КГ, її порівняння на основі критеріїв результативності Фішера ($\phi^*емп$), t – критерій Стюдента.
- 3) Визначення Kf результативності кожного критерію, порівняння їх в ЕГ та КГ (t – критерій Стюдента), дієвість обраних методів стосовно формування компонентів кожного блоку за етапами в ЕГ (U критерій Мана-Уїтні).

Розподіл етапів за часом був нерівномірним: перший етап тривав один 3 семестр (2 курс навчання); другий етап – 4, 5 семестри (2 курс навчання та 3 курс навчання); третій етап – 6,7,8 семестри (3 курс та 4 курс навчання); четвертий етап – 1 та 2 семестр навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» або «магістр». Отже, формувальний експеримент проводився поетапно, пролонговано, як це і відповідає закономірності формування ХМД. Таким чином, щодо контрольної групи, її результати ми рахували з часовим інтервалом в один рік.

Попередні результати в КГ та ЕГ представлені в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Таблиця з початковими результатами КГ та ЕГ

Шифр	Kf 1кр	Kf 2кр	Kf 3кр	Kf 4кр	Σ	Kf	Рівень
КГМ	2,1	2,1	1,9	1,8	7,9	2.97	С

КГХ	2,2	2,25	2,1	2	8,45	2,11	С
КГІ	1,86	1,66	1,76	1,58	6,86	1,71	Н
ЕГМ	2,16	2,1	2	1,75	8,01	2	С
ЕГХ	2,2	2,3	2	1,95	8,45	2,1	С
ЕГІ	1,88	1,72	1,83	1,6	7	1,76	Н

Отже, бачимо, що попередні отримані результати за критеріями дуже схожі. Розподіл досліджуваних в групах за рівнями покажемо на рисунку 5.1 (стр.437). Як бачимо на гістограмі, в жодній групі немає студентів, що відповідають високому рівню. Характерна невелика кількість відсотків досліджуваних достатнього рівня, більша кількість відповідає середньому рівню; ще більша кількість відповідає низькому рівню.

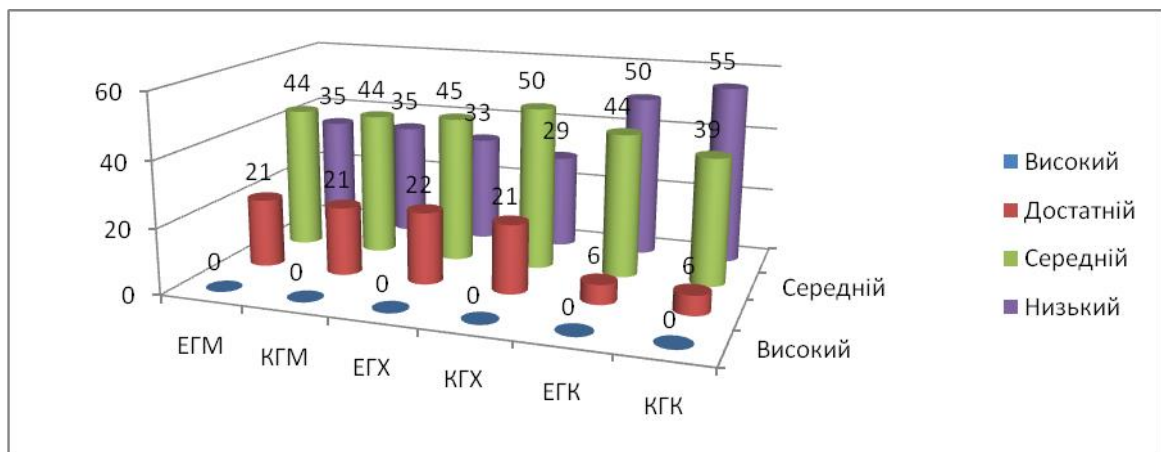


Рис. 5.1 Порівняльні результати досліджуваних за рівнями до початку експерименту

Оскільки процес формування ХМД здійснювався впродовж тривалого часу навчання, у ході впровадження експериментальної методики було здійснено два контрольних зрізи. Характерною ознакою було те, що навчальний процес, який брався за основу формування методики, проводився з цілеспрямованим використанням поліхудожнього та полікультурного середовища, що відповідало наскрізній педагогічній умові. Отже, методика в експериментальних групах застосовувалася однакова, був різним лише художньо-дидактичний фаховий матеріал, враховуючи національну належність (українці, китайці) та фаховий напрям підготовки (музиканти, хореографи). Це дозволяло поєднати результат на

першому та остаточному контрольних зрізах, подати не лише окремі результати в групах, а й сукупні групові результати та їх порівняння.

Означена педагогічна умова ґрунтувалася на застосуванні двох принципів теорії систем: організаційної безперервності (О.Богданов) та сумісності (М.Сетров). Завдяки ним розкривалися межі фахового навчання, поєднувалися дві різні системи: підготовка хореографів та підготовка музикантів. У цьому процесі міждисциплінарність дозволяла музикантам охопити танцювальну реальність музичних творів відповідного жанру, а хореографам усвідомити виразні засоби музики та усвідомити їх відмінності в суто музичному виконавстві та в хореографічному. Найбільш цікавими для студентів були зіставлення метро-ритмічних засобів, зіставлення рухів та гучності; розкриття сутності поліфонії в музиці та в хореографії. Організацію таких «порівняльних есе» на заняттях ОНПД здійснювали студенти. Так, наприклад, огляд хореографічної поліфонії в постановках П.Вірського «Гопак», «Ми з України», «Добрий вечір»; В.Михайлова «На Січі Запорізькій», К.Василенка « Казацькому роду нема переводу» обговорювалися музикантами та хореографами спільно, розмірковувалися теми стосовно виду поліфонії, що для хореографів було незвичним. Такі ж самі порівняння робилися стосовно метро-ритмічних засобів: фермата, синкопа, затакт, які не повністю збігаються в музиці та хореографії.

Було одразу констатовано, що результати показників четвертого «Творчо-результативного критерію», який оцінював творчу самостійність, виконавську мобільність та фахові якості, сформовані на основі попереднього досвіду, були найгіршими в усіх групах. У групах українських студентів нижчими також були показники фахово-ідентифікаційного критерію, натомість у групах китайських студентів вони не відрізнялися від результатів інших критеріїв. Це можна пояснити чіткими уявленнями китайських студентів про перспективи майбутньої діяльності орієнтованої на виконавство.

Додамо деякі коментарі щодо застосування окремих методик, які були найбільш цікавими студентам та ефективно впливали на підвищення результативності показників, на які вони були розраховані.

Експериментальні процедури *першого етапу* були спрямовані на усвідомлення студентами своїх фахових уявлень, художньо-виконавських недоліків, сформованих стереотипів. Їх розкриття здійснювалося паралельно з акцентом на ментальні процеси: когнітивні, репрезентативні, фахово-ідентифікаційні, тобто, на фахову свідомість як атрибут МХД. Це давало можливість усвідомлювати походження недоліків та налаштовувало студентів на їх свідоме усунення. Так, наприклад, пояснення студентам з Китаю їх недоліків інтонування на фортепіано на основі зіставлення з особливостями китайської мови викликало здивування та формування інших поглядів на звукоздобуття та фразування. Було також дано пояснення «манікюрного» стилю дотику пальців до клавіш, властивого багатьом китайським студентам, його історичні витоки та вплив існуючих стереотипів про імітацію на фортепіано ударних народних китайських інструментів. Застосування *методу голографічної побудови інтонації* спочатку не виявило позитивних результатів; проте після запровадження співу фрази, студенти відчули її об'ємність та голографічну перспективу: визначення «приходу» інтонації, її метричну позицію, що зумовлює силу дотику пальців, її вектор розвитку, якій спрямований на опукле виконання окремого звуку, її завершення, або тяжіння до інших інтонаційних оборотів. Цей метод був найбільш ефективним для китайських студентів, оскільки відмінність китайського мовлення та європейської музичної інтонації дуже велика. Щодо українських студентів, то не всі з них володіють достатньо виразним інтонуванням, незважаючи на схожість з мовною інтонацією. Причиною тут була відсутність елементарної художньо-інтонаційної грамотності. Стосовно студентів-хореографів, то вони також виявляли повну відсутність художньо-інтонаційної грамотності. Як виявилось, вони орієнтуються на метро-ритмічну будову фрази, а не на інтонаційну. Це також було визначено як стійкий фаховий стереотип. Питання полягало в доцільності його руйнування: чи варто це робити, чи ні.

Отже, спільні засоби виразності музики та хореографії дозволили впевнено орієнтуватися на *принцип сумісності* з метою впливу на художньо-образне мислення та поширення художнього світогляду. Теоретичний метод порівняння

дозволив студентам здійснити наукові операції мислення з художніми текстами: з'ясовувалося спільне та відмінне в формоутворенні: елементарні повтори, їх драматургічне навантаження в музиці та хореографії, закономірності виконання. Так, наводилися приклади, на одному музичному періоді виконується один рух, а музика в цей момент розвивається дуже драматично; або навпаки: на постійному повторі однієї інтонації, акорду, хореографія розвивається, що зумовлює загальний рух драматургії. Яскравим доказом цього є епізод смерті Тібальда з «Ромео і Джульєтти» у постановці Л.Лавровського.

У ході експерименту виявилось необхідним звернути увагу на термінологічну компетенцію студентів. Це стосувалося питань термінів та ремарок у їх ментальному контексті. Щодо студентів-хореографів, то цей аспект також важливий в їх фаховій компетентності. Без означених знань не може бути сформована художньо-операційна, когнітивна компетентність, яка в дослідженні сполучається з *когнітивно-репрезентативним блоком ХМД*. Спочатку студенти навчилися просто бачити терміни і ремарки, потім виконувати їх звуковий еквівалент. Останній етап – суто ментальний. Студенти навчилися ставитися до термінів та ремарок як до символів художня картина світу певної епохи. Так, повільні темпи та терміни, що їх позначають, змінюють свої характеристики у відповідності до зміни стилю, художнього методу. Ці пояснення яскраво представлені у працях О.Сокола [8], Н.Карихалової [23]. Безумовно, студенти не мали можливості охопити весь спектр художньо-стильової палітри термінів та ремарок, проте за акцентованість цього питання на кожному уроці створило певну внутрішню настанову, яка спостерігалася вже і в самостійній роботі. Наприклад, для студентів-хореографів були корисними завдання щодо конкретизації рухів та екзерсисів, які виконуються в тому або іншому темпі в контексті ментальності народу. Студенти визначали, що в повільних темпах виконуються чоловічі рухи, це зумовлено ідеєю відтворити молодечтво, завзятість. Виконуються такі рухи: різноманітні проходи, великий тинок з упаданням на повороті, присядки-запрошення, присядки-розтяжки з поворотом, повітряні револьтати, підбивки, великі кабріолі тощо. У жіночих танцях повільні темпи передають урочистість,

легкість, граціозність. Лексика використовується переважно така: хороводні ходи, доріжки, упадання, деякі віршовочки, повільне кружляння на місці, вихилясник з упаданням. Такі ж самі пізнавальні узагальнення робили студенти відповідно до інших темпів та ритмічних угруповань хореографічних екзерсисів. Головна настанова, яку вони виконували – відповідність засобу виразності художньому образу. Таким чином, через компоненти *когнітивно-репрезентативного блоку* здійснювався вплив і на компоненти ціннісно-регулятивного блоку, це виявлялося через збільшення результативності показників *ментально-ціннісного критерію*. Отже, принцип організаційної безперервності працював навіть на локальному рівні, розвиваючи навички художньої ідентичності. Таким чином, саме мистецтво, його розвиток спонукає обирати методи для його кращого опанування.

Опора на особливості художнього мислення композиторів, наприклад, вокальне мислення Й.Баха, симфонічне – Л.Бетховена та Й.Гайдна, фортепіанно-вокальне – Ф.Шопена, дозволило акцентувати метакогнітивні, рефлексивні процеси мислення студентів. Їм було поставлено завдання визначитися зі своїм домінуючим типом мислення. Однак, у ході експерименту виявилось, що це питання для студентів пов'язаний з їх виконавсько-фаховими уподобаннями. У ході роботи зі студентами та на основі матеріалів отриманих на етапі констатувального експерименту, було визначено домінуючий тип фахової *саморепрезентації*, усвідомлення себе як представника мистецького профілю. Він ґрунтувався на попередньому досвіді фахової підготовки, був зумовлений домінуючим видом художньої діяльності, яка й впливає на художню фахову свідомість, а отже, і ментальність. Якщо домінуючий різновид довузівської діяльності, скажімо, вокал, то студент позиціонує себе з фаховою спільнотою вокалістів. Крім того, його музичне мислення, переважно, вокальне, оскільки воно розвивалося на вокальному репертуарі, на усвідомленні дії резонаторів, оволодінні вокальною технікою; воно також зумовлено вокальною школою. Саме це і визначає художньо-ментальний тип мислення як різновид фахового для мистецько-творчої спільноти. Інша категорія – піаністи, їм властивий більш розвинений художній світогляд та емоційно-образний багаж завдяки

можливостям інструменту копіювати, імітувати різні природні явища та голос людини. ХМД зумовлений також фортепіанним репертуаром та його просвітницькими можливостями, стильовими ознаками. Відомо, що саме цей інструмент виконує найбільш потужно художньо-просвітницьку функцію, оскільки є допоміжним в інших виконавських формах музикування; завдяки перекладам клавирів опер, симфоній, хорових партитур тощо. Музичне мислення піаністів більш гармонійне, навіть синтезоване, що зумовлено специфікою та можливостями інструменту. Музиканти, які позиціонують себе з хормейстерами, відрізняються колективно-творчими характеристиками, тяжінням до управління колективом, гармонійно-слуховим типом мислення, яскравим тембральним слухом. Отже, кожний вид діяльності зумовлює домінуючий тип музичного мислення. Так само і в хореографів: народники, представники спортивно-бальної хореографії, ті, хто займається спортивним сучасним танцем, класичним танцем, іншими різновидами, мають свій домінуючий тип хореографічного мислення. Між тим, у хореографів воно більш конкретне та сінестезійне. Крім того, впровадження в навчальних планах дисциплін «Теорія і методика роботи з дитячими хореографічними колективами», яка виконує функцію дисципліни «Мистецтво балетмейстера» сприяє більш ранньому творчо-самостійному рівню фахової підготовки та розвитку відчуття себе в ролі керівника колективу.

Передбачалося, що під час навчання в експериментальному режимі може змінитися домінуюча саморепрезентація, що вплине і на зміни в свідомості, а через це – і сформуватися інший тип художньої ментальності. Мала частка студентів ЕГ та КГ позиціонувала себе як учителі музики (18,7%), натомість серед хореографів таких було 58%. Серед китайських студентів переважно ті, хто не позиціонував себе як вокаліста, тобто студенти-піаністи вважали себе у майбутньому вчителями музики в школах Китаю (33%). Цікавим уявлялося виявити, чи здійснюються зміни в свідомості, на якому етапі, за якими факторами.

Таким чином, визначаючи домінуючий тип художньої свідомості, ми отримували дані за додатковим критерієм, а також отримували інформацію стосовно показників ментально-ціннісного критерію. Впливаючи на визначені

цінності, вибіркові ставлення, поступово розхитувалися усталені та обмежені погляди щодо творчої самореалізації. Саме акцентуація уваги в експериментальній методиці на організаційну самостійність та залучення студентів до цієї діяльності через збудження зацікавленого ставлення до проекту, складання міждисциплінарного модулю, цікавого концерту тощо, дозволяло переконатися в ефективності принципу «зворотного зв'язку» (О.Богданов). Усе, що студенти привносили самостійно в творчі виконавські або організаційні форми на основі врахування стохастичних явищ, не лише стимулювало їх творчий ріст, але й збагачувало інших, зокрема, й викладачів. Це стосується роботи з постановки та композиції танців у хореографів, котра передбачає пошук виразної лексики, елементи якої інколи приходять з життя, це пошук музично-ілюстративного матеріалу, цікавого застосування реміксів у музично-виховному процесі, привнесення в навчання найкращих зразків субкультури, які обговорюються на предмет їх застосування в навчальному процесі школи. Отже, дисципліни навчального плану в такій системі стають відкритими та забезпечують творчий розвиток.

Особливе зацікавлення викликало у студентів застосування фольклорно-міфологічної змістової лінії. Типи лекцій, які були застосовані, методи роботи в малих групах, в яких кожна складалася з умовних представників різних етносів, проблематика, що викликала розмірковування, стан філософічності, постановки складних глобальних питань суспільства – усе це порушило існуючий в більшості стереотип щодо народного мистецтва та фольклору. А цілеспрямоване застосування умов поліхудожнього середовища сприяло розвитку полімодальності та сінестезії художнього сприйняття та мислення.

Найбільшим результатом на цьому етапі було усвідомлення студентами своїх художньо-ментальних ресурсів (особливостей типу мислення, художньої свідомості, виконавських недоліків тощо), які сформовані на основі довузівської підготовки. Було встановлено, що студенти експериментальної групи більш активні на заняттях, більш налаштовані на аналітичну діяльність, висловлення власної думки, самооцінку та рефлексію. Цьому сприяли методи пошуково-

дослідницької групи, хоча сама дослідницька діяльність не була організована в окрему дисципліну на першому етапі. Науково-дослідницька діяльність на цьому етапі мала латентний (прихований) етап у формуванні ХМД. Застосування різних видів художньо-дидактичного аналізу також сприяли активності когнітивних процесів та формуванню художньої компетентності, а медитаційно-енергетичні методи сприяли розвитку відчуття виконавської впевненості.

Аналіз академічних результатів модульної атестації, що збігалось в часі з завершенням першого етапу, засвідчив, що студенти ЕГ показали більш високі результати. Так, загальний середній сукупний бал у них склав 4,1, у той же час, у студентів КГ – 3,8. Результативність навчання у студентів ЕГ з фахових дисциплін становила 94,9%, натомість у КГ 92,6%. Це дозволило констатувати позитивний вплив методики формування ХМД на якість навчання.

На цьому етапі, як і в наступних, застосовувався текто-партисипативний підхід через залучення до організаційних дій, стимулювання зацікавлення міждисциплінарними явищами у мистецтві, реліктовими цінностями, які передаються через фольклорно-міфологічну лінію музичного та хореографічного мистецтва; поліпарадигмальний підхід через поєднання когнітивної та етноментальної парадигми ХМД.

У ході здійснення методичних процедур на *другому етапі* – «Художньо-аналітичному, конвергентному», в якому основною педагогічною умовою було визначено *стратегію та настанову на конвергентність різних видів навчальної діяльності* продовжувався вплив на зазначені елементи ХМД та показники, що їх характеризують. Між тим більша увага була привернута до формування ментально-образної репрезентації, інтелектуальної активності, художньо-стильові, світоглядні аспекти ХМД, умінь художньо-дослідницької та інтерпретаційної діяльності в процесі навчання, виконавства та штучно створених умовах педагогічної практики.

Ефективним засобом виявився запропонований спецкурс «Основи науково-пізнавальної діяльності». Він сприяв формуванню пошуково-пізнавальних, дослідницьких умінь студентів у галузі мистецтва та інтеграції видів навчальної

діяльності, дозволяв цілеспрямовано використати ефективність умови впливу поліхудожнього середовища. Під час вивчення теми «Мова науки» порушувалися питання її порівняння з мовою мистецтва. Це давало можливість обговорювати та порівнювати специфіку засобів виразності мови різних мистецтв. Певну ефективність мало застосування спільних методів з різних дисциплін. На одному з практичних занять було запропоновано поміркувати та визначити особливості застосування таких методів наукового пізнання, як індукція, дедукція, аналіз, синтез тощо у фахових дисциплінах. Серед отриманої інформації від студентів було таке: індукція – виконання окремих рухів, їх поєднання в комбінації, а далі в композицію; ознайомлення зі стилем Ф.Шопена на матеріалі однієї прелюдії, потім, ноктюрну, полонезу, етюд, після чого стає зрозумілим особливий характер стилю композитора, інші. Дедукція: в хореографії – це процес відпрацювання руху з композицій, які є відомими та характерними для балетмейстера, школи, стилю тощо; маючи цілісні уявлення щодо виконавського стилю, точно відтворювати його на якомусь конкретному творі. Аналіз – розклад танцю на частки з метою виявлення недоліків; порівняння – зіставлення двох танців на одну тему з метою виявлення рис схожості та відмінності, що посилюють образ; класифікація – угруповання рухів за рисами схожості, наприклад, група *battements, allegro*; моделювання – переклад танцю на папір, елементи сценографії; ідеалізація – створення танцювальної композиції в уяві», інші.

Після таких завдань та їх обговорювання спостерігалися позитивні зрушення в застосуванні різних видів аналізу, як-от: динамічний; педальний; гармонійний, аналіз форми як у музикантів, так і у хореографів. Особливий вид аналізу – лексичний аналіз. Стосовно студентів-хореографів, важливим було стимулювати їх фахову свідомість на ідеї впливу, наприклад, лексики класичної на народну, або еволюцію лексики українського танцю від російського, угорського, болгарського, інших.

Усі ці види аналізу здійснювалися вже з посиланням на художньо-ментальні властивості епохи, стилю або художнього методу композитора. В роботі зі

студентами КГ неодноразово робилися зауваження щодо виконання динаміки, педалі, інтонації фраз в творах Й.Баха, Й.Гайдна, Л.Бетховена, інших, але кожного уроку помилки та неухвалене ставлення до цих атрибутів повторювалися. В ЕГ, завдяки застосованим методам, помилки не сприймалися студентами як елементарні недоліки, вони до них ставилися як до невідповідностей художнього тексту, відсутність феномена *транстекстуальності*, тобто ментальних властивостей твору. Студенти чітко уявляли, що є суттєва відмінність від того, як сприймав образ свого твору Й.С.Бах, як сприймаємо ми, і де та межа, яка узгодить наші образні уявлення.

Сумісні заняття знов проводилася з метою обговорити спільні та відмінні засоби мови мистецтва, але вже посилюючи увагу на ментальних аспектах. Так усвідомлення студентами-хореографами темпів, наприклад, в народно-сценічному танці, які поділяються на повільні, помірні та швидкі, доповнилося розумінням музичних термінів відповідних класу темпів, а також відмінностями їх відчуття в різні епохи. Наприклад, відомий хореографам темп *adagio* в XVII столітті відчувався як темп помірний, зокрема, в музиці Пьорсела, так само його інтерпретує Руссо у XVIII столітті. А під час доби бароко та відродження під цим терміном розуміли музику, яка густо прикрашена мелізмами. Результати своїх науково-пізнавальних розвідок студенти повідомляли на практичних заняттях. Одним з цікавих також було завдання для хореографів знайти музичні форми в танцювальних жанрах, а для музикантів – зробити перелік танцювальних жанрів у виконавському репертуарі (фортепіанному, скрипковому тощо).

Цілеспрямоване застосування принципу інтеграції дозволило в межах розробленого спецкурсу поєднати всі види навчальної діяльності: виконавську, дослідницьку та педагогічно-виробничу. Остання застосовувалася в вітальному та віртуальному контекстах. Вітальний характеризувався спиранням на життєвий досвід студентів та на виведення в свідомий рівень стратегії їх фахового росту; віртуальний здійснювався шляхом створення імовірних педагогічних ситуацій.

Найбільш цікавим ракурсом інтеграції та конвергентності видів діяльності була акцентуація уваги на принципі поєднання когнітивно-раціонального та

емоційно-перцептивного аспектів спілкування з творами мистецтва та охоплення різних художньо-педагогічних явищ, виведення цього синтезу на рефлексивно-репрезентативний план. Якщо на першому етапі репрезентації торкалися сформованих стереотипів щодо виконавської та етнохудожньої сфери, то на другому етапі *рефлексія та репрезентації вже охоплювали процеси якості, типу пізнання та емоційного ставлення. Цей напрям забезпечував ґрунт щодо осмислення художньо-ментальних цінностей мистецької освіти та формування їх власної конфігурації на особистісному рівні.* Цьому сприяли цікаві тренінги, творчі завдання, методи, які активізували процеси мислення, самоусвідомлення власних позицій та інтелектуальну активність. Евристично-пошукові методи, спрямовані на культурно-регіональну та етнохудожню сферу, стимулювали заглиблення студентів в особливості художньої ментальності свого регіону. Китайські студенти переважно презентували китайське мистецтво в контексті існуючих та домінуючих філософських систем: конфуціанство, даосизм, буддизм. Українські студенти намагалися представити дослідницько-пізнавальні проекти стосовно культури свого регіону різнопланово. Найбільш ґрунтовими виявилися, наприклад, такі пізнавальні дослідження хореографів, як: історія постановки балету П.Чайковського «Лебедине озеро» в театрі опери та балету; художньо-творчий портрет хореографічного колективу «Сувенір», інші; серед музикантів цікавими були презентації традицій етнокультурних центрів: єврейського, грецького, болгарського. Китайські студенти представляли розповіді про розвиток музичної культури під час правління різних династій.

Застосування пропонованих педагогічних принципів та методів, які впливали на результативність широкого спектру показників, дозволило здійснити перший контрольний зріз за всіма критеріями. В контрольному зрізі застосовувалися деякі методи констатувального експерименту, особливо ті, які запроваджувалися на другому зрізі 2 курсу, оскільки до досліджуваних під час констатувального експерименту ці методи не застосовувалися. Переважна кількість студентів ЕГ відповідала на запитання анкет повно та аргументовано. Студенти критично відповідали на питання про стереотипи, вірно їх помічали,

але висловлювали і свої критичні позиції. Наприклад, відповідь студента К.: «Серед стереотипів щодо педагогіки мистецтва існує думка, що вона має другорядне значення щодо майбутнього життя, але в настановних документах декларується теза про її значущість. Якщо виконувати постанови точно, то не варто скорочувати години на вивчення мистецтва»; відповідь студента Ф.: «Стереотипом можна вважати думку про те, що бути хореографом – вигідна кар'єрна діяльність, між тим, так як і акторська професія, хореографія – це важкий труд, виснаженість фізична та духовна, оскільки танець потребує повної віддачі сил та енергії».

Дослідницькі процедури з категорією *художня картина світу*, а саме діагностика за Б.Целковніковим (ситуативне та концептуальне світоставлення) та тест «Незавершене речення» показали наступне: переважна більшість студентів надали відповідь, що можна віднести до концептуального художнього світоставлення. Це відповіді такого типу: «Світ схожий на художню картину, де кожна деталь має своє місце, свою функцію. Як світло може вплинути на освітлення картини, так і світ залежить від того, як його висвітлити».

Тяжіння до метафоризації у відповідях пояснюється застосуванням методу «Добір метафори». Студенти у своїх висловлюваннях були схильні до філософічності, до міркувань з приводу духовної кризи суспільства. Ці питання їх хвилюють, вони налаштовані на пошук довічних цінностей, до яких відносять мистецтво, духовну творчість особистості. Це підтвердилося і під час застосування тестового завдання: «Конкретизація вербально-семантичного коду щодо ролі вчителя». Переважна більшість студентів ЕГ на перше місце ставили такі позиції: «вчитель – особистість, яка формує систему ціннісних орієнтацій дітей» (32%); «вчитель – організатор та керівник творчого розвитку дітей» (37,8%). Ці позиції акцентують соціокультурну функцію професії вчителя мистецьких дисциплін. Якщо перше визначення займало першу сходинку в рейтингу, то друга – другу. Визначення «Вчитель – професія, яка потребує постійного професійного росту та вдосконалення своїх умінь у мистецтві» (24,3%) відповідає позиції високої художньої компетентності. «Вчитель –

особистість, що інтегрує у собі любов до дітей і до мистецтва», відносяться до морально-етичної сфери вчителя. Вона кореспондується з таким, як: «Вчитель – фахівець, який вміщує в собі ідеал високої моральності та культури поведінки». Перевага цих позицій зменшилася в порівнянні з результатами констатувального експерименту і становила 6%. Вербальні коди пропоновані в Додатку 4 Л.

Дослідницький метод «Регіональний об'єктив» підвищив художньо-фахову компетентність студентів та їх усвідомлення сутності полікультурної освіти. Отже, не потребувалося окремих лекційних процедур – студенти самі ставали лекторами – пропагандистами етнохудожніх надбань Півдня України, Одеської області та етнохудожніх надбань китайського народу. Застосування інтерактивних методів та роботи в малих групах також мали позитивний вплив на студентів: вони нібито готувалися до самостійної роботи в колективі, зокрема, в курсовому вокальному ансамблі, що практикується на 3 курсі. Кожний учасник групи виконував роль, яка на певний момент гри ставала ключовою.

Завдання на вибір послідовності дій в процесі роботи над художнім твором в порівнянні з попередніми результатами змінився. Якщо у попередньому експерименті у 78,9 % випадках студенти займали позицію, яка орієнтувала їх на рішення викладача, то під час контрольного зрізу виявилось, що такий відсоток значно менший і становить 43%. Перше місце за K_f становить позиція – ескізний розбір тексту ($K_f = 2,74$); друге місце – детальний аналіз засобів виразності ($K_f = 3,53$); далі за рейтингом – детальний, глибокий розбір образу ($K_f = 4,3$); вивчення тексту напам'ять ($K_f = 4,8$). Отже, 1 місце – аналіз власних можливостей. Характерно, що позиція «розширення художньої теоретичної бази» практично співпадала і йшла підряд з такими позиціями, як «обговорення твору з педагогом (інтерпретаційний план)», «аналіз драматургії образу». Це відповідало логіці та меті завдань, які ми запроваджували. Завдання на самооцінку показали більш адекватні результати. Пропонуємо їх у таблиці 5.8 та 5.9.

Таблиця 5.8

Результати самооцінки студентів роботи над музичним твором

Показник	Оцінка комісії	Самооцінка	Різниця
----------	----------------	------------	---------

			результатів
Самостійна робота над твором	3	3	0
Робота над технікою	3	4	-1
Робота над поліфонією	2	3	-1
Робота над художніми засобами виразності твору	2	2	0
Робота над підвищенням рівня художнього кругозору	1	1	0
Робота над пам'яттю	2	2	0
Робота над артистизмом і емоційністю виконання	2	2	0
Kf самооцінки -0,28;			

Таблиця 5.9

Результати самооцінки роботи студентів-хореографів над виконанням завдань хореографічного уроку

Показник	Оцінка комісії	Самооцінка	Різниця результатів
Рівень готовності до уроку, готовність самостійно виконати вправи	2	2	0
Технічна досконалість виконання вправ та екзерсисів	1	2	-1
Зосередженість уваги на виконанні вправ та зауважень викладача	2	3	-1
Зосередженість на ритмічній та композиційній будови музичного супроводу	2	2	0
Емоційне сприймання музики, намагання передати її настрій у вправах та екзерсисах	2	2	0
Робота над хореографічною пам'яттю	2	2	0
Робота над артистизмом і емоційністю виконання	1	2	-1
Kf самооцінки - 0,42;			

Результати Kf самооцінки покращилися: в групі музикантів з - 0,42 на -0,28; в групі хореографів з -0,71 на - 0,42 . Між тим, ці результати свідчать про вірно обрану тактику, але не достатній час її застосування. Отже, методи варто продовжувати.

Заміри латентного періоду визначення суперечностей за Р.П.Мільрудом [286] показав, що суперечності , які виникають в індивідуальній свідомості, були визначені студентами більш осмислено, на що вказує переважна проекція відповідей в інтервалі з 1,2 с. до 3 с., тобто відповіді помірковані та виважені.

	поч		поч	зріз	поч	зріз	поч	зріз	поч	зріз	поч	зріз		
ЕГМ	2,16	2,6	2,1	2,5	2	2,2	1,75	1,9	7,8	9,2	1,97	2,3	С	С
КГМ	2,1	2,2	2,1	2,2	1,9	1,97	1,8	1,8	8,1	8,2	2,01	2,01	С	С
ЕГХ	2,2	2,6	2,3	2,6	2	2,2	1,95	2,15	8,34	9,58	2,1	2,4	С	С
КГХ	2,2	2,3	2,25	2,3	2,1	2,1	2	2	8,54	8,7	2,12	2,2	С	С
ЕГК	1,88	2,4	1,72	2,36	1,83	2,16	1,6	1,9	7	8,9	1,76	2,2	Н	С
КГК	1,86	2,1	1,66	1,8	1,76	1,77	1,58	1,58	6,88	7,3	1,7	1,8	Н	С

Як бачимо з таблиці 5.10, зміни в контрольних групах схожі з тими, які було отримано під час констатувального експерименту. Однак, студенти ЕГ показують більш високі результати: Сукупний Kf в КГМ не змінився, в ЕГМ збільшився з 1,97 до 2,3; в КГХ Сукупний Kf збільшився на 0,08, в ЕГХ збільшився на 0,3; в КГК на 0,1, в ЕГК – на 0,24.

Розподіл досліджуваних за рівнями після 1 зрізу подаємо на рисунку 5.2

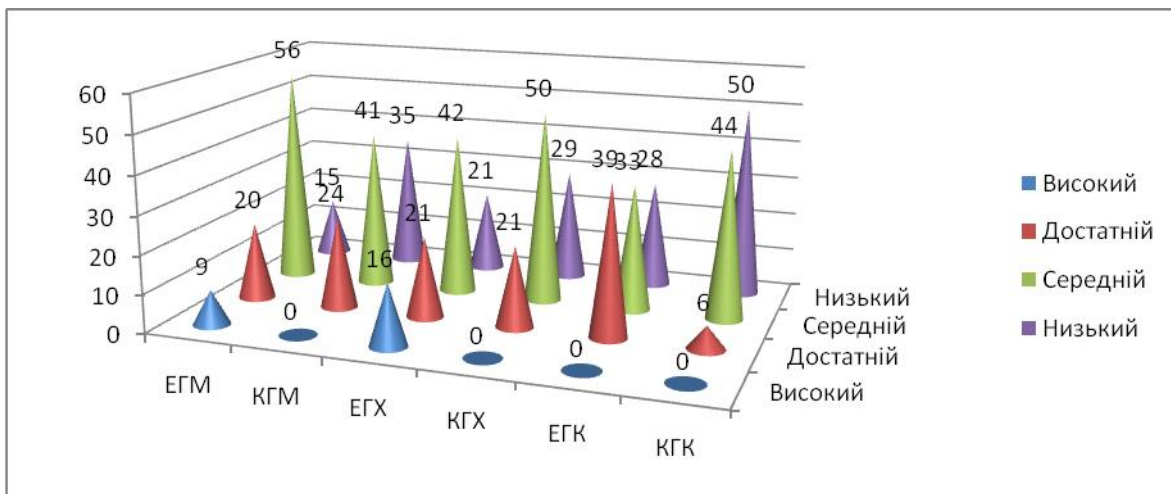


Рис. 5.2 Результати досліджуваних усіх груп після 1 зрізу

Гістограма на рис. 5.2 також показує наочно, що сукупні результати змінилися. Так в групі ЕГМ визначився відсоток студентів з високим рівнем (з 0% до 9%), суттєво зменшився відсоток з низьким рівнем (з 35 % до 15%).

У групі ЕГХ результати також позитивні: з 0% до 16% зростає кількість досліджуваних високого рівня; з 33% до 21% зменшилася кількість досліджуваних низького рівня. В групі ЕГК значно підвищився відсоток достатнього рівня: з 6% до 39%, натомість кількісні показники низького рівня

зменшилися з 50% до 28%. Між тим, в контрольній групі також констатувалися позитивні зміни, але вони невисокі.

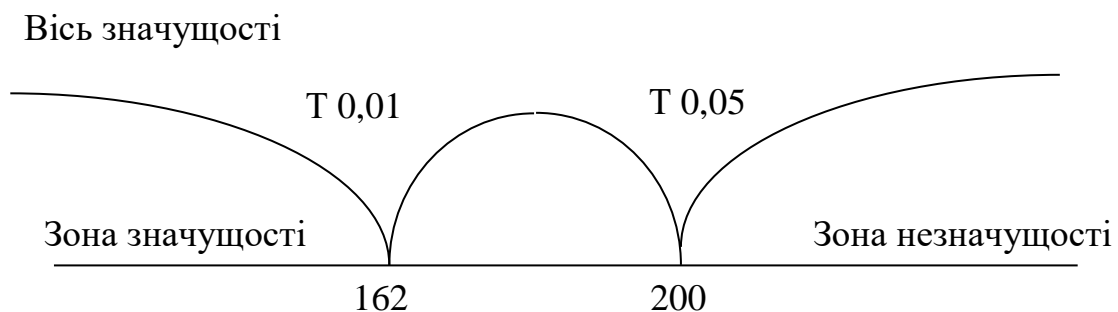
Статистичній перевірці підлягало визначення результативності Kf d (динаміки) показників художньо-когнітивного та ментально-ціннісного критеріїв. Для цього застосовувався T критерій Вілкоксона. Перша вибірка – початкові результати Kf 1 в ЕГ усіх типів груп; друга – результати 1 зрізу Kf 1. Подаємо приклад результатів в групі ЕГМ.

Було обрано дві гіпотези:

H₀:Інтенсивність зрушень в типовому напрямленні не перевищує інтенсивність зрушень в нетиповому.

H₁: Інтенсивність зрушень в типовому напрямленні перевищує інтенсивність зрушень в нетиповому.

Після розрахунків зрушень (t після – t до), абсолютного значення зрушень, рангового номеру зрушення було отримано наступне критичне значення T при n=34n (приклад груп ЕГМ)



Темп. = 3, що знаходиться в зоні значущості

Рис. 5.3 Ось значущості за T критерієм Вілкоксона

Отже, отримане емпіричне значення T знаходиться у зоні значущості. H₀ відхиляється. За Kf 2 (другого критерію) результат: Темп = 21, що також знаходиться в зоні значущості. Отже, запропоновані методичні засоби виявилися дієвими, оскільки здійснювалися інтенсивні зрушення в ЕГМ.

Для порівняння були застосовані аналогічні обчислювання в групі КГМ.

Kf 1 КГМ: Темп = 364, що входить в зону незначущості.

Kf 2 КГМ: Темп = 342, що входить в зону незначущості.

Критичне значення результативності за U-критерієм Манна-Уїтні в порівнянні сукупних Kf 1 ЕГ та КГ показало $U_{\text{емп.}} = 0$, що знаходиться в зоні значущості. Отже, за всіма застосованими методами статистичної перевірки емпіричних даних, результати 1 зрізу ЕГ перевищують результати 1 зрізу КГ, що доказує ефективність розподілу запровадження змістових ліній, етапності запропонованих методів, підтвердження доцільності зрушити існуючі стереотипи та активізувати операційні та інтегративні процеси мислення та діяльності в різних видах навчання.

На перших двох етапах робився наголос на фольклорно-міфологічну та художньо-стильову змістові лінії, які входили до реліктово-традиційного та актуально-ціннісного конструктів змістового компоненту організаційно-методичної системи. На їх основі формувалися *художньо-операційна*, когнітивна, а також *духовно-інтенціональна* компетентності. У той же час друга педагогічна умова, що сприяла поєднанню видів діяльності, позначалася і на художньо-творчій, виконавській компетентності. Отже, перші етапи, під час яких цілеспрямовано здійснювався вплив на художню свідомість, її рефлексію стосовно емоційно-спонтанних реакції, інтуїтивних ставлень до мистецтва, показали дієвість застосованих в них методів та педагогічних умов.

На третьому етапі «Художньо-компетентнісному, комунікативному» здійснюється цілеспрямований акцент на формування таких компонентів ХМД, як мотиваційно-ідентифікаційний та якісно-творчий. Педагогічна практика зумовлює активне формування фахово-поведінкового та мотиваційно-інноваційного, методичного досвіду; кристалізуються особисто-ціннісні орієнтації в художньо-виконавській підготовці, вона наповнюється елементами виконавської мобільності; ментально-енергетичний ресурс особистості та досвід його реалізації виходить на новий праксеологічний вимір. Накопичений багаж знань, умінь, навичок впливає на формування відповідних компетентностей: художньо-операційна, когнітивна; художньо-творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, аксіологічна, що у сукупності складають інтегровану художньо-педагогічну компетентність. Остання набуває такого рівня,

який вже готує якісні перетворення в самій особистості студента, оскільки стає останньою сходинкою до сформованості ХМД майбутніх учителів музики та хореографії як квінтесенції духовної практики фахового становлення. Особливим акцентом цього етапу було створення різноманітних комунікативних ситуацій у навчанні. Комуникативність, транскультурні інтенції сприяли рефлексії свідомості під впливом здійснення діалогу, ознайомлення з думкою інших, усвідомлення комунікативних засад інтерпретації творів тощо. Предметом обговорення нерідко були ціннісні константи мистецької освіти. Головною педагогічною умовою стає залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки в опанування цінностями мистецтва та мистецької освіти. Отже аксіологічна сфера охоплює всі види навчальної діяльності, надає якості виконавській, науково-дослідницькій та педагогічно-виробничій діяльності за рахунок їх конвергентності та інтеграції.

Головною настановою в усіх видах навчальної діяльності було переведення усвідомлення художньо-ментальних цінностей в різні часи та епохи до цінностей особистісного плану. Отже, для студентів важливим було не лише засвоїти комплекс знань з фахових дисциплін, зокрема, художньої культури, а й досягнути існуючий в художньо-ментальному просторі сегмент символізму. Символ у мистецтві не повідомляє про щось точно, він виконує роль “вектору змісту”, що вказує напрямок, у який повинні спрямовуватися думки і почуття: інтелектуальні символи «призначені викликати картини й ідеї», а емоційні – збуджувати почуття (М.Ферреро [311]). Цілеспрямовані методичні дії забезпечували накопичення «еталонної скарбнички» художніх символів та образів, які під час сприйняття дозволяли ідентифікувати себе з героєм, відчувати його переживання як свій власний емоційний досвід.

У методичному аспекті стратегія на інтенсифікацію самостійності навчання та самонавчання, самоорганізованості та самореалізації, самоідентифікації з фаховою спільнотою була повністю виправданою. Цікавим виявилось те, що у студентів саме на третьому курсі здійснюється своєрідна фахово-психологічна трансформація – замість особистості, яка засвоює художні цінності в процесі

навчання вони стають особистістю, яка їх продукує та прилучає до них інших. Певної мірою це зумовлено законом «ієрархічних компенсацій» (за Є.Седовим). Якщо спочатку всі дії студентів були більш менш алгоритмізовані керуванням викладача, то накопичений досвід у новому самостійному форматі розкриває творчо-потенційні можливості студента, що сприяє перетворенню особистості. Це актуалізує професійно-самореалізаційний та абстрактний план термінальних цінностей (за Рокічем), а також етичні та індивідуальні цінності. Тест М.Рокіча застосувався для визначення змістового боку спрямованості особистості. Виявилось, що таким термінальним цінностям, як-от: активне дійове життя; цікава робота, наявність гарних друзів (категорія конкретних цінностей) та впевненість у собі, любов та воля (категорія абстрактних цінностей) досліджувані експериментальної групи надають перевагу в 38% випадків. Ці ж самі досліджувані серед інструментальних цінностей обирали в перших рядках ієрархії: незалежність, широту поглядів (етичні цінності); вихованість, життєрадісність (цінності спілкування); сміливість під час відстоювання своєї позиції, освіченість, акуратність (цінності справи). Зазначені приклади доводять певну логічну відповідність, що переконує в сформованості системи ціннісних орієнтацій студентів. 39% досліджуваних засвідчили, що також надають перевагу категоріям конкретних цінностей: продуктивне життя, суспільне визначення та цікаві друзі; але їх інструментальні цінності не були такими відповідними, наприклад: непримиренність до недоліків була суперечливою відповідно пріоритету позиції про друзів. У досліджуваних КГ відсоток таких студентів дорівнював 24,3 %; це свідчить про нестійку сформованість системи ціннісних орієнтацій у переважної більшості студентів КГ.

Допоміжним фактором, який сприяв інтенсифікації накопичення ХМД стали створені в інституті мистецтв курсові хорів ансамблі, в яких студенти по черзі виступають як керівники, здійснюють самостійно аранжування хорових партитур та набувають досвід керування творчим колективом. Цей фактор позитивно впливає не лише на студентів ЕГ, а й на учасників КГ. У межах експерименту було за акцентовано увагу студентів на важливості перенесення

набутих навичок в художньо-педагогічне середовище школи, зокрема, в позакласну художньо-виховну сферу на уроки музичного мистецтва та художньої практики.

Серед застосованих методів звертаємо увагу на метод *автореферентності* за Л.Мун, який сприяв розвитку сінестезії, творчого самовираження та синтезу навичок наукової та художньо-виконавської діяльності (від лат. *autoreferentis* – самовідтворення або самоприкладання). За концепцією Л.Мун, синтез мистецтва та науки – методологічна константа, яка забезпечує певну системність. Основу цілісного освітнього простору, на її думку, визначає природа синтезу, який еволюціонує та сприяє виникненню нового в науці, мистецтві, освіті та культурному соціумі. В основі техніки автореферентності покладені ідеї Дагласа Хофштадтера, який пропонував уявляти себе учасником діалогу, який здійснюється засобами творів Баха, теорем Гьоделя та малюнків М.К. Ешера. Під час практичних ігрових ситуацій з застосуванням методу автореферентності, студенти виявляли свої художньо-ментальні уподобання, стереотипи, тяжіння щодо їх усунення, перспектив фахового росту, самоідентифікації себе з іншими. Все це робилося на основі творчої імпровізації. Виконуючи якийсь навчальний діалог, що умовно відтворює урок мистецтва, студенти виступали не в ролі композитора, митця, науковця, а в ролі художнього твору, або презентувати себе через будь-який твір, обраний за власним бажанням. Наприклад, студентка Н. обрала для самопрезентації твір Ф.Шопена «Ноктюрн до дієз мінор». Вона грала його та розповідала про себе, свої думки немов би вона – мелодія-речетатив ноктюрну.

Завдання на художню самоідентифікацію також сприяли і розширенню репертуарного багату. Так, визначення в себе таких характеристик, як-от: почуття гумору, комунікабельність, креативність, уміння висловити точку зору тощо передбачало обрати художні твори, зокрема музичні або синтезовані, які асоціюються із зазначеними характеристиками. Покажемо, за якою логікою асоціацій студенти знаходили бажані твори:

– Комунікабельність – діалог – полілог – поліфонія – ХТК Й.С.Баха.

- Почуття гумору – швидкі темпи, чітка артикуляція: «Жарт» Й.С.Баха; «Полішинель» С.Рахманінова, «Гумореска» Р.Щедріна тощо;
- Креативність – яскрава образність – вільне інтерпретування – сучасна музика – синтез музики та інших видів мистецтва – К.Дебюсі «Прелюдії».
- Вміння висловити точку зору – монолог – мовна інтонація – речитатив – рішучість – сміливість, виклик – гімни – Ф.Шопен «Революційний етюд».

Ці методи також сприяли розвитку емоційної мобільності – швидкому переключенню емоційного стану відповідно до закладеного в творі образу та настрою.

Стосовно виконавської діяльності, то на студентах ЕГ було помічено певну перспективність творів з трьохдольним метро-ритмом. Такий матеріал виявлявся більш енергійним, пульсуючим, нібито в ньому закладені електромагнітні хвилі. Його складніше виконувати, натомість він передає енергію, і студент-виконавець досягає нових художньо-творчих результатів більш ефективно та оптимально. Щодо квадратних метрів – вони більш стабільні, студент більш впевнений, тому нерідко вони не сприяють активному стрибку в творчому розвитку. Ми це помітили і в групі студентів, які безпосередньо навчалися в нашому класі, надавали певну перевагу творам трьохдольного метру. Також враховували художньо-ментальну властивість сучасної музики, яка більш сприяла тим цінностям (конкретизованим, термінальним), що відповідали прагненню свободи, рішучих дій, активного, продуктивного життя, а серед інструментальних цінностей – незалежності, автономності, що відповідає вищому рівню рамок кваліфікації. Саме в такій музиці студенти відчували себе переконливо і могли свободо використовувати своє власне виконання під час уроків у школі. Так, наприклад, студентка А. була дуже скута, хвилювалася на сцені, не могла знайти той стан творчого художнього самовираження, який дозволяв яскраво та переконливо інтерпретувати твори. Перший крок, на який ми пішли – пропонували їй джазову музику зарубіжних та українських композиторів (Є.Сігмейстер, А.Дворжак, Д. Мійо, І.Якушенко). Другий етап – твори зарубіжних композиторів з етнонаціональними інтонаційними візерунками: А.Хінастера

«Сюїта креольських танців», потім – музика українських композиторів романтичного характеру. Завдяки такому репертуару в студентки розвилось відчуття творчої імпровізації, свободи інтерпретації, вільного та впевненого відчуття сценічного виконавства. Але паралельно з цим репертуаром виконувалися і твори, відповідні вимогам кафедри. Головне – розвиненні відчуття студентка змогла перенести на виконання інших творів, більш складних за стилістикою.

Оскільки найвагомішою властивістю вчителів музики та хореографії є художня комунікативність, уміння спілкуватися з мистецтвом та з приводу мистецтва, а також з учнями, вправи на спілкування спрямовували увагу студентів на тон, який задається у завданні. Поступово студенти ЕГ вміли швидко використовувати розмаїття інтонацій в залежності від виду спілкування (спонукальне; інформаційне; конструктивне; емоційне) та типу спілкування (імпульсивне; нормативне; рольове; духовне). Це надавало можливість відповідно до завдань уроку обирати і тон висловлення його проведення. В межах експерименту студенти скористалися ідеєю створення уроків-образів (Н.Батюк [552]). Студентам пропонувалося здійснити декілька розробок уроків-образів з художньої культури. Це виявилось дуже цікавим завданням, такі розробки вони робили у вигляді ментальних карт – візуалізація плану уроку та його змісту; у вигляді есе, після використання методу «Фрірайтинг». Образи, які застосовували студенти, були класифіковані також за типами ментальних транскомунікативних рівнів за В.Кабрінім:

(А) “Афективні образи”, які активізують емоційний стан учнів; вони мають зацікавлювати їх, порушувати якісь проблеми. Темі уроків: «Рок-музика: за та проти»; «Художнє обличчя епохи: ХХ століття»; «Сприймати, переживати, або творити»; «Музика – герой кіно»; «Танцюємо джаз»; «Карнавал як вид мистецтва»; «Сонати моря» тощо.

Студентка порушувала такі проблемні питання: синтезу мистецтв, взаємодії мистецтва, великої місії мистецтва, його перетворюючої сили, а також певних

ментальних стереотипів сприйняття кольору, які склалися історично та мають усталені форми.

(В) “Нормативні образи”, які обиралися студентами з просвітницькою, дидактичною метою, але вони також оформлялися в певний образ. Наприклад: «Как много музыкальных инструментов подметил у природы человек»; «З жартами про серйозне»; «На хвилях нотного стану», «АВА – музика», тощо. Запропоновані уроки студенти присвячували звичайним поурочним програмам, але намагалися також створити певний образ. Головне – навіть у звичайні форми уроку вони пропонували цікаві методи. Наприклад, студентка П. в урок, що присвячений розвитку музичного сприйняття учнів 6 класу, їх образному мисленню та розумінню мистецтва, включила цікавий метод: діти ознайомилися з творчістю Ф.Шуберта і студентка пропонувала їм для ознайомлення вокальний твір «Лісовий цар» на вірші Й.Гьоте в перекладі В.Жуковського. Було застосовано вокальний твір та транскрипцію Ф.Ліста. Вокальний твір виконувався на німецькій мові, діти не знали розв’язку подій, оскільки студентка прочитала їм вірша не до кінця. А після прослуховування транскрипції спитала, як вони вважають, виходячи з музики, встиг батько або ні. Переважна кількість дітей вважали, що встиг. Два учня лише висловилися, що ні, оскільки почули інтонацію музичного твору – завершальний речитатив. З цього студентка зробила висновок про існуючі стереотипи в уяві дітей щодо щасливої розв’язки будь-якої казки, вони не уявляли, про що інше може розповісти музична інтонація.

(С) “Функціональні образи”, які були присвячені якомусь одному твору, або героям творів. Тематами уроків-образів були: «Дзвони С.Рахманінова»; «Символ та образ в мистецтві», «Танець – засіб спілкування», «Художній феномен «маски»»; «Функції мистецтва»; «Художньо-творчі професії – які вони», «Художній образ мого міста».

(D) “Духовні образи”, які мали три напрямки: духовно-релігійні, творчо-рефлексивні, морально-естетичні. Тематами уроків-образів були вибрані такі: «Трійця», «Різдвяна ніч», «Духовна енергія храму», «Дорогою пілігримів»,

«Мистецтво про добро і зло»; «Світ почуттів», «Серце поета»; «Мистецтво-дзеркало душі».

Характерним було те, що студенти намагалися заповнити уроки-образи різноманітними міжпредметними зв'язками, що на їх міркування створює цілісну картину світу в уявленні школярів. Студентка У. навіть створила спектральну модель міжпредметних зв'язків музики, до кола якого потрапили навіть хімія, фізика, географія ті інші. Таке спрямування ми віднесли до результатів запропонованих вправ і тренінгів, зокрема, тесту «Погляд зовні» з завданням осмислити фразу: «Я – цікава людина для інших».

Успішність запропонованих методів, проекту на самопідготовку, створення ситуацій творчих студій сприяли переведенню набуття *фахової компетентності в площину ціннісних орієнтацій особистості*. Це спостерігалось в ставленні студентів до педагогічної практики, до уроків мистецтва та в прагненні підвищити інноваційний методичний досвід.

Після третього етапу в якості моніторингу були проаналізовані та порівнянні академічні результати студентів з фахових дисциплін та з педагогічної практики. Вони показали, що різниця в цих показниках залишається, та навіть, збільшилася. Так загальний середній сукупний бал у студентів ЕГ склав 4,4, а в студентів КГ – 3,9. Результативність навчання в студентів ЕГ з фахових дисциплін становила 96,1%, натомість у КГ – 92,5%.

Останній четвертий етап «Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний» супроводжувався умовою стимулювання мистецько-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності. Оскільки основними видами діяльності, на які було поставлено методичний наголос, були дослідницька робота та художньо-творча проектна діяльність під час педагогічної практики з художньої культури, основні моніторингові порівняння ми робили саме під час лекційного курсу та практичних занять та під час застосування авторських проектів – студентських уроків-образів та позакласних художньо-творчих форм роботи з учнями.

Цікавим було визначити, що студенти ЕГ вдало поєднували набуті знання з інших дисциплін, наводили приклади з фахових дисциплін на заняттях з дисципліни «Методологія і методи педагогічного дослідження». Їх відрізняли деякі характеристичні ознаки: дисциплінованість, вчасно виконані завдання, ініціативність, пізнавальна активність, дискусивність в поєднанні з асертивністю. Студенти з Китаю були не менш дисципліновані та зацікавлені даним предметом, проте їх активність не була такою вираженою, як в українських студентах. Застосування методів «Дебати за та проти», робота в малих групах, спираючись на розроблені ментальні карти робили виступи студентів переконливими, швидкими, впевненими та аргументованими.

Звернуто було увагу на дослідницьку проблематику дипломних та магістерських робіт. Серед студентів ЕГ групи вибір тем можна було чітко поділити на три напрями: етнохудожній та полікультурний; художньо-компетентнісний (фаховий для магістрів), методично-інноваційний. Щодо студентів КГ, то вибір тем для дипломних робіт був дещо стереотипним: проблематика розвитку музичних здібностей, пізнавального інтересу, вокально-хорових навичок.

Застосування *конференц-методу* дозволило студентам ЕГ бути більш впевненими та переконливими під час захисту своїх наукових робіт як на передзахисті, так і на захисті. Крім того, вони активно застосовували інноваційні технології, спиралися на отримані результати запроваджених в педагогічну практику уроків-проектів. Аналіз цих уроків засвідчив, що студенти ЕГ поєднували дослідницьку роботу з художньо-творчою: застосовували цікаві дослідницькі, інколи, авторські методи, які вміло та гнучко залучали школярів до активних дій та роботі в проекті.

Вищим рівнем професійної ментальності вчителя педагогіки мистецтва, особливо з освітньо-професійним рівнем «магістр», є науково-художня творча самостійність. Наука – вищий прояв творчості, а студенти-музиканти, хореографи, викладачі художньої культури мають справу зі специфічним проявом творчості в мистецтві. Тому науково-творчий компонент у підготовці фахівців

художньої освіти є складним і інтегрованим, що вбирає в себе характеристики дослідника, мистецтвознавця, педагога-діагностика, готового до прогностичних дій, до експериментального дослідження з вибору найбільш ефективних методів роботи в системі «мистецтво – діти», залучаючи до цього весь фаховий ресурс знань, умінь, навичок, сформованих якостей. Студенти ЕГ засвідчили свою спроможність до: - використання наукового підходу під час аналізу художніх явищ у контексті педагогічного дослідження; - визначення педагогічного потенціалу того чи іншого музичного репертуару, художнього твору, хореографічної постановки та інше; - самостійного перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; - бачення нової проблеми в знайомій ситуації; усвідомлення структури пізнаваного художнього об'єкта; - пошуку альтернативи рішення чи методичного засобу у виконавському, художньо-творчому або просвітницькому процесах; глибинного та багатосарового аналізу художнього матеріалу; - осмислення багатовимірності й одномірності педагогічних понять і застосування їх у конкретному дослідженні в галузі мистецької освіти; - поєднання наукової проблематики педагогічного дослідження з науково-дослідними підходами до художньо-виховних, художньо-естетичних явищ; - до самоорганізації під час педагогічної практики, проектної діяльності.

У відповідності до етапу було перевірено розподіл студентів за типами «автономний» або «залежний» після трьох попередніх етапів. Застосування тесту «Виявлення стилю саморегуляції діяльності» за Г.С.Пригінім показало, що переважна більшість студентів усіх ЕГ належать до автономного типу: 26 студентів-музикантів, що склало 76%; 8 студентів китайців, що склало 44 %. Згідно їх ментальності, перевага на боці залежного типу. Це підтвердили і наші діагностичні дослідження: до залежного типу було віднесено 93% досліджуваних. У КГ до залежного типу було віднесено 83% (15 студентів). Отже, можна вважати, що умови полікультурного середовища, застосована методика змінили ментальність китайських студентів в ЕГ.

Голографічний підхід, який поступово орієнтував студентів на визначення фахової стратегії життя, змінення траєкторії мотивації творчого самовираження у

виконавській діяльності на діяльність художньо-педагогічну, яка також має високий ресурс творчої самореалізації, змінили позицію достатньої кількості студентів. Так, свою подальшу викладацьку перспективу визначили 92 % хореографів (в КГ також високий відсоток – 71%, але менший); 73,5% музикантів – українців (25 осіб) та 88% китайських студентів (16 осіб), натомість в КГ залишився відсоток таких, хто вбачає своє майбутнє в іншій спеціальності (23,5 % українців); у виконавській сфері (33% хореографи та 50% китайських студентів).

Визначаючи тип культури за тестом культурно-ціннісної орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут) у нашому модифікованому варіанті було класифіковано такі типи: *традиційно-ціннісний, сучасно-актуалізований та стратегічно перетворювальний*. До першого типу було віднесено студентів, які налаштовані на традиційні умови фахової діяльності, на визначені та існуючі стереотипи, вони готові якісно здійснювати свої функції, не претендуючи на високі позиції у суспільстві. Вони частіше за все визначалися в майбутній діяльності, у них сформовані певні необхідні фахові якості. Другий тип – студенти, які гнучко пристосовуються до мінливих вимог суспільства, поєднуючи різні види роботи, навчання. Їм властиві інтенції щодо осучаснення свого фахового досвіду, вони самостійні, але не завжди відрізняються фаховою компетентністю. Вони скоріше спритні та мобільні, ніж фахово-компетентні. До третього типу віднесли студентів, які налаштовані на майбутню кар'єру в межах обраного фаху. Вони старанні, цілеспрямовані, в них сформовані уявлення щодо високої планки росту; вони замислюються над власним іміджем, над суспільним признанням їх таланту та успіху. Крім того, були визначені і студенти, яких можна віднести до мішаного типу, оскільки в них є певні сумніви щодо фахової діяльності у майбутньому. Застосування інваріантної моделі тесту показало певні розбіжності в ЕГ та КГ. В ЕГ (в сукупному прорахунку) переважна кількість студентів відноситься до сучасно-актуалізованого та стратегічно-перетворювального типу: 42%, 32 студента та 34%, 26 студентів, що свідчить про наявність процесів, які можна віднести до «руйнування стереотипів», «трансформація ментальності», 24 % , 20 студентів відносяться в однакових долях

до 1 традиційно-ціннісного типу. Натомість у КГ до нього відносяться 53 % (40). Решта (47%) відноситься до 2 та 3 типів, але їх частка значно менша.

У Додатку 5 3 подаються приклади заповнення матриці результатів за критеріями студентів КГ та ЕГ. Було здійснено порівняння K_f результативності кожного критерію, загальний K_f результативності в ЕГ та групами 5-го курсу в констатувальному експерименті, а також величина Δ (дельта), що показує результат математичного порівняння. Дані наведені в таблиці 5.11. Порівняльні результати початкового та наступних зрізів подаються в таблиці 5.12 (стор 455).

Таблиця 5.11

Порівняльні результати усіх експериментальних груп та груп 5 курсу (констатувальний експеримент)

Групи	Kf1 кр	Kf2 кр	Kf3 кр	Kf4 кр	Kf	Δ	Рівні
ЕГМ	2,8	2,8	2,7	2,6	2,7	\leq на	Д
5 «М»	2,5	2,4	2,24	2	2,3	0,4	С
ЕГХ	2,96	3,07	3,06	2,95	3,1	\leq на	Д
5 «Х»	2,64	2,5	2,25	2	2,4	0,7	С
ЕГК	2,65	2,5	2,5	2,4	2,5	\leq на	Д
5 «І»	2,28	2	2	1,8	2,03	0,47	С

Як бачимо з таблиць, результати в ЕГ у порівнянні з КГ та з групами 5 курсу констатувального експерименту значно вищі. Це спостерігається як стосовно кожного критерію, кожної групи, так і результатів в цілому. У КГ також збільшені результати, проте кількісний показник нижчий. Так, наприклад в групі ЕГМ Δ дорівнює 0,73, натомість у групі КГМ Δ дорівнює 0,19; це на 0,4 більше ніж у відповідній групі 5 курсу констатувального експерименту. В групах ЕГХ та КГХ відповідно: 1 та 0,18; в групах ЕГК та КГК : 0,74 та 0,29.

Розподіл студентів за рівнями було пораховано в сукупності всіх груп. Так у групах, що склали сукупну ЕГ високому рівню відповідало 21 % (16 досліджуваних), достатньому – 41% (31 досліджуваний); середньому – 34% (26 досліджуваних), низькому – 4% (3 досліджуваних). У групах, що склали КГ до високого було віднесено 4% (3 досліджуваних) , до достатнього – 21% (16 досліджуваних), до середнього 47% (36 досліджуваних), до низького – 28% (21

досліджуваний). Гістограма з результатами представлена на рисунку 5.4, на якій також відображено сукупні результати всіх досліджуваних констатувального експерименту, вона позначена як ГК Екс. Як бачимо, на гістограмі яскраво виявляється схожість результатів КГ та груп 5 курсу констатувального експерименту. Натомість, результати ЕГ більш високі.

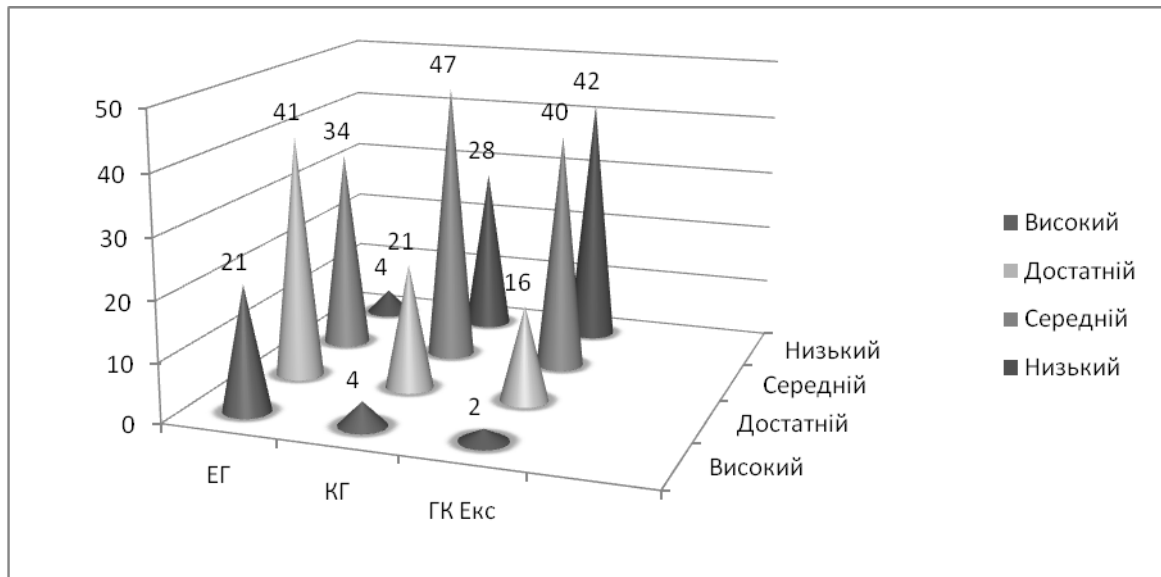


Рис. 5.4 Порівняльні результати розподілу досліджуваних ЕГ та КГ за рівнями

Як показали обчислювання, за додатковим інтенсивно-динамічним критерієм в сукупній ЕГ склалася така ситуація: найбільший результат було отримано за показником «динаміка перетворювань ментальних процесів» у компонентах якісно-творчого блоку ХМД, він дорівнював 0,89; на другому місці з результатом 0,81 – компоненти мотиваційно-ідентифікаційного блоку ХМД; далі результати 0,79 – у компонентів ціннісно-регулятивного блоку та 0,72 – у компонентів когнітивно-репрезентативного блоку. Отже, етапи та умови, які

Таблиця 5.12

Порівняння результатів усіх груп

Шифри груп	Kf 1 критерію			Kf 2 критерію			Kf 3 критерію			Kf 4 критерію			Kf			Δ	Рівень		
	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз	До початку	1 зріз	2 зріз		3 початку до 2 зр.	До	1 зріз
ЕК	2,08	2,53	2,8	2,04	2,48	2,79	1,94	2,18	2,75	1,76	1,98	2,65	1,94	2,3	2,76	0,82	С	С	Д
КГ	2,05	2,2	2,3	2	2,1	2,24	1,92	1,94	2,15	1,79	1,79	1,99	1,94	2	2,16	0,22	С	С	С
Порівняльні результати в підгрупах																			
ЕГМ	2,16	2,6	2,8	2,1	2,5	2,8	2	2,2	2,7	1,75	1,9	2,6	1,97	2,3	2,7	0,73	С	С	Д
КГМ	2,1	2,2	2,3	2,1	2,2	2,3	1,9	1,97	2,2	1,8	1,8	2	2,01	2,01	2,2	0,19	С	С	С
ЕГХ	2,2	2,6	2,96	2,3	2,6	3,07	2	2,2	3,06	1,95	2,15	2,95	2,1	2,4	3,1	1	С	С	Д
КГХ	2,2	2,3	2,4	2,25	2,3	2,38	2,1	2,1	2,27	2	2	2,17	2,12	2,2	2,3	0,18	С	С	С
ЕГК	1,88	2,4	2,65	1,72	2,36	2,5	1,83	2,16	2,5	1,6	1,9	2,4	1,76	2,2	2,5	0,74	Н	С	Д
КГК	1,86	2,1	2,2	1,66	1,8	2,05	1,76	1,77	1,98	1,58	1,58	1,8	1,7	1,8	1,99	0,29	Н	С	С

активізують інтеграційні дії (операційні, мисленнєві, практичні), самостійну творчу діяльність, художньо-дослідницьку, інтерпретаційну діяльність, залучають студента до соціокультурного простору та ментального середовища школи, стимулюють їх самоорганізацію, підвищують самоідентифікацію та визнання приналежності до фахової спільноти, стають найбільш результативними у формуванні ХМД вчителів музики та хореографії.

На цьому етапі особистісні духовно-якісні перетворення набувають осмислення та формують життєву стратегію на подальшу фахову перспективу. Таким чином, фахово-ідентифікаційний та художньо-праксеологічний напрямки формування ХМД є більш результативними, між тим, вони не можуть здійснюватися поза художньо-психологічним та художньо-світоглядним напрямками, які створюють вагомий фаховий ґрунт для подальших ментально-духовних фахових перетворень особистості. Отже, повністю підтвердилася закономірність «ієрархічних компенсацій» (Є.Седова). Крім того, закономірність розвитку, стосовно переходу системи в іншу якість екстрапольована на формування ХМД також підтвердилася, оскільки отримані результати свідчать про можливість його формування. При цьому здійснюється дотримання як традиційних, так й інноваційних аспектів такого досвіду.

Упродовж експерименту дії викладачів, яких було залучено до співпраці, носили характер непрямого управління, підтримки та порад, що відповідає ознакам фасилітованого керівництва. Це сприяло впевненості у студентів та стимулювало їх самостійність.

Результативність отриманих даних щодо розподілу студентів за рівнями перевірялася за критерієм Фішера. Було сформульовано гіпотезу:

H₀: Доля досліджуваних в ЕГ, у яких визначений високий та достатній результат, не перевищує долю осіб групи КГ, у яких також визначений високий результат.

H₁: Доля досліджуваних у групі ЕГ, в яких визначений високий та достатній результат, перевищує долю осіб групи КГ, в яких також визначений високий та достатній результат.

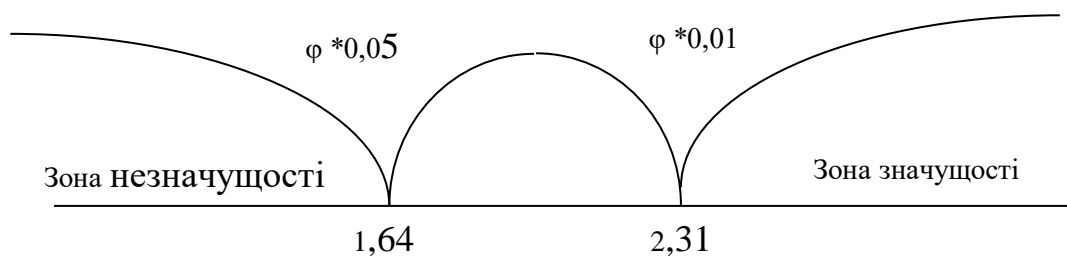
Таблиця-матриця для обчислювання мала такий вигляд (таблиця 5.13 та отримані дані занесли до запропонованого чотирикутника.

Таблиця 5.13

Розподіл даних для гіпотез

Групи	Ефект ϵ	Ефекту немає
ЕК	47 (61.8%)	29 (38.2%)
КГ	19 (25%)	57 (75%)

Результати виявилися такими:



$$\phi^*_{\text{емп}} = 4,697$$

Рис.5.5 Вісь значущості за критерієм Фішера

Отже, отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться у зоні значущості. H_0 відхиляється.

Верифікувалися емпіричні дані стосовно K_f результативності у сукупному значенні всіх критеріїв. Було отримано Результат: $t_{\text{емп.}} = 6,7$, що також знаходиться в зоні значущості. Отже, в експериментальних групах усі спостережуванні значення більші за критичне.

Критичне значення критерію Стюдента застосовувалося для верифікації результатів за кожним блоком компонентної моделі ХМД. Воно знайдено, враховуючи значення рівня значущості 0,05 та числа ступенів свободи:

$76+76-2=150$. Отже, $t(0,05; 150) = 2,609$. Отримані результати у порівнянні незв'язаних виборок (ЕК та КГ) відповідно до блоків були такими: 4,7; 5,9; 6,2; 7. Ці дані є більшими за критичне і відповідають значенню $p=0,001$ (3.357), що менше за $p=0,05$. Отже, групи показують різні результати, які свідчать про ефективність запропонованої методики в експериментальних групах.

В ЕГ було зроблено також кореляційний аналіз з метою підтвердження цілісності та системності ХМД. Було застосовано кореляційний аналіз за Спірманом за формулою $R = 1 - 6 \cdot K_f$. Обчислювався коефіцієнт кореляції між окремим цифровим показником структурного блоку, що дорівнював результату K_f відповідного критерію та цифровим еквівалентом рівня ХМД.

Для розрахунків було взято значення кожного K_f ЕГ та КГ. Таким чином, у цілісному форматі ХМД усі блоки корелюють з ним на рівні $K_f = 0.85$, що є достатньо тісним, і підтверджує цілісність і системність досліджуваного феномену, а також значущість у ньому обраних конвергентних блоків. Стосовно окремих показників кореляції в кожній групі, визначилася така ситуація:

У групі ЕГМ: $r_{s1} = 0.925$; $r_{s2} = 0.916$; $r_{s3} = 0.909$; $r_{s4} = 0.893$.

У групі ЕГХ: $r_{s1} = 0.965$; $r_{s2} = 0.917$; $r_{s3} = 0.855$; $r_{s4} = 0.906$.

У групі ЕГІ: $r_{s1} = 0.909$; $r_{s2} = 0.922$; $r_{s3} = 0.918$; $r_{s4} = 0.924$.

У групі КГМ: $r_{s1} = 0.924$; $r_{s2} = 0.914$; $r_{s3} = 0.882$; $r_{s4} = 0.806$.

У групі КГХ: $r_{s1} = 0.892$; $r_{s2} = 0.884$; $r_{s3} = 0.804$; $r_{s4} = 0.866$.

У групі КГІ: $r_{s1} = 0.862$; $r_{s2} = 0.902$; $r_{s3} = 0.862$; $r_{s4} = 0.462$.

Отже, всі компоненти тісно корелюють з рівнем сформованості ХМД, проте, в КГ кореляція дещо нижча, а r_{s4} взагалі не корелює на значущому рівні, що можна пояснити відсутністю динаміки творчих ментальних процесів у групі іноземців, які здійснюються на ґрунті інокультури, а цілеспрямовані умови для їх формування відсутні. Крім того, найвищою кореляцією виявилася між когнітивно-репрезентативним та ціннісно-регулятивним блоками. Це пояснюється тим, що підвищення рівня ХМД зумовлено активізацією процесів переведення позасвідомого в свідоме, а потім в осадковий, але новий рівень підсвідомого. Результати підтверджують: а) цілісність та системність ХМД; б) можливість формувати його як цілісне утворення, забезпечуючи більш тісний зв'язок з елементами, збільшуючи кореляцію між елементами та рівнем ХМД.

Таким чином, фактори впливу різноманітних мистецьких середовищ є закономірним явищем, що впливає на процес формування ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Але поступово цей процес змінює

напрямок: набутий ХМД перетворює художньо-ментальну енергетику особистості й спрямовує її у зворотному напрямку: на середовище, яке підпитувало його на початковому етапі.

ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

У розділі розкривається процедура формувального експерименту, в якому перевірялася ефективність пропонованої організаційно-методичної системи, визначаються найбільш ефективні методи та педагогічні умови впливу на конвергентні блоки ХМД; подається аналіз та інтерпретація результатів, підтверджених математико-статистичними методами.

Експериментальна методика представлена організаційно-методичною системою, яка впроваджувалася за етапами пролонговано, протягом 4 років.

Перший етап – «Стереотипно-репрезентативний, стратегічний»; другий етап – «Художньо-аналітичний, конвергентний»; третій етап – «Художньо-компетентнісний, накопичувальний»; четвертий етап – «Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний». Умовно етапи кореспондувалися з історично виникаючими типами свідомості та ментальності: міфологічний, духовно-релігійний; художньо-світоглядний; документально-реалістичний, ідентифікаційний; науково-дослідницький, інформативний.

Під час експерименту здійснювалися лекційні курси та спецкурси-практикуми «Методологія і методи наукових досліджень» (за фаховим спрямуванням); «Основи науково-пізнавальної діяльності», його функція – настанова на науково-пізнавальну діяльність та інтеграцію на цій основі інших фахових дисциплін; проект самопідготовки «Впровадження основи художньої ментальності в педагогічну практику», його функція – підготовка та самопідготовка до педагогічної практики з художньої культури. Формами організації студентів були: робота в малих групах; мішані групи, що створює осередок полікультурності (китайці, українці), індивідуальні консультації.

Таким чином, поступовість, етапність формування ХМД охоплювала всі найбільш вагомні сфери навчання: когнітивну, світоглядну, ідентифікаційну, праксеологічну та соціокультурну. В їх межах концентрувався фахово-енергетичний ресурс особистості, який спонукав інтенції на творчу самореалізацію у фахово-педагогічній сфері, на активні дії стосовно позитивних художніх перетворювань освітнього середовища та його учасників – школярів.

Характерною ознакою методики було застосування спільних методів у різних видах навчальної діяльності. Так спільними для виконавської, науково-дослідницької діяльності та педагогічної практики були такі групи методів, як: пізнання; когнітивні, художньо-аналітичні; самопідготовки; інноваційних методів розвитку ризоматичного мислення; методи-проекти.

Особливий методичний ефект мало пролонговане застосування науково-пізнавальної, дослідницької діяльності студентів: перенесення її з 5, 6 курсу на 2 курс з подальшим цілеспрямованим застосуванням індивідуального дослідницького завдання.

Впровадження експериментальної організаційно-методичної системи дозволило підвищити попередні результати сформованості ХМД майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: до високого *рівня в ЕГ* було віднесено 21 % (16 досліджуваних), в КГ 4% (3 особи); до достатнього *в ЕГ* віднесено 41% (31 особа), в КГ – 21% (16 осіб); до середнього *рівня в ЕГ увійшло* 34% (26 осіб) у КГ – 47% (36 досліджуваних); до низького *в ЕГ* - 4% (3 особи), натомість в КГ кількість склала 28% (21 досліджуваний).

За додатковим інтенсивно-динамічним критерієм в сукупній ЕГ найбільший результат констатовано у компонентах якісно-творчого блоку ХМД ($\Delta = 0,89$), компоненти мотиваційно-ідентифікаційного блоку показали $\Delta = 0,81$ – ціннісно-регулятивного блоку – $\Delta = 0,79$, у компонентів когнітивно-репрезентативного блоку результат $\Delta = 0,72$.

Автоматичні розрахунки t-критерію Стьюдента у двох незв'язаних виборках (експериментальні групи та контрольні групи) здійснювалися до кожного блоку ХМД: когнітивно-репрезентативного, ціннісно-регулятивного, мотиваційно-

ідентифікаційного, якісно-творчого. t-критерій (темп) дорівнював відповідно: 4,7; 5,9; 6,2; 7; що входило до зони значущості, оскільки було більше за критичне: 3.357 і відповідає критичному значенню $p=0,001$, що менше за $p=0,05$ (1.97) та 0,01 (2.609).

Усі отримані дані засвідчили дієвість запропонованої організаційно-методичної системи формування ХМД майбутніх учителів музики та хореографії.

Кореляційний аналіз за Спірманом в ЕГ підтвердив цілісність та системність ХМД, доведено, що у цілісному форматі ХМД усі компонентні блоки корелюють з цілісним утворенням ХМД на рівні $Kf = 0.85$, що є достатньо тісним, і підтверджує цілісність і системність досліджуваного феномену.

Матеріали розділу надруковані в таких публікаціях автора: [364]; [365]; [369]; [370]; [395]; [387]; [416]; [400]; [624]; [610]; [623].

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше в педагогіці мистецтва здійснено наукову рефлексію художньої ментальності та її екстраполяцію на процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії; висвітлено проблему формування їх художньо-ментального досвіду як каталізатора підвищення якості освіти; обґрунтовано теоретико-методичні засади формування художньо-ментального досвіду на основі поліпарадигмального та текто-партисипативного підходів. У ході дослідження підтверджено гіпотезу, досягнуто мету, вирішено всі поставлені завдання. Це дало підстави зробити такі висновки:

1. У результаті аналізу та узагальнення наукової літератури з'ясовано, що ментальність як категорія пройшла складний шлях розвитку: від латентного періоду до науково-синтезованого методологічного узагальнення; упродовж еволюції людської свідомості кристалізувалися основні вектори ментальності: етнічний, духовний, художній, науковий. Ментальність – складне явище, яке поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні, стереотипно-усталені моделі поведінки, які зумовлені типом свідомості, оскільки на його основі виникає тип та образ мислення. Вона також зумовлена національними, етнічними, суспільними, професійними, світоглядними характеристиками духовних процесів у культурі певного історично-просторового зрізу. Освіта стає регулятором зв'язку культури і ментальності особистості, адже акумулює культурні надбання і трансформує їх у навчально-педагогічний процес. Тому ментальність досліджується й пояснюється через категорії "картина світу", "ціннісні орієнтації" та "духовність". Професіоналізація свідомості формує фахову ментальність, яка відіграє головну роль у самоідентифікації особистості як фахівця. В освіті ментальність є феноменом, який дозволяє здійснити гуманістичну педагогічну стратегію на використання внутрішнього духовного потенціалу особистості в її навчанні, творчому розвитку та фаховому становленні.

2. У дослідженні науково відрефлексовано та обґрунтовано сутність художньої ментальності. Цей феномен синтезує уявлення про картину світу за

допомогою художньо-виражальних можливостей мистецтва в творчих процесах його сприйняття, творення, інтерпретації на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних факторів, які спрямовують формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості у відповідність до художніх цінностей суспільства. Художня ментальність у мистецькій освіті та фаховому навчанні майбутніх учителів музики і хореографії виявляється через атрибутивні (художній стиль, текст, образ, символ, мова) та процесуальні (сприйняття, емоційні ставлення, свідомість, позасвідомість, мислення, інтерпретація) властивості.

3. Розкрито сутність категорії «художньо-ментальний досвід». Для цього уточнено поняття «ментальний досвід». У дослідженні це – соціально-психологічний, емоційно-інтуїтивний багатоканальний компонент структури особистості, в основі якого знаходяться глибинні, часто неусвідомлені пласти людської психіки, що зумовлюють мотивації та поведінку, дозволяють регулювати в системі освіти відносини особистості з навколишнім світом, формувати її ціннісні орієнтації відповідно до цінностей і норм певного соціокультурного простору. Це здійснюється за рахунок рефлексії, осмислення стереотипів свідомості, ставлень до дійсності, організації комплексного (інтелектуального та емоційного, практичного та духовно-перетворювального) осягнення та засвоєння особливостей соціокультурного середовища з метою вибору свого місця в ньому та набуття відповідних знань, умінь, ставлень, оцінок та поведінки. На художньому ґрунті ментальний досвід набуває нової якості і стає «художньо-ментальним». *Художньо-ментальний досвід* стосовно вчителів музичного мистецтва і хореографії є складним, полімодальним, інтегрованим фаховим утворенням особистості, процесом і результатом духовно-практичної діяльності, що складається з накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної); вона поступово підлягає емоційно-інтуїтивній та рефлексивній переробці з подальшим інтелектуальним осягненням її цінності, смислової сутності, відповідності культурним традиціям, етнічній та регіональній належності. На основі художньо-ментального досвіду

формується конгломерат когнітивно-інтелектуальних, художньо-екзистенційних і творчо-діяльнісних сегментів фахової підготовки, які зумовлюють самоідентифікацію майбутнього вчителя та його стратегію на творчу реалізацію в художньо-педагогічній діяльності.

4. У дослідженні доведено, що художньо-ментальний досвід є чинником підвищення якості освіти, оскільки впливає на розвиток та утворення якостей ментального характеру. Основними якостями вчителів музичного мистецтва та хореографії визначено: *творчу самостійність*, що характеризується здатністю концентрувати творчі ресурси (образне мислення, застосування раніше отриманих знань в інших ситуаціях, вміння знаходити нестандартні рішення, змінювати ракурс погляду, бачення альтернативи тощо) під час навчання, інтерпретаційної та художньо-педагогічної діяльності, стимулює розвиток автономності (вищий рівень компетентності) особистості; *виконавську та емоційно-образну мобільність*, що характеризується швидкими емоційними реакціями на різні художньо-образні явища, художньо-творчі ситуації; *комунікативні якості*, котрі розвиваються під впливом набуття художньо-комунікативного досвіду: толерантність, асертивність (дотримання власної точки зору, самоствердження на фоні поваги до інших, до їх точки зору), емпатійність; *інтенціональна духовність (прагнення вплинути на духовний світ інших через мистецтво)*.

5. Побудовано конвергентну структурну модель художньо-метального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Вона складається з таких блоків: когнітивно-репрезентативного, ціннісно-регулятивного, мотиваційно-ідентифікаційного, якісно-творчого. Визначені блоки складаються з компонентів, їх елементів та співвідносяться з різновидами досвіду особистості, відповідними до ментальних процесів у художньо-педагогічній діяльності вчителя музики та хореографії, а також сполучаються з художньо-педагогічними *компетентностями*: художньо-операційною, когнітивною; художньо-творчою, виконавською; проектно-інноваційною, мобілізаційною; духовно-інтенціональною, соціокультурною.

6. Теоретично обґрунтовано педагогічну сутність наукового вислову «формування художньо-ментального досвіду». Це – цілеспрямоване застосування організаційних, методичних, формотворчих, мистецько-змістових і педагогічних художньо-комунікативних ресурсів, а також гуманістичних творчих взаємовідносин між викладачами та студентами, що в сукупності створює цілісну систему ефективного та оптимального впливу на компоненти художньо-ментального досвіду, підтримуючи їх взаємозв'язки. Організація його формування передбачає акцентуацію духовних станів через створення педагогічних ситуацій, що спонукають до рефлексії художньо-фахової свідомості, залишаються в пам'яті як подія, яка вразила емоційну та інтелектуальну сферу особистості; що стимулює переоцінку індивідуальних цінностей, саморозкриття художньо-творчого ресурсу.

7. Визначено стратегію формування художньо-ментального досвіду на основі обґрунтованих концептів: теоретико-методологічного та теоретико-методичного, а також загальнонаукових принципів. *Теоретико-методологічний концепт* передбачає: застосування *поліпарадигмального підходу* як генерального методологічного напрямку, котрий дозволяє застосувати такі парадигми ментальності: когнітивну, аксіологічну, світоглядну, культурологічну, мистецтвознавчу, фахово-стратифікаційну, праксеологічну, управлінську, духовну, особистісно-творчу; *міждисциплінарного підходу* як засобу інтеграції наукового пізнання і навчальної діяльності спільними умовами, принципами, методами. *Теоретико-методичний концепт* визначається застосуванням *текто-партисипативного підходу* як засобу створення організаційно-методичної системи із застосуванням різноманітних організаційних форм, стимулювання студентів до творчої самостійності, що відповідає концепції продуктивності якості освіти. Застосовані підходи сполучаються із загальнонауковими принципами: єдності освіти, культури та професійної ментальності, системності, культуровідповідності, дименціональності, фасилітованого впливу та підтримки, полімодальності та синтезу мистецтва у формуванні художньої свідомості.

Запроваджена концептуальна ідея дозволяє розробити нелінійну, відкриту організаційно-методичну систему, яка має враховувати *зовнішні* (стохастичні, холістичні, синергетичні явища) та *внутрішні* (рефлексія, самоідентифікація, інтенції та мотивації особистості) фактори з метою формування художньо-ментального досвіду. Зазначене зумовило застосування плюралізму наукових підходів: *аксіологічного, етнонаціонального, полікультурного та регіонального* для забезпечення вибору змістових наповнень ментальності; *когнітивного, комунікативного* для підсилення розвиваючого потенціалу ментальності; *професійно-стратифікаційного, компетентнісного, праксеологічного, корпоративного* для спрямування фахового становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії.

8. Розроблена організаційно-методична система формування художньо-ментального досвіду складає взаємозв'язок елементів, визначених завдяки дименціональному принципу та згрупованих у наступні конструкти: *факторно-методологічний, змістово-ціннісний, організаційно-регулятивний, методично-технологічний*. Показано ефективність дії принципів теорії системи: організаційної безперервності (О.Богданов); сумісності та реалізації функцій (М.Сетров), зворотного зв'язку (О.Богданов, П.Анохін), закону ієрархічних компенсацій (Є.Седов).

Впроваджено педагогічні умови, а саме: цілеспрямована настанова на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону, використання поліхудожнього середовища в усіх видах навчальної діяльності (впроваджуються на всіх етапах); привнесення в навчальний процес художньо-естетичного плюралізму; стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів художньо-освітніх процесів; стратегія та настанова на конвергентність різних видів навчальної діяльності; залучення до організації навчального процесу, самоорганізації та самопідготовки в опануванні цінностями мистецтва та мистецької освіти; стимулювання художньо-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності (впроваджуються поетапно). Доведено, що обрані умови сприяють змістовому наповненню транскультурної

партисипації, стимулюють етноідентифікаційні процеси. Особистісний та фаховий ціннісний смисл художньо-ментального досвіду усвідомлюється завдяки застосуванню фольклорно-міфологічної, художньо-стильової, фахово-ідентифікаційної, мистецько-наукової, педагогічно-дослідницької змістових ліній.

9. У дослідженні розроблені критерії та показники оцінювання художньо-ментального досвіду: *художньо-когнітивний критерій* для оцінки компонентів когнітивно-репрезентативного блоку; *ментально-ціннісний критерій*, за допомогою якого оцінюються компоненти ціннісно-регулятивного блоку; *фахово-ідентифікаційний критерій*, який обирається для оцінювання компонентів мотиваційно-ідентифікаційного блоку; *творчо-продуктивний* (ментально-перетворювальний) *критерій*, за допомогою якого оцінюються компоненти *якісно-творчого блоку*.

Принципово новим є підхід до педагогічної діагностики художньо-ментального досвіду: досліджується стан його сформованості та якість динаміки позитивних перетворень впродовж певних періодів навчання. Визначені рівні відповідають закономірностям формування досвіду, оскільки враховують усталені та перетворювальні стани в їх поступовому збагаченні: низький – «Усталеність невизначеності художньо-ментальних процесів», середній – «Динамічний розвиток художньо-ментальних процесів»; достатній – «Визначеність та самоорганізація художньо-ментальних процесів», високий – «Творча самостійність, продукування художньо-ментальних перетворень».

10. Експериментальна перевірка організаційно-методичної системи довела ефективність та оптимальність запровадження таких етапів: «Стереотипно-репрезентативний, стратегічний», «Художньо-аналітичний, конвергентний», «Художньо-компетентнісний, накопичувальний» та «Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний». Визначені етапи дозволили здійснити апробацію нового методичного забезпечення науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії: наскрізної, цілеспрямованої організації упродовж навчання з поєднанням виконавської діяльності та практики за фахом та спеціалізацією, що визначено як крос-навчальна конвергентність, сутність якої,

згідно парадигм організаційної науки та транскультури, характеризується поєднанням різних навчальних дисциплін, видів фахової діяльності, спільною метою та спільними педагогічними принципами, педагогічними умовами та методами. Аналіз результатів показав домінуючу роль науково-дослідницької діяльності музикантів та хореографів, яка латентно пронизувала інші види навчання. Її вплив також зумовлений відкритим залученням студентів до організації індивідуальних дослідницьких завдань та мистецько-педагогічних проєктів, зокрема: «Художньо-ментальна проєкція підготовки вчителя мистецьких дисциплін України і Китаю: компаративістський підхід»; «Впровадження основ художньої ментальності в педагогічну практику».

11. Експериментально доведено, що впровадження методів психолого-історичної реконструкції, персоніфікованої драматургії, проєктивно-творчих («Регіональний об'єктив», «Пошук метафор»); ідентифікаційних (художньо-творчий, метафоричний автопортрет); побудови ментальних карт («mindmapping» «omega-mapping», художньо інтерпретаційної медитації (вивчення без нот і без інструменту, уявна сценографія танцю), а також художньо-педагогічної медитації, дозволяють активізувати емоційно-спонтанні реакції, осмислювати існуючі стереотипи у мистецькій галузі, усвідомлювати рефлексію власних пізнавальних інтенцій, мисленнєвих процесів у науково-дослідницькій, художньо-комунікативній, виконавській, балетмейстерській діяльності, педагогічній практиці.

12. Визначено, що запропонована організаційно-методична система формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії дозволяє ефективно впливати та фасилітовано керувати фахово-ментальними процесами. Зазначене визначилося системним моніторингом: створенням індивідуальних карт результативності кожного досліджуваного; відповідності обраних методів поставленим завданням, контрольним зрізам, порівнянням результатів поточного контролю; застосуванням технології самомоніторингу.

Підвищення рівня художньо-ментального досвіду було підтверджено порівняльними результатами ЕГ та КГ, з результатами групи п'ятого курсу, отриманими під час констатувального експерименту. Ефективність методики підтвердилася математико-статистичною перевіркою (F критерій Фішера, t-критерію Стьюдента), порівнянням величині дельти Δ , що показувала зростання середніх значень в експериментальних та контрольних групах стосовно змін у компонентах кожного блоку. Взаємозалежність компонентів художньо-ментального досвіду підтвердилася кореляційним аналізом за Спірменом.

13. Завдяки дедуктивному методу встановлено такі закономірності: *перетворювальна*: формування художньо-ментального досвіду паралельно сприяє перетворюванню самої особистості майбутнього вчителя музики і хореографії, що дає підстави вважати художньо-ментальний досвід фактором *перетворення особистості* на фахівця мистецького профілю; фахова ідентифікація та якість навчання здійснюються ефективніше за рахунок збільшення кола локальних систем, що організаційно поєднуються з педагогічною метою; *регулююча*: цілеспрямоване формування художньо-ментального досвіду особистості зміцнює її зв'язки з минулим, сучасним та будує стратегію на майбутнє, що створює уявлення художньої цілісності картини світу, а також художньо-ментальних цінностей у свідомості особистості майбутнього вчителя; це закономірно забезпечує відчуття впевненості, причетності до соціуму та фахової спільноти. *Індуктивний метод* дозволив визначити *змістову закономірність*: чим більше поінформована особистість учителя в галузі знань «Мистецтво», тим яскравіше виявляється тяжіння до мистецького синтезу; чим яскравіше виявляється потреба творчого самовираження через педагогічну діяльність, тим результативнішим стає перенесення знань з інших дисциплін на фахові; *самоорганізаційну закономірність*: чим активніше особистість майбутнього вчителя залучається до створення організаційних систем навчання, тим вона якісніше здійснює самоорганізацію навчання в мистецько-педагогічній сфері.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів формування художньо-ментального досвіду. У подальшому важливо науково відрефлексувати феномен

художньої ідентифікації та самоідентифікації, їх педагогічний потенціал; дослідити зумовленість типу художньої свідомості різновидами художньої виконавської творчості. Особливо актуальними уявляються подальші дослідження методики підготовки вчителя мистецьких дисциплін здатного поєднувати сучасну художню реальність, зокрема віртуальну з генетично успадкованими художньо-естетичними цінностями, зокрема етнічними, що знаходяться в глибинних прошарках підсвідомості особистості та впливають на її ментальний досвід, а через це – на духовний стан нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Э. Б. Абдуллин, Е.В.Николаева – М.: Прометей, – 2003. – 223с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Аванесов Ю.М. Системно-синергетический принцип в обучении музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Ю.М.Аванесов. – М., 2009. – 59 с.
4. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. [Текст] / А.Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. –263 с.
5. Аврамкова И.С. К вопросу формирования корпоративной культуры в образовательном пространстве творческого факультета / И.С.Аврамкова //Музыкальное образование в современном мире. Диалог времени : Сб.статей. – Санкт-Петербург, 2010. – Ч.1.– С. 8-11.
6. Агапова Н.Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры / Н.Г.Агапова // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина. – 2011.– № 30.– С.46-61.
7. Акатова Т. И. К вопросу о функциональной грамотности будущего педагога [Электронный ресурс] / Т. И. Акатова // Классическая дидактика и современное образование. – Режим доступа: <http://chekhoviana.ru/lerner/feedback.htm>.
8. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р.Акофф, Ф.Эмери. – М. : Советское радио, 1974. — 270 с.
9. Амрахова А.А. Перспективы фреймовой семантики в музыкознании / А.А.Амрахова //Музыка как форма интеллектуальной деятельности. – М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – Изд.2-е. — С. 157- 171.
10. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г.Ананьев //Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.,1982. – С. 7-31.

11. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / В.Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – №1. – С.5-10.

12. Андрющенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрющенко, В.Лутай // Академія наук вищої освіти України. <http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster>. htm.

13. Андрущенко Т.І. Естетичне як соціокультурний феномен (філософсько-історичний аналіз) : автореф. дис. д-ра філос. наук спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Т. І. Андрущенко.– Львів, 2008. — 32 с.

14. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы /П.К.Анохин // Избранные труды — М.: Наука, 1978. — 400 с.

15. Античная философия: энциклопедический словарь[Электронный ресурс] / П.П. Гайденко, М. А. Солопова, С. В. Месяц, А. В. Серегин, А. А. Столяров, Ю. А. Шичалин. — М., 2008.– Режим доступа : http://antique_philosophy.academic.ru.

16. Арановский М.Г. Заметки об архитектурном слухе и музыкальной логике / М.Г.Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. — М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — Изд.2-е. — С.187-200.

17. Арановский. М.Г. Музыка и мышление / М.Г.Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. — М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2009. — Изд.2-е.— С.10-43.

18. Арнанкур Н. Музыка языком звуков. Главы из книги «Музыка в нашей жизни» [Электронный ресурс] / Николаус Арнанкур // Открытый текст. Электронное периодическое издание. — Режим доступа <http://www.opentextnn.ru/>.

19. Аронов Р.А. Об интеллектуальном компоненте интерпретации музыкального произведения / А.Аронов // Вопросы философии. — 1996.— №11.— С.143-147.

20. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Е. И. Артамонова. — Москва, 2000. — 55 с.

21. Арчажникова Л. Г. Профессия учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.

- 22.** Асафьев Б.В. Избранные статьи в музыкальном просвещении и образовании /Борис Асафьев. – Л: Музыка,1973. – 143 с.
- 23.** Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление /В.Г.Афанасьев. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.
- 24.** Афанасьев Ю.Л. Етностиль у контексті етнокультурної , національної та глобалізаційної парадигми [Електронний ресурс] / Юрій Львовіч Афанасьєв. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/mz/2011_19/27.pdf.
- 25.** Афасижев М.Н. Эстетика Канта / М.Н.Афасижев . – М. : Наука, 1975. – 134с.
- 26.** Балл Г. Самоідентифікація вчителя як передумова гуманізації освіти /Г.Балл //Соціальна психологія. – 2005. – № 5. – С.177-179.
- 27.** Баткин Л.М. Два способа изучать историю культуры / Л.М. Баткин. //Вопросы философии. – 1986. – №12. – С. 104-115.
- 28.** Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Н.О.Батюк. – К., 2003. – 19 с.
- 29.** Бахтин М.М. В большом времени / М.М.Бахтин [Ред. К.Г.Юсупов] //Бахтинология: исследования, переводы, публикации. – Спб, 1995. – С.214-215.
- 30.** Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Предисловие. Часть 1. Глава 1 [Электронный ресурс] / М.М.Бахтин – Киев, Next, 1994.– Режим доступа :<http://lib.irismedia.org/book/lib/M123/LITRA/DOSTOEWISKIJ/bahtin.html>
- 31.** Безклубенко С.Д. Нариси загальної теорії мистецтва [Електронний ресурс] /С.Д.Безклубенко. – Режим доступа : <http://archive.org.ua/archive/2007-02-07/knukim>.
- 32.** Безклубенко С.Д. Українська культура: погляд крізь віки. Історико-теоретичні нариси / С.Д.Безклубенко. Ужгород: Карпати, 2006. – 512с.
- 33.** Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
- 34.** Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А.С. Белкин. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 1997. – 12 с.

35. Бенин В. Л. Обоснование педагогической культурологии [Электронный ресурс] / В. Л. Бенин // Педагогическая культурология. – Режим доступа: <http://vlbenin.blogspot.com/2009/04/blog-post.html>.

36. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот).— СПб.: КАРО, 2004. – 368с.

37. Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.: ТЕРРА, 2001. – 384 с.

38. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологи [Электронный ресурс] /В.П.Беспалько.– Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm>.

39. Бердяев Н. Смысл творчества (опыт оправдания человека) [Электронный ресурс] / Николай Бердяев. – М.: Изд-во Г.А.Лемана и С.И.Сахарова, 1916. –Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/berdn01/index.htm>.

40. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

41. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М., 1991. – 410 с.

42. Бирмак А. О художественной технике пианиста / А.Бирмак . –М.: Музыка, 1973. – 140с.

43. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України [за ред. В. Г. Кременя] [Електронне видання]. – К., 2009. – Режим доступу : <http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>.

44. Богуш А.М.Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в сапекті спадщини В.Сухомлинського [Електронний ресурс] / А.М.Богуш. – Режим доступа http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_7/1_rozdil/.

45. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука: в 2 т. / А.А.Богданов. М.: Экономика, 1989. – 489 с.

46. Богданов А. Очерки организационной науки [Электронный ресурс] /А.Богданов.– Режим доступа: www.magister.msk.ru/library/revolt/bogda001.htm

47. Боечко М.А. Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае: автореф. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /М.А.Боечко. – Новосибирск, 2006. – 25 с.

48. Большой толковый психологический словарь / [Автор — сост. Артур Ребер. Пер. Е.Ю.Чеботарева]. —Т. 1 . – М: Вече – АСТ, 2003. – 592 с.

49. Бондар В.І. Управління розвитком конкурентоспроможності вчителя в процесі професійної підготовки / В. Бондар // Освіта і управління. — 2007. — Т. 10, N 3/4. — С. 44-52.

50. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя /В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, № 2. – С. 20-27.

51. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич //Педагогика. – 2004. – №10. – С.23 – 31.

52. Боно Е. Шесть шляп мышления [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно [перевод А.Захарченко]. – СПб : Питер. – 1997. – Режим доступа : http://bookz.ru/authors/edvard-de-bono/best_-6l_686.html.

53. Бонфельд М.Ш. Музыка: Язык. Речь.Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства [Монография] / Морис Бонфельд. – СПб: Композитор, 2006. – 648с.

54. Бонфельд М.Ш. Приобщение к музыке как творчество [Электронный ресурс] / М.Ш. Бонфельд // Синтез Познавательного и Прекрасного в образовании. – Санкт-Петербург, Россия; СПб., 2001.–С. 93-96. – Режим досутпа : avru.pomorsu.ru/proect/form_cult/p

55. Бонфельд М. Ш. Семантика музыкальной речи / М.Ш.Бонфельд // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. /[Ред.сост. М.Г.Арановский]. — М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – Изд.2-е. – С.82-141.

56. Бонфельд М.Ш. Ритм как проявление континуального мышления в искусстве /М.Ш.Бонфельд // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование / [Ред.Л.П.Кузнецова].—Астрахань, 1997.— С. 11-17.

57. Борев Ю. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев-М.; Высш. шк., 2002. – 511с.

58. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 40 с.

59. Бочкарева О.В. Культурологические основы художественно-педагогического диалога / О.В.Бочкарёва // Искусство и образование. – 2008. – №1 (51). – С. 4 – 24.

60. Бочкарёва О.В. Принцип освоения обобщённых идей в музыкально-педагогическом диалоге [Электронный ресурс / О.В.Бочкарёва //Ярославский Педагогический Вестник 1997 .–№4. – Режим доступа : <http://vestnik.yspu.org/releases/>.

61. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование /А.В.Брушлинский.— М.: Мысль, 1979.— 230с.

62. Буданов В. Г. История синергетики: предтечи и творцы от математики и естествознания / В. Г. Буданов // Постнеклассика: философия, наука, культура. –СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 621–633.

63. Буденкова В.Е. Инновационно-образовательная программа «Формирование профессиональных, личностных и общекультурных компетенций средствами культурологических дисциплин – студент XXI века» как опыт реализации междисциплинарного подхода в учебном процессе в классическом университете /В.Е.Буденкова, Е.Г.Савельева // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. –2008. –№3. – С.123-127.

64. Буряк В.Д. Фольклорне, художне та публіцистичне мислення у контексті інтелектуально-образної еволюції (Форми і методи вираження інформації у творчій свідомості етносу) : дис. ... д-ра філологічних наук 10.01.07 «Фольклористика»; 10.01.08 – «Журналістика» / Володимир Дмитрович Буряк. – К., 2003.– 409 с..

65. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / В.І.Буцяк. – К., 2003. — 21 с.

66. Буященко В. В. Ментальність як парадигма співбуття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» (філософські науки) / В. В. Буященко. – Київ, 1997. – 26 с.

67. Быстрой Е.Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности [Электронный ресурс] / Е.Б. Быстрой // Весник ОГУ.– 2003. –№6. – С. 78-83.– Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2003_6/13.pdf.

68. Бычков В.В. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта /В.В.Бычков, Н.Б.Маньковская // Вопросы философии.– 2006. – № 11. – С.47-59.

69. Валлон А. От действия к мысли / А. Валлон. – М.: Директ-Медиа, 2008 – 416 с.

70. Вальцев С. В. Структура, содержание и особенности национального менталитета [Монография] / С. В. Вальцев. – М.: Издательство МГОУ, 2005. – 121 с.

71. Василюк Е. Методологический анализ в психология / Е.Василюк. – М.: МГППУ, Смысл, 2003. – 240с.

72. Васильковська К.М.Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / К.М.Васильковська. – К.,2006. – 20с.

73. Вахнянская И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности / И.Л. Вахнянская. – М.— Ижевск, 1999. – 166 с.

74. Введение в педагогическую деятельность : Учеб. пособие / [А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева и др.] – М. : «Академия», 2000. – 208 с.

75. Вей Дзюнь. Жанрова система народно-пісенної культури Китаю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01«Теорія та історія культури» / Вей Дзюнь. – Київ, 2006. – 17с.

76. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И.Вернадский [Отв. ред. Я.Л.Яншин]. – М.:Наука, 1991. – 271с.

77. Видгоф В.М. Онтология межисциплинарного подхода и гуманистический принцип эстетико-ориентированной педагогики / В.М.Видгоф // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – №3. – С.62-64.– URL : <http://cyberleninka.ru>.

78. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Е. Видт. – Тюмень, 2003 – 40 с.

79. Визгин В.П. Ментальность [Электронный ресурс] / В.П.Визгин // Новая философская энциклопедия. – 2001. – URL: <http://dic.academic.ru>.

80. Вірановський Г. М. Музично-теоретичні системи (Предмет і принципи побудови) / Г.М.Вірановський . – Київ: Музична Україна, 1978.– 85с.

81. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; [пер. с нем. И. Добронравовым и Д. Лахути]. – М., 1958. – 136 с.

82. Вознюк О.В.Парадигмальні зміни в педагогічній теорії / О.В.Вознюк // Вісник Національної академії оборони. – 2009. – № 5 (13). – С.21-26.

83. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В.Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

84. Волков С.М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ століття /С.М.Волоков. – К., – 2006. – 207с.

85. Воробьева Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода /Л.И.Воробьева, Т.В.Снегирева // Вопросы психологи. – 1990. – №2. – С. 5-13.

86. Воскобойников А.Э. Герменевтика / А.Э.Воскобойников // Энциклопедия гуманитарных наук.– 2006. – №3. – С.182-183.

87. Вундт В. Проблемы психологии народов [пер. с нем. Н. Самсонова] /В. Вундт // Психология народов. – М.: Изд-во «Эксмо», 2002. – С. 9 – 116.

88. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологи / Л.С.Выготский //Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 487 с.

- 89.** Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский [Под ред. М.Г.Ярошевского]. – М.:Педагогика, 1987. – 344 с.
- 90.** Гадамер Х.-Г. Истина і метод (фрагменти) [Електронний ресурс]/ Х.Г.Гадамер // Читанка з історії філософії. – URL : <http://www.philsci.univ.kiev.ua>.
- 91.** Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. — М., 1996. – Вып. 6.– С. 10 – 37.
- 92.** Газман О. С. Самоопределение / О. С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – С. 82.
- 93.** Галеев Б.М. Синестезия в мире метафор / Б.М.Галеев // Обработка текста и когнитивные технологии (материалы межд. конф.). – Москва-Варна, 2004, –С .33-42.
- 94.** Галеев Б.М. Содружество чувств и синтез искусств / Б.М.Галеев. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
- 95.** Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. /И.Гальперин.– М. – 1981. – С.87.
- 96.** Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
- 97.** Гачев Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д.Гачев. – М., 1983. – 445с.
- 98.** Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф.Гегель. – СПб. : Наука, 1992.– 448 с.
- 99.** Геди А.И. Ментальность как основополагающий фактор композиторського творчества Белы Бартока / А.И.Геди // Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес. – Луганськ. – С.23-25.
- 100.** Генрих Д. Свідоме життя / Д. Генрих. – К.: Курс, 2006. –188 с.
- 101.** Герасимова И.А. Музыка и духовное творчество [Электронный ресурс]. /И.А.Герасимова // Вопросы философии.–1995. – №6. – URL: <http://www.philosophy.ru>.
- 102.** Герасимова И.А. Музыкальное понимание / И.А.Герасимова // Эволюция, культура, познание. – М., 1996. – С.91- 107.
- 103.** Герасимова И.А. Философское понимание танца И.А.Герасимова // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С.50-64.

104. Герасимова-Персидская Н.А. Русская музыка XVII века -встреча двух эпох /Н.А. Герасимова-Персидская. — М.: Музыка. 1994. — 126с., нот.

105. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.

106. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /С. И. Гессен. — М.: «Школа – Пресс», 1995. — 448 с.

107. Гетало Т. Е. Онтология ментальности: философско-культурологический анализ: дис канд. филос. наук: спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури»/ Татьяна Евгеньевна Гетало. — Харьков, 1999. — 159 с.

108. Глазырина Е.Ю.Художественная информация / Е.Ю.Глазырина //Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки : сб. науч. тр. ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. — Чебоксары, 2002 — С. 2-7.

109. Глазырина Е.Художественная ментальность [Электронный ресурс] /Е.Глазырина // Published by Tver State University Internet CenterWeb page.— URL: <http://university.tversu.ru/>.

110. Глазырина Е.Ю. Художественная энергия (к обоснованию научного понятия) / Е. Ю. Глазырина // Роль университетов в международной интеграции регионов : матер.— Тюмень, 2006. — С. 119-121.

111. Гончаренко С. Ураїнський педагогічний словник / С. Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.

112. Гончарова Е.П. Корпоративная культура в музыкальном образовании /Е.П.Гончарова // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времени: Сб. статей.— Санкт-Петербург, 2010. — С.166-169.

113. Гончарова Т. М. Партисипативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов вузов [Текст] / Т. М. Гончарова // Актуальные задачи педагогіки. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 205-207.

114. Горбунова М.А.Развитие художественного опыта подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях : автореф. дис. на соискание учён. степени

канд.пед.наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / М.А.Горбунова. – М., 2007. – 20с.

115. Гринченко Т.Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» /Т.Д.Гринченко. – Вінниця, 2011. – 20с.

116. Грожан Д. В. Справочник по культурологи / Д. В. Грожан, А. Ю. Новиков. – Ростов-на Дону: ООО «Мини Тайм», 2005. – 224 с.

117. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В. Губа. – Луганськ, 2010. – 46с.

118. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н. В. Гузій // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб.наук.пр. — К.: Вид-во НПУ, 2010. – .Вип.11 (21). – С. 3 – 6.

119. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: [Монографія] / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ. – 460 с.

120. Гуревич А. Я. Марк Блок и «Апология истории» / А. Я. Гуревич // Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М.: Наука, 1986. – С. 182 – 231.

121. Гуревич П. С. Ментальность как тип культуры / П. С. Гуревич О. И. Шульман // Философские науки. – 1995. – № 2-4. – С. 125–137.

122. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник /П. С. Гуревич. – М. : «Издательство» АСТ», 1999. – 528 с.

123. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – М.: «Аспект Пресс», 1995. – 2-е изд. – 288 с.

124. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: автореф. дис на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.

125. Гусаченко О. И. Менталитет современного педагога и условия его формирования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. И. Гусаченко. – Москва, 2004. – 28с.

126. Гусельцева М. С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии, 2006. – № 4. – С. 3 – 14.

127. Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии / Э. Гуссерль; [перевод, предисловие и примечания В. И. Молчанова] // Журнал «Логос». – 1991. – № 1. – С. 12 – 21.

128. Давидов М.А Наукова термінологія в музичній педагогіці / М.А.Давидов //Часопис нац.муз акад.України імені П.І.Чайковського. – 2009. – №1 (2). – С.63-83.

129. Двойнина Г.Б. Свойство художественного пространства урока музыки /Г.Б.Двойнина // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр. / [Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко]. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. – Вып. 2. – 80 с.

130. Де Боно Э. Латеральное мышление / Э. Де Боно. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997.— 320 с.

131. Демченко А.И. Всеобщее (универсальное) искусствознание как новое научное направление / А.И.Демченко // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 3. – С. 16–20.

132. Демченко А.И. Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века: исследование / А.И.Демченко. – М.: Издательский Дом «Композитор», 2006. – 264 с.

133. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура /[О.Костюк, Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька] // Мистецтво та освіта. – 1997. –№3. – С.2-10.

134. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнёва. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 496 с.

135. Джемс У. Личность [Электронный ресурс] / У.Джеймс // Психология. – М., 1991.– Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1018.html>.

136. Джулай Г.А. Музична ментальність: соціально-філософський аналіз: автореф.дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ.наук : спец 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Г.А.Джулай, – Одеса, 2003.– 24с.

137. Диалог Платона. Ион [пер. с греческого Я.М.Боровского]/ [Электронный ресурс] // Альманах «Фрідріх 2». – Режим доступа: http://wars175x.narod.ru/f2/Html/Pervoistochnik5_5.htm

138. Додонов Р.А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования / Р.А.Додонов. – Запорожье : РА “Тандем-У”, 1998. – 205 с.

139. Докучаева В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : [монографія] / В.В.Докучаева. – Луганськ: Альмамаатер, 2005. – 304 с.

140. Докучаева В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. на здобуття наук. ступеню д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 465 с.

141. Долгов. К.М. Парадоксы и антиномии современной эстетики и искусства /К.М.Долгов // Эстетические исследования: методы и критерии. — М., 1996. — 348 с.

142. Дубина И.Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций /И.Н.Дубина. – Новосибирск : Изд_во СО РАН, 2000. – 192 с.

143. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И. Г. Дубов //Вопросы психологи. – 1993. – №5. – С.20 – 29.

144. Дудина М. Н. Природа и история: человек в космосе [Электронный ресурс] /М. Н. Дудина // Электронная библиотека Международного Центра Рерихов. – Режим доступа: <http://lib.icr.su/node/1017>.

145. Дудина М. Н. Этическая педагогика: проблемы компетентности учителя [Электронный ресурс] / М. Н. Дудина // Научные исследования. – Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2008/ped2\(3\)2008_1.pdf](http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2008/ped2(3)2008_1.pdf).

146. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / [пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – М.: «Канон», 1995. – С. 29-39.

147. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Джон Дьюи ; пер. с англ. М. Занадворникова, М. Шикова. — М. : Логос, 2001 — 162 с.

148. Еромасова А. А. Ментальность русского человека как феномен национальной культуры (философско-антропологический анализ): дис. ... д-ра филос. наук: спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология / Александра Анатольевна Еромасова. – Санкт-Петербург, 2007. – 365 с.

149. Енциклопедія освіти / Акад. пед.наук України ; [головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.

150. Євтух Н.Б. Динаміка розвитку духовно-культурних цінностей країни в умовах глобалізації: синергетичний аналіз / Н.Б.Євтух, Г.П Шевченко, С.К.Рамазанов, Н.І Кришталь // Духовність особистості: методологія, теорія і практика». – Луганськ: Вид СНУ ім. В. Даля, 2005. – Вип. 4. – С. 93 – 97.

151. Євтух М. Б. Морфологічний аналіз і синтез структури життєвої компетентності людини / М. Б. Євтух, О. В. Кузьміна // Педагогіка і психологія. – 2010. – №2. – С.106-115.

152. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М.Б.Євтух, М.І.Соловей, Є.С.Спіцин, З. М. Шалік // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2009. – №4. – Режим доступа: <http://www.intellect-invest.org.ua>.

153. Євтух М.Б. Синергетичний аналіз розвитку культури й духовності в умовах системної кризи / М.Б. Євтух, Г.П. Шевченко, С.К. Рамазанов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. — Луганськ: изд - во СНУ ім. В. Даля, 2009. – Вип. 4 (33).– С. 4-14.

- 154.** Євтух М.Б. Соціальна педагогіка: Підручник. – [Електронний ресурс]/ М.Б.Євтух, О.П.Сердюк. – К.: МАПУ, 2003.– 2-ге. вид. – 232с.
- 155.** Євтух М. Шлях до європейських стандартів вищої школи / М. Євтух // Педагогічна газета. – 2007. – № 3. – С. 6.
- 156.** Єременко О.В. Приоритетні орієнтири створення моделі організації навчального процесу в магістратурі мистецько-педагогічного профілю / О.В.Єременко [Електронний ресурс] // Зб.наук.праць Бердянського ДПУ. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – №2. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1000393/>.
- 157.** Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів: автореф. на здоб. наук. ступеню д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – Київ, 2010. – 43 с.
- 158.** Жадько В. О. Педагогічна проектна діяльність як основа відродження історичної пам'яті молоді // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І.Г.Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520с.
- 159.** Жидков В.С. Искусство и картина мира / В.С.Жидков, К.Б.Соколов.– СПб. : Алетейя, 2003. – 464 с.
- 160.** Жиленко М.Н. Танец как протокоммуникация / М.Н.Жиленко // Вопросы культурологии: Сборник аспирантских работ. – М.: ГАСК, 1999. – 84с.
- 161.** Зливков В.Л. Ідентифікація та самоідентифікація як первинні та вторинні чинники саморозвитку особистості педагога [Електронний ресурс] / В.Л.Зливков. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/fpp/2007-1/05>.
- 162.** Забелина Н. А. Ментальность и менталитет [Электронный ресурс] / Н. А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – №1. – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/001-04.pdf>.
- 163.** Завадська Т.М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Т.М.Завадська. – Київ, 1993. – 23 с.

- 164.** Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления /Д.Н.Завалишина. – М. : Наука, 1985. – 219с.
- 165.** Зайцев А. В. Организационная культура как фактор формирования профессионального менталитета учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. В. Зайцев. – М., 2000. – 166 с.
- 166.** Зайченко І.В. Педагогіка [Електронний ресурс] / І.В.Зайченко // Бібліотека українських підручників. Режим доступа: <http://pidruchniki.ws>.
- 167.** Зеер Е. Ф. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов / Е. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовников. – М.: Высш. шк., 2005. – 159 с.
- 168.** Зеленина Е.О. Синестезия как проблема музыкальной педагогики: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»/ Е.О.Зеленина. – Санкт-Петербург, 2010. – 21с.
- 169.** Зеленина Н.В. Подтекст музыкального произведения: формирование и функционирование: дис. ...канд. искусствоведения: спец. 17.00.03 «Музыкальное искусство» / Надежда Викторовна Зеленина. – Киев, 2004. – 158с.
- 170.** Зись А. К проблеме «философских жанров» искусства / А. Зись // Советская музыка. – 1987. – № 11. – С. 102 - 109.
- 171.** Злобин Э.В. Управление качеством в образовательной организации [Электронный ресурс] / Э.В.Злобин, С.В. Мищенко, Б.И. Герасимов. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 88 с. – Режим доступа: <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2004/zlobn.pdf>.
- 172.** Зязюн И. А. Формирование и сферы проявления эстетического опыта личности: автореф. дис. на соискание учён степени д-ра филос. наук: спец. 09.00.04 «Эстетика» / И.А.Зязюн. – К., 1976 – 47с.
- 173.** Зязюн І. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе / І.Зязюн // Мистецтво і освіта, 2003, –№1. –С.9.

174. Ильенков Э. Заметки о Вагнере /Эвальд Ильенков // Искусство и коммунистический идеал:избранные статьи по философии и эстетике. – М.: "Искусство", 1984.– С. 333-343.

175. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

176. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах [Электронный ресурс]. – М., 1996. – 255 с. – Режим доступа http://bookssite.pp.ua/scr/read_123095_0.html.

177. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммунитивный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования [Текст] / В. И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

178. Кабрин В. И. Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность Коллективная монография / В. И. Кабрин, К. И. Янцен / Под ред. В. И. Кабрина. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2002. – 258 с.

179. Кабрин В. И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования. Учебно-методическое пособие / В. И. Кабрин. – Томск, 2002. – 118 с.

180. Кабрин В. И. Энергия смыслообразования в профессиональной ментальности [Электронный ресурс] / В. И. Кабрин, Д. А. Карнаухов. – Режим доступа: http://www.mentality.ru/site/publication/article_1.html,

181. Каган М. С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы [Электронный ресурс] / М. С. Каган // Социально-гуманитарные знания. – Москва, 2000. – № 6. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/texts/kagan1.htm>.

182. Каган М. Музыка в мире искусства / М.Каган // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. – Москва: Издательство «Прометей» МГПУ имени В.И.Ленина. 1991. – Выпуск 1,ч. 2. – С.12-17.

183. Каган М.С. Начала эстетики / Моисей Самойлович Каган. – М.: «Искусство», 1964. – 218с.

184. Каган М. С. О синергетическом подходе к построению современной онтологии / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / [Л. П. Киященко, Н.М.Чернавская, О. Н. Астафьева и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – С. 351–367.

185. Каган М.С. Синергетика и культурология / М.С.Каган // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С.201-219.

186. Каган М.С. Социальные функции искусства / М.С.Каган. – Л, 1978.– С.3-30.

187. Казакова О. М. Национальный менталитет в языковой картине мира (на примере сопоставления русскоязычной и англоязычной картин мира): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 24.00.01 «Терия и история культуры» / О. М. Казакова. – Барнаул, 2007. – 20 с.

188. Казин Ф. Христианские ценности и потребительское сознание. Пути преодоления конфликта в условиях глобализации / Ф. Казин // Россия и Грузия: диалог и родство культур / [Под ред. В. В. парцвания]. — СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2003. – Вып. 1. – С. 142 – 144.

189. Калашник. М.П. Музичний тезаурус: специфіка, властивості, форми існування (на прикладі композиторської творчості) : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / М.П.Калашник. – Київ, 2010. – 28с.

190. Калина Н. Ф. Лики ментальности и поле политики: [Монография] / Н. Ф. Калина, Е. В. Черный, А. Д. Шоркин. – К.: Агропромвидав України, 1999. – 184 с.

191. Кант И. Критика чистого раз ума [Электронный ресурс] / [перевод Н.Лосского /Имануил Кант. – М. : Мысль, 1994. – Режим доступа <http://psylib.org.ua/books/kanti02/index.ht>.

192. Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И.М.Кантор. – М. : Просвещение, 1968. – 199 с.

193. Карась Г.В. Формування естетичного досвіду старшокласників у фольклорних колективах: автореф. дис. на стиск. учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.В.Карась.– К., 1996. – 23 с.

194. Карнаухов Д. А. Коммуниативные аспекты ментальных карт участников образовательного процесса: автореф. дис на соискание учен степени канд психологических наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Д. А. Карнаухов. – Томск, 2004. – 15 с.

195. Карникова О.П.Формирования художественной картины мира у специалистов социокультурной сферы: автореф. дис. на соискание учёной степени канд.пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.П.Карникова. – Самара, 2009. – 20с.

196. Кассирер Э. Лекции по философии и культуре / Эрнст Кассирер // Культурология. XX век: Антология — М. : Юрист, 1995. — С. 104–162.

197. Качалов А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза [Электронный ресурс] / Олександр Владимирович Качалов // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1\2 (62). – С. 212-217.– Режим доступа: <http://elibrary.ru>.

198. Келле В.Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал [Электронный ресурс]/ В.Ж. Келле // В диапазоне гуманитарного знания: Серия «Мыслители». СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Выпуск 4. – Режим доступа http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan_03.html

199. Кемеров В. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В.Кемеров. "Панпринт", 1998 г. Режим доступа <http://terme.ru/dictionary/183/word>

200. Китаев-Смык Л. А. Факторы напряженности творческого процесса /Л.А.Китаев-Смык // Вопросы психологии. – 2007 , № 3. – С. 69–82.

201. Киященко Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Электронный ресурс]/ Н.И.Киященко // Эстетическая культура [Руководитель авторского коллектива Н.И.Киященко; ответ. Редактор И.А.Конилов]. – М., 1996. – 201с. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/wikoni.html>.

202. Клебанер В.С. Александр Богданов и его наследие / В.С.Клебанер // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С.105-110.

- 203.** Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов . — М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. — 400 с.
- 204.** Клімович А. Навчальні методи в роботі з дорослими / Анна Клімович // Порадник для тренера [Переклад Олена Стиславська]. — Варшава : Центральний Осередок Вдосконалення Вчителів, 2007. — С. 77-99.
- 205.** Ключко В. Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления / В. Е. Ключко // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность — коммуникация — толерантность. — Томск: Томский университет, 2002. — С. 30 — 44.
- 206.** Ключова С.Д. Девіантність творчої особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. філософських наук: спец. «Соціальна філософія, та філософія історії» / С.С.Ключова. — Одеса, 2007. — 19с.
- 207.** Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. — Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>
- 208.** Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец.13.00.01. — «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Ковальчук. — К., 2004. — 21 с.
- 209.** Когнитивная психология. Учебник для вузов / [под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. — М. : ПЭР СЭ, 2002. — 480 с.
- 210.** Козакова В.С. Метатекст як інтегративний спосіб конструювання і пізнання культури в контексті художньої свідомості [Електронний ресурс] / В.С.Козакова //Мультиверсум. Філософський альманах. — К. : Центр духовної культури, 2006. — №55. — Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_55/Kozakova.htm.
- 211.** Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: авторф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»;13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ А.В.Козир. — Київ, 2009. — 43с.
- 212.** Колесина К.Ю. Метопроектное обучение: теория и технологи реализации в учебном процессе: автореф. на соискание учен. степени д-ра пед.наук: спец.

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс] / К.Ю.Колесина. – Ростов-на Дону, 2009. – Режим доступа <http://www.orgsun.com/avtoreferati-dissertatsii-mistetstvo/ind5.php>

213. Колесник В. Омега-мэппинг [Электронный ресурс] /Виталий Колесник . –Режим доступа : <http://kolesnik.ru/2006/omega-mapping/>.

214. Коломиец Г.Г. Ценность музыки: философский аспект / Галина Григорьевна Коломиец. – М.: Книжный дом: «ЛИБРОКОМ», 2009. – Изд.3-е – 532с.

215. Коляденко Н.П. Синестезия искусства как фактор художественной интеграции /Н.П.Коляденко // Взаимедействие искусств:методология, теория, гуманитарное образование [Ред.Л.П.Кузнецова; Сост.П.С.Волкова]. –Астрахань,1997.– 240с.

216. Кон И. Психология предрассудка / И.Кон.– Новый мир. – 1966. – №9. –Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/ECCE/IKONH.HTM>

217. Кондаков И. В. Введение в историю русской культуры: Учебное пособие /И. В. Кондаков. – М.: Аспект Пресс, 1997. – С. 38 – 41.

218. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: автореф. дис. на здоб. наук. ступеню д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /. Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 35 с.

219. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии /Б.И.Кононенко. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», 2003.– 512 с.

220. Концепція національного виховання /[П.М.Щербань, І.Д.Бех, Т.Б.Буяльська, В.М.Герасименко, інші] // Рідна школа. – 1994. – № 6.– С.1-8.

221. Коржуев Л. Как формировать критическое мышление?/ Л.Коржуев, В.Попков, С. Рязанов // Высшее образование в России. – 2003. – №5. С.83- 86.

222. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины /Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2003.– 271с.;

223. Костюк К. Философия символизма в русской культуре начала XX века /К.Костюк. – М., 1999. –Деп. В ИНИОН. – 28 с.

224. Кошмина И.К. "Вертикальный тематизм" / И.К.Кошмина // Искусство в школе. – № 5, 1998. – С.15.

225. Кремень Ф. М. Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности педагога: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00-07 «Педагогическая психология» [Электронный ресурс] / Ф. М. Кремень. – М.: РГБ, 2003. – 181 с.

226. Кривцун О. А. Человек в его историческом бытии: опыт психологических и художественных измерений [Электронный ресурс] / О. Кривцун // Психологический журнал. – 1997. – №4. – Режим доступа: <http://www.ipras.ru/08.shtml>.

227. Кривцун О. А. Эстетика [Электронный ресурс]. Навчальний посібник /О.А.Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 447 с. – Режим доступа: http://ualib.com.ua/b_131.html

228. Крицкий В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. М. Крицкий. – Київ, 1999. – 22 с.

229. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс]/ Т.Б.Кулакова. – М., 2009. – 197с. Режим доступа : <http://www.dissercat.com>.

230. Куликова С. Аксиологические основы национального образования в современной России [Электронный ресурс] / С. Куликова // Образование. – 2004. – №7 (174). – С. 79-85. – Режим доступа: http://www.rau.su/observer/N7_2004/7_09.htm.

231. Кун Т.С. Структура научных революций / перевод с английского И.З.Налетова. – [Электронный ресурс] / Т.С.Кун. Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>

232. Курлянд З. Н. Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. Наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2005. – №7-8. – С. 40 – 42.

233. Кусов В. Г. Категория ментальности в социологическом измерении / В. Г. Кусов // Социс. – 2000. – № 9. – С. 132 – 135.

234. Кучменко Е.М. Культура як світ утілених цінностей [Електроний ресурс] / Е.М. Кучменко, Б.А. Кучменко // Теорія та історія культури (філософські й культурологічні виміри) Режим доступа : <http://archive.nbuv.gov.ua.pdf>

235. Лактіонов О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: автореф. дис. на здобуття наукового ступеню д-ра психол. наук: спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М.Лактіонов. – Харків, 2000. – 41с.

236. Ларцев В. С. Архетипы мифов как средство формирования личности в эпигенезе [Электронный ресурс] / В. С. Ларцев // Філософія міфу. Класичний та сучасний підходи. – Режим доступа: <http://www.newacropolis.org.ua>.

237. Ларцев В. С. Формування української особистості: духовно-ментальні фактори в контексті сучасності [Електронний ресурс] / В. С. Ларцев. – Режим доступа: http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html

238. Лаута О. Д. Поняття «досвід» в контексті класичного ідеалу раціональності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.04 – «Філософська антропологія, філософія культури» / О.Д.Лаута. – Київ, 2009. – 21с.

239. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М. : Атеист, 1930. – 340 с.

240. Левинас Э. Путь к Другому / Эммануэль Левинас [Пер. Е.Бахтиной]. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 240 с.

241. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев / [под ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл; Академия, 2004. — 346 с.

242. Лехциер В. Л. Введение в феноменологию художественного опыта : [Монография] / Лехциер Виталий Леонидович. – Самара, 2000. – 236 с.

243. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.13 «Философия и история религии, философская антропология» / Ли Пин. – Чита, 2007. – 26 с.

244. Липский И.А. Методологический анализ научного знания [Электронный ресурс]/И.А.Липский. – Режим доступа: <http://www.hotel-olimp.ru/page.html>.

245. Лисичкина Е.Г. Теоретические основы проблемы ментальных особенностей самосознания / Е.Г.Лисичкина [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. С. 264-272. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.02.2013).

246. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера [Электронный ресурс] / Т. П. Лифинцева. – М.: ИФРАН, 1999. – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/iphras/library/lifinceva.html#_edn156.

247. Линенко А. Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А. Ф. Линенко // Наука і освіта. Наук.- практ.журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2005. – №7-8.– С. 43 – 45.

248. Линенко А.Ф. Специфіка підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контексті професійного менталітету / А.Ф.Линенко, Е.В.Стрига // Науковий вісник. – Одеса. – 2009. – №6. – С. 43-47.

249. Личкових В.А.Мистецька самоієнтифікація в художній творчості [Електронний ресурс] /В.А.Личковах.– Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>.

250. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика : [Монографія] /Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516с.

251. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування /Дис. на здобуття наукового ступеню д-ра пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Василівна Локарева. – Запоріжжя, 2004 . – 599 с.

252. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении [Электронный ресурс]/ Дж.Локк // Сочинения в 3-х т., Т.1. // Философское наследие. Т.93.-М.: Мысль, 1985.– 621с. – С.78. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000468/index.sht>

253. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Лосев. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.

- 254.** Лотман Ю. О семиосфере: Труды по знаковым системам / Ю. Лотман. – Тарту, 1984. – № 17. – С. 5 – 23.
- 255.** Лурье С. Антропологи ищут национальный характер / С.Лурье // Знание-сила. – 1994. – №3. – С. 48-56.
- 256.** Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики /В.Лутай // Вища освіта України. – 2009. – №1. – С. 33-35.
- 257.** Львов Л.В. Полипарадигмальность как теоретико-методологический аспект модернизации профессионального образования [Электронный ресурс] /Л.В.Львов. Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/05_2009/06.pdf
- 258.** Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. –2005.– №8. – С. 16-26.
- 259.** Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд.пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцянь. – Одеса, 2010. – 266с.
- 260.** Лялюк І.М.Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.М.Лялюк .– Київ, 2002. – 20с.
- 261.** Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О.Д.Ляшенко. – Київ, 2001. – 21с.
- 262.** М'ясоїд П.А. Загальна психологія / П.А.М'ясоїд. – Київ: Вища школа, 2000. – 488 с.
- 263.** Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
- 264.** Малашевська І.А. Методика музикально-теоретичної підготовки майбутніх учителів на історійко-стильовій основі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / І.А.Малашевська. – Київ, 2005. – 20 с.

265. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учеб.пособие / А.В.Малинковская. – М.: Гуманитарное изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 381с.

266. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И.Г.Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 992 с.

267. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В.Малявін. – М., 2000. – С. 379-380.

268. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Открытый класс: Веб сайт: Сетевые образовательные сообщества. – Режим доступа: <http://sandbox.openclass.ru/stories/87717>.

269. Марков А. С. Условия формирования профессионализма [Электронный ресурс] / А. С. Марков // Образование: исследовано в мире: Международный научный педагогический Интернет-журнал. 09.11.2002. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=267.asp>.

270. Марков Б. В. Разум и сердце: история и теория менталитета. / Б. Марков. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993 – 215 с.

271. Мартынов В. Ф. Мировая художественная культура: Уч. пособие / В. Ф. Мартынов. – Минск, 1997. – 320 с.

272. Маслова Н.В. Ноосферное образование: монографія /Н.В.Маслова. – М.: Инст.Холодинамики, 2002. – 338с.

273. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л.Масол. Режим доступу: <http://www.yur-info.org.ua>.

274. Махній М.М. Незвичайна антропологія: Науково-популярний курс /М. М. Махній. – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2011. – 188 с.

275. Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс] / В. В. Мацкевич // Визуальный словарь : Новейший философский словарь / [Под ред.

А.А. Грицанова]. — Электрон. версия словаря. — Минск., 2003. — Режим доступа (на 05.11.2006): <http://fil.vslovar.org.ru>, свободный. — Загл. с экрана.

276. Медведева И.А. Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / И.А. Медведева. – Москва, 2002. – 40с.

277. Медведкова О. Л. Профессиональная ментальность как объект внутришкольного управления: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Барнаул, 1999. – 22с.

278. Меднікова Г.С. Трансформація методологічних основ соціально-гуманітарних наук / Г.С.Меднікова // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М. П. Драгоманова.– Сер7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. –К.: Вид-во НПУ, 2009. – Вип.21(34). С.214-220.

279. Медникова Г.С. Феномен креативности как выражение парадигмальных культурных трансформаций [Электронный ресурс] / Г.С. Медникова // Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук. – Режим доступу: <http://ntsa-efon-npu.at.ua/blog/>.

280. Медушевский В.В. О сущности музыки и задаче музыковедения / В.В.Медушевский // Методологическая функция христианского мировоззрения в музыкознании. Москва-Уфа, 2007. <http://musstudent.ru/biblio/87-teorija-muzyki.html>.

281. Медушевский В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) / В.Медушевский // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1984. – Л. : Наука, 1986. – С. 82-99.

282. Медушевский В. Человек в зеркале интонационной формы /В.Медушевский // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. – Москва:Издательство «Прометей» МГПУ имени В.И.Ленина,1991. – Выпуск 1. –Часть II. – С.19-34.

283. Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства / Спор о двух сферах познания и творчества /Б.С.Мейлах. – Л.,1971. – 248с.

284. Метакогнитивные механизмы [Электронный ресурс] // Metacognition.htm <http://www.mindmeister.com/ru/90249564/>.

285. Метелев А. В. Ментальность в этимологических и категориальных системах [Электронный ресурс] / А. В. Метелев // Алтай: «Известия АлтГУ».– 2009. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2000/4/phls-peda/TheNewsOfASU-2000-4- 02.pdf>.

286. Мильруд Р.П. Формирование профессиональных убеждений у будущих учителей / Р.П.Мильруд // Вопросы психологии. –1990. – №1.– С. 77-86.

287. Миропольська Н.Є. Художня культура світу:Європейський культурний регіон: Навч.посібник / Н.Є. Миропольська, Е.В.Белкіна, Л.М.Масол, О.І.Онщенко. – К.:Вища школа, 2001. – 191. с.

288. Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія] / [За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

289. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флінта, 1998. – 200 с.

290. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М., 1994. – 216 с.

291. Михина Е. М. Ле Гофф. Ментальности: двусмысленная история / Е.М.Михина [Реферат] // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 42.

292. Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя [за редакцією А.Климович, переклад О.Стиславська]. – Варшава, 2004. – 176 с.

293. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник [Електронний ресурс] /Н.Є.Мойсеюк // Бібліотека українських підручників. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/>.

294. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О.О.Морозова.– Київ, 2011. – 20с.

295. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / І. В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.

296. Мочалова Ю.А. Особенности образа мира www.psu.ru/psu/files/4802.doc.

297. Мун Л.Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед.наук:спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»/ Л. Н. Мун . – М., 2009. – 42 с.

298. Мурашов А. Б. Ментология как теория и практика ментальности. [Электронный ресурс] // Имя: альманах метаномического опыта. – Томск, 2001. – С. 99 – 103. – Режим доступа: <http://www.consulter.tomsk.ru/articles/193/>

299. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности /В.В.Налимов. – М.: Изд-во «Прометей», МГПИ им. Ленина, 1989. – Режим доступа: http://royallib.ru/book/nalimov_vv.html.

300. Недашковская М.А. Самореализация личности как феномен культуры: автореф. дис. на соиск. учён. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01- «Онтология и теория познания» / М.А.Недашковская. – Киев, 1990. – 16с.

301. Нетроглова О.П. Формирование художественной картины мира у студентов-культурологов [Электронный ресурс] / О.П.Нетроглова // Современные технологии художественного и музыкального образования в вузе культуры и искусства.– Самара, 2007. – Режим доступа: http://smrgaki.ru/8/1/1_12/netrogolova.htm.

302. Никитина Е.Ю. Подготовка студентов вузов к осуществлению коммуникативного образования на основе партисипативного подхода [Электронный ресурс] / Е.Ю.Никитина. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com.htm>.

303. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциации образования / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: ЧНПУ, 2000. – 285 с.

304. Новаченко Т.В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педучилищ: автореферат дис. канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.В.Новаченко. – Одеса, 2004. – 19 с.

305. Новикова Т. М. Философия искусства. Эзотерические традиции: Учебное пособие / Т. М. Новикова . — М.: Изд-во МАИ, 1996. — 72 с.

306. Оборина Д. В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Д. В. Оборина. – М.:ПИИ РАО, 1992. – 20 с.

307. Оганезова-Григоренко О. В. Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Вадимівна Оганезова-Григоренко. – Одеса, 2009. – 191 с.

308. Огурцов А. П. Национальный менталитет и история России / А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1994. – № 1. – С. 7-13.

309. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

310. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. М.М. – К.: Знання України, 2009. – 123с.

311. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. - .К.:Знання України, 2004. – 264с.

312. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і методика педагогіки» 13.00.04 –«Теорія і методика професійної освіти» / О.М.Олексюк. – К., 1997. – 333с.

313. Олесина И.П. Педагогические условия совершенствования художественно-эстетического сознания учителя мировой художественной культуры: автореф. дис. на соискание учёной степени канд..пед.наук:спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.П. Олесина. – М., 2004. – 20с.

314. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ: Наукова думка, 2003. – 264 с.

315. Орлова Т.В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы: дис. канд пед наук спец. 13.00.01 «Общая педагогика» [Электронный ресурс] / Татьяна Владимировна Орлова. – М., 1999. – 211с.

316. Осмоловская И.М. О парадигмах в педагогике / И.М.Осмоловская // Инновации в образовании. – М., 2007. – № 2. – С.20-29.

317. Осницкий А.В. Роль осознанности и структурирования ментального опыта в формировании психотерапевтического воздействия музыки /А.В.Осницкий, К.О.Шишукова // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен?: Сб. статей. – Санкт-Петербург, 2010. – С.259-266.

318. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Миколаївна Отич.– Київ, 2009.– 456с.

319. Отич О. М. Педагогіка мистецтва в системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 39 – 70.

320. Павлова О.Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема: дис. ...наук. ступені д-ра філософ. наук : спец.09. 00. 08 – «Естетика» /Олена Юрьівна Павлова. – Київ, 2009. – 419с.

321. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

322. Панаиотиди Э.Г.. Эстетический опыт: трудная судьба понятия [Электронный ресурс] / Э.Г.Панаиотиди // Полигнозис, 2003. – Вип.2(22). – Режим доступа : <http://www.polygnozis.ru/default.asp?num=6&num2=138>.

323. Педагогическое наследие: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. / [Пер.; сост. В.М. Клярин, А.Н. Джурицкий]. – М.: Педагогика, 1989. – 582с.

324. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.] (За ред.. З.Н.Курлянд.)/. – К. : Знання, 2007. – 3-тє вид., перераб і доп. – 495с.

325. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : МEGУ ім. С.Дем'янчука, 2009. – 307, [1] с.

326. Перминова Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности [Электронный ресурс] /Л.М.Перминова. – Режим доступа: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1549.

327. Пестрякова Л.С. Художественная картина мира :Логико-гносеологический аспект: дис.. канд.. філософ. наук : спец. 09.00.01– «Онтология и теория познания» / Людмила Сергеевна Пестрякова.– Саратов, 2001. – 145с.

328. Петриченко Т.В. Профессиональная адаптация будущего учителя художественных дисциплин в учебном процессе высшей школы: автореф.дис.на соиск.учен. степ. канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / Т.В.Петриченко . – Елец, 2001. –17 с.

329. Петров М.А. Язык искусства и картина мира (Из истории художественной культуры Франции начала XX века): автореф. дис. на соискание учен. степени канд.. филос. наук: спец. 09.00.04 «Эстетика» / М.А.Петров. – М., 2002. – 23с.

330. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В.Петухов // Вестник Московского Университета.. – 1984. – № 4. – С. 13 – 20. – Серия 14.– «Психология».

331. Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности / Лейла Петровна Печко. – Ульяновск-Москва, 2008. – 363с.

332. Пигарева И. В. Повышение профессиональной компетентности учителя музыки в процессе изучения творческого наследия Д.Б.Кабалевского: автореф. дис.

на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка). – Москва, 2006. – С.12.

333. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К.Платонов. – М.:Наука, 1986.– 354с.

334. Плотницька О.В.Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики: дис.. ... канд пед.наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / /Оксана Віталіївна Плотницька. – Житомир, 2005. – 208с.

335. Плохотнюк О. С. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Плохотнюк. – Луганськ, 2009. – 22 с.

336. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: Підручник / Г.І.Побережна, Т.В.Щериця. –К.:Вища школа., 2004. – 303с.

337. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

338. Подкопаев Д.А. Методика развития понятийно-образного мышления студентов с использованием мультимедийных технологий: автореф. дис. на соиск.учён. степени канд..пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / Д.А.Подкопаев. – Магнитогорск, 2009. Режим доступа <http://www.orgsun.com.php>.

339. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопросов / Евгения Семёновна Полат // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.

340. Полежаев Д.В. Ментальность личности и внутренние механизмы динамики социальной направленности [Электронный ресурс] /Д.В.Полежаев // "Credo": Теоретический философский журнал.–2000. – №2(20). – Режим доступа <http://www.orenburg.ru/culture/credo/20/polezhaev.html>.

341. Полежаев Д. В. Психология социальной установки в контексте исследования ментальных феноменов [Электронный ресурс] / Д. В. Полежаев. –Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**

342. Полякова Т. А. Генезис понятия менталітет [Электронный ресурс] / Т. А. Полякова, Н. И. Ромаха // Электронное научное издание «Аналитика культурологии», 2004 – 2009. – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru>.

343. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления /Я.А.Пономарёв. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 323 с.

344. Попова М. К. Национальная ментальность, национальная картина мира, художественная литература [Электронный ресурс] / М. К. Попова // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. – Режим доступа: http://www.isuct.ru/konf/hum2005/lang_edu_rus_2005.htm#Nats_Mentalnost.

345. Поспелова И. Ю. Развитие профессиональной ментальности психолога в условиях вузовского обучения: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. Ю. Поспелова. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с.

346. Потемкина О.Ф., Тесты для подростков / О.Ф.Потемкина, Е.В.Потемкина. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. — 320 с.

347. Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике / О.Ф.Потемкина, Е.С. Романова. – М.: Дидакт, 1992. – 256с.

348. Потоцька О.В. Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» / О.В.Потоцька.– Одеса,2012. – 19с.

349. Поштарёва Г. В. Формирование этнокультурной компетентности / Г.В.Поштарёва // Педагогика – 2005. – №3. – С. 35 – 42.

350. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие / [Редактор-составитель Д. Я. Райгородский]. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672с.

351. Пригожин И. Философия нестабильности /Илья Пригожин // Вопросы философии. –1991.– № 6. – С. 46-52.

352. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету міністрів України від від 23 листопада 2011 р. N 1341. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html.

353. Прокофьева И.В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: автореф.дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования наук» / И.В.Прокофьева. – Тюмень, 2002. – 21 с.

354. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Учеб. пособие / [Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, В.Тарасова и др.]; /под ред. Г.М.Цыпина.–М.:Издательский центр «Академия»,2003. – 368с.

355. Пясковский И. Логика музыкального мышления / И.Пясковсий. – К.: «Музична Україна», 1987. – 180с.

356. Пясковський І.Б. Логічне і художнє в музичному мисленні / І.Б.Пясковський // Часопис нац. муз.ак. України імені П.І.Чайковського.– К.–2009. – №1 (2), – С. 21-25.

357. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: В 2 т. – Т. I. / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. – 440 с. 357-359 с.

358. Райл Г. Понятие сознания [Электронный ресурс] / Г. Райл [перевод с англ.]. – М.: Идея-Пресс. Дом Интеллектуальной книги. – С. 323 - 338. – Режим доступа: [http : // www. philosophy. Ru / library/ryle/kategor.html](http://www.philosophy.ru/library/ryle/kategor.html).

359. Рапацкая Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки. Учебное пособие по курсу «История русской музыки» / Л.А.Рапацкая. – М.:1996, МГОПУ.– 146 с.

360. Раппопорт С. О вариативной множественности исполнительства /С.Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – 1972. – Выпуск 7.–С.3-46.

361. Раппопорт С. Х. От художника зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства / С.Х.Раппопорт – М.: Советский композитор, 1978. – 237с.

362. Раппопорт С. Семиотика и язык искусства / С.Раппопорт // Музыкальное искусство и наука. Сб.статей [Составитель Е.В.Назайкинский].– М.: Музыка, 1973. – Выпуск 2.– С.3-17.

363. Рахимбаева И.Э. Управление качеством образования на художественно-творческих факультетах педвузов: автореф. дис. на соискание учён. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.Э. РАхимбаева. – Саратовский гос. Ун. Им. Н.Г.Чернышевского. – 43с.

364. Реброва Е.Е. Методы самоподготовки к педагогической практике будущих учителей дисциплин искусства /Е.Е.Реброва // Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання . – Одеса, 2012. – С.31-33.

365. Реброва Е.Е. Опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов художественно-педагогических специальностей / Е.Е.Реброва // Новые технологии в образовании: сборник научных трудов. – Москва: Спутник, 2011. – С. 170-175.

366. Реброва Е.Е. Педагогические условия формирования художественно-образного мышления будущих учителей музыки в классе фортепиано / Е.Е. Реброва // Материалы научн.-практ. конф. « Музыкальное образование: проблемы, поиски, решения». – Т 1. Талдыкорган (Казахстан), 2005. – С. 236-240.

367. Реброва Е.Е. Поликультурные реалии подготовки будущих учителей художественных дисциплин /Е.Е.Реброва //Наука в современном мире: Материалы XII Международной научно-практической конференции (30 ноября 2012 г.): Сб. научн.труд. / Науч.ред. д. п. н., проф. Г. Ф. Гребенщиков. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – С. 122-126.

368. Реброва Е.Е. Специфика управленческой модели развития художественно-ментального опыта будущих учителей дисциплин искусства /Елена Евгеньевна Реброва // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки (ISSN 1995-1140). – 2013. – №2. – С. 93-99.

369. Реброва Е.Е. Феномен стереотипов в формировании художественно-ментального опыта будущих учителей дисциплин искусства / Е. Е.Реброва //Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал (ISSN 2304-9065).– Москва: Издательство «Перо». – 2013. – №2. – С. 121-125.

370. Реброва Е.Е. Художественное мировоззрение в контексте ментальных

процессов педагогики искусства / Е.Е.Реброва // Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал (ISSN 2304-9065).– Москва: Издательство «Перо», 2012. – №2. – С. 41-49.

371. Реброва О.Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища / О.Є.Реброва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2007, – Вип.13..2.– С.171-177.

372. Реброва О.Є. Атрибути художньої ментальності в мистецько-педагогічних процесах / О.Є. Реброва // Педагогічні науки:теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал СумДПУ ім..А.С.Макаренка, 2010. – №7(9). – С. 97-105.

373. Реброва О.Є. Виховний потенціал міфології у вимірах мистецької освіти / О.Є.Реброва // Наша школа. – 2005. – №5-6. – С.43-46.

374. Реброва О.Є. Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є. Реброва // Вісник післядипломної освіти:зб.наук. праць;. –К.: Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2011. – Вип. 3(16). – С. 129-135.

375. Реброва О.Є. До ментальних ознак музично-виконавської підготовки студентів – музикантів / О.Є.Реброва // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 12-13. – С. 179-184.

376. Реброва О.Є. Дослідження прояву художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах музично-виконавської підготовки / О.Є. Реброва // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Сер. 14:Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць.– К.: Витд-во НПУ, 2009. – Вип.7.(12). – С.62-68.

377. Реброва О.Є. Духовна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: аксіологічний аспект /О.Є.Реброва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету.. – Каменець-Подільський : П.П.Мошак М.І., 2006.– Випуск ІХ.– С.133-137. – (Серія педагогічна).

378. Реброва О.Є. Духовні виміри професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін /О.Є.Реброва // Науковий часопис. Нац. пед. цун-ту імені М.П.Драгоманова.– Серія 14:Теорія методика мистецької освіти: зб. наук.пр. – К. : Вид-во НПУ, 2006. – Вип.3(8). – С. 37-41.

379. Реброва О.Є. Етапно-рівневий підхід у дослідженні художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін /О.Є. Реброва // Науковий часопис. Нац. пед. цун-ту імені М.П.Драгоманова.– Серія 14:Теорія методика мистецької освіти: зб. наук.пр. – К. : Вид-во НПУ, 2011.– Вип.11.(16). – С.116-120.

380. Реброва О.Є. Застосування регіонального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є. Реброва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Ч.П. – Луганськ: ЛНУ, 2010. – 6 (193). – С.76-83.

381. Реброва О.Є. Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності / Олена Реброва // Матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.: зб.наук. праць. – Переяслів-Хмельницький, 2011.– С.96-97.

382. Реброва О.Є. Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес /О.Є.Реброва // Виховання і культура. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2012. –№2 (30). – С. 27-31.

383. Реброва О.Є. Конвергентно-педагогічна сукупність функцій ментальності та їх застосування в мистецькому навчанні майбутніх учителів музики / Олена Реброва // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – Львів, 2012. – №1. – С.40-47.

384. Реброва О.Є. Критерії сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є.Реброва // Професійно-художня освіта України: Зб.наук.праць / [Редкол. І.А.Зязюн, В.О.Радкевич, інші]. –Київ; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – Вип.5. – С.55-62.

385. Реброва О.Є. Культурологія. Навчально-методичний посібник / О.Є.Реброва, С.Д.Клюєва.– Одеса: ПНПУ ім.К.Д.Ушинського, 2009. – 48с.

386. Реброва О.Є. Ментальні цінності мистецької освіти / О.Є. Реброва // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: Зб.матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С.36-38.

387. Реброва О.Є. Методи формування художньо-ментального досвіду вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання / О.Є. Реброва // Збірник наук. праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільській: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012.– Вип. 12. – С. 402-407.

388. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.

389. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтва педагогічних університетів / О.Є.Реброва. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – Вид. 2-ге, переробл. та доп. – 127с.

390. Реброва О.Є. Методологія та методи педагогічного дослідження. Навчальна програма та методичні рекомендації для самостійної роботи та практичних занять. Для студентів інститутів мистецтв заочної форми навчання / О.Є. Реброва .– Одеса: ПНПУ ім.К.Д.Ушинського, 2009.– 45 с.

391. Реброва О.Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Наукові записки. Сер : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. ун-ет імені Миколи Гоголя). – Ніжин:Вид-во НДУ, 2008. – №4. – С.24-28.

392. Реброва О.Є. Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя: ментальний аспект / О.Є.Реброва // Науковий вісник ПНПУ імені К.Д.Ушинського. – Одеса: ПНПУ, 2010. – № 5-6.– С. 90-97.

393. Реброва О.Є. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя: ментальний аспект / О.Є.Реброва // Музичне виконавство України: національні, регіональні та інтегральні аспекти.– Івано-Франківськ, 2007.– С.63-65.

394. Реброва О.Є. Музичний стиль як категорія мистецької освіти / О.Є.Реброва // Наукові записки. Сер: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. ун-тет імені Миколи Гоголя).– Ніжин: Вид-во НДУ, 2004. – №2.– С.17-20.

395. Реброва О.Є. Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів мистецьких дисциплін у процесі формування художньо-ментального досвіду /О.Є.Реброва // Наука і освіта. Наук.- практи.журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2012.– №8. – С. 136-140.

396. Реброва О.Є. Науково-художня творчість як вищий рівень професійної ментальності майбутнього вчителя музики / О.Є.Реброва // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова.– Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Київ: Вид-во НПУ, 2010. – Випуск 11. – С.41-45.

397. Реброва О.Є. Основи науково-пізнавальної діяльності. Навчальна програма та методичні рекомендації / О.Є. Реброва. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2009. – 28с.

398. Реброва О.Є. Особливості вивчення слов'янської музики зі студентами китайцями у фортепіанному класі / О.Є. Реброва // Художньо-педагогічні читання: матеріали ІУ Міжнар. наук.-практи. конф.– Харків, 2008. – Вип.. III. – С. 117-120.

399. Реброва О.Є. Особливості науково-пізнавальної діяльності в професійній підготовці фахівців мистецької освіти / О.Є.Реброва // Науковий вісник. Зб.наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського.– 2005.– №1-2. С.122-127.

400. Реброва О.Є. Педагогічна практика з художньої культури як фактор вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики /О.Є.Реброва // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.. – Київ: НПУ, 2004. –Вип.1(6).–С.123-130.

401. Реброва О.Є. Педагогічні умови формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є. Реброва // Наука і освіта. Наук.- практи.журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2009.– №7.– С.181-184.

402. Реброва О.Є. Педагогічні фактори та принципи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін /О.Є.Реброва //

Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова.– Сер.16:Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Київ, 2012. – Вип. 16(22). – С.110-114.

403. Реброва О.Є. Побудова організаційно-методичних систем в контексті проблематики управління якістю мистецької освіти / Олена Євгенівна Реброва //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб.статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2011.– Вип. 32 – Ч.1.– С. 194-201.

404. Реброва О.Є. Принцип інтеграції у формуванні ментального досвіду вчителя музики /О.Є.Реброва // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: Збірник матеріалів УІ педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С.326-327.

405. Реброва О.Є. Принципи формування художнього світоставлення школярів / О.Є. Реброва // Наука і освіта. — 2000 –№3. – С.26-28.

406. Реброва О.Є. Просвітницька сутність художньої інтерпретації: педагогічний контекст / О.Є.Реброва // Виконавча інтерпретація та сучасний навчальний процес: матеріали ІУ Всеукр. наук.-практ. конф.– Луганськ, 2012.– С.162-163.

407. Реброва О.Є. Релігія, мистецтво і наука у формуванні духовності особистості /О.Є.Реброва // Виховання і культура. – Одеса : ПНПУ імені К.Д.Цушинського, 2011. – №2 (26) – С.28-30.

408. Реброва О.Є. Стохастичні явища у формуванні художньо-ментального досвіду / О.Є.Реброва // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності: зб.наук.праць за матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 листопада 2012р.) – Луганськ: Янтар, 2012. – С.37-40.

409. Реброва О.Є. Творча самостійність як професійна якість майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є.Реброва // Науковий вісник: зб. наук. праць: Спеціальний випуск: Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку.– Ч.1., Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського,2006. – С.73-80.

410. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – 295с.

411. Реброва О. Є. Теоретичний аналіз педагогічної ментальності / О. Є. Реброва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2010. – №6(8). – С. 372 – 381.

412. Реброва О.Є. Теоретичні основи дослідження педагогічної ментальності вчителів мистецьких дисциплін / О.Є. Реброва // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: Педагогічні науки.– Глухів, 2008. –Вип. 11 – С. 79-84.

413. Реброва О.Є. Фахова художня компетентність як основа культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є.Реброва // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф.(25-26 жовтня 2011 р., м.Львів). – Львів, 2011. – С.123-125.

414. Реброва О.Є. Феномен метафори у професійній підготовці студента-музиканта / О.Є. Реброва // Теорія і методика мистецької освіти: зб.накових праць. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003 р. – Вип.4. – С.80-87.

415. Реброва О.Є. Формування духовності особистості засобами дисципліни «Світова художня культура» / О.Є.Реброва // Науковий вісник: зб.наук. праць.– Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського. – 2007. – С. 178-187.

416. Реброва О.Є. Формування художньо-творчого мислення майбутніх учителів музики в умовах сучасної педагогічної освіти // Наука і освіта.–2005.– № 7-8, – С. 66-69.

417. Реброва О.Є. Формування художнього світосприймання школярів / О.Є.Реброва // Наша школа. Науково-методичний журнал. – 2002.– №2. – С.22-27.

418. Реброва О.Є.Християнські цінності у формуванні духовності особистості / О.Є. Реброва // Виховання і культура. – 2007. – №1-2. – С.32-33.

419. Реброва О.Є. Художній досвід як категорія мистецької освіти /О.Є.Реброва // Науковий вісник. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2010. – №-1-2. – С.100-107.

420. Реброва О.Є. Художня картина світу як категорія мистецької освіти / О.Є.Реброва // Перспективи. – Одеса: ПДПУ, 2003. – № 2-3 (22-23). – С.140-147.

421. Реброва О.Є. Художньо-ментальна проблематика підготовки майбутніх учителів музики в дослідженнях молодих учених Китаю: компаративістський аспект / Олена Реброва // Порівняльно-педагогічні студії . Науково-педагогічний журнал (ISSN 2306-5532). – № 4(14), 2012. – С. 73-81.

422. Реброва О.Є. Художня ментальність особистості / О.Є.Реброва // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А.В.Нежданової. – Одеса: Друкарський дім, 2010. – Вип 11.– С.120-129.

423. Реброва О.Є. Художня ментальність як основа духовності особистості /О.Є.Реброва // Художньо-педагогічні читання: Матеріали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції СПДМ (ХІ «ЕРТА»). – Харків, 2008.– Вип.. ІУ. – С.28-37.

424. Реброва О.Є. Чи схожий світ на художню картину / О.Є. Реброва // Наша школа . – 2003.– №5.– С.28-32.

425. Реброва О.Є. Феномен художньої ментальності в професійній підготовці студента – хореографа вищих педагогічних закладів / О.Є. Реброва // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Серія 14:Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук.пр. – К.: Вид-во НПУ, 2007.–Вип.4.(9). – С.53-58 .

426. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [перевод с нем.] / Г.Риккерт [Общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова]. – М.; Республика, 1998. – 413 с.

427. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти [Електроний ресурс] /О.Робуль. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ua.2006.pdf>.

428. Рогов Е.И. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И.Рогов // Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие.— М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 2-е изд., перераб. и доп. –Кн.2 : –480 с.

429. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа: Учеб.пособие / М.И.Ротерштейн. – М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 112с.

430. Романова Л.В. Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки

[Текст] : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л.В. Романова. – Екатеринбург, 1995. – 25 с.

431. Романюк І.А. "Картина світу" в системі категорій аналізу музики (на прикладі української музичної культури) [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. мистецтвознавства:спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» /І.А.Романюк. – Харків, 2009. – 17 с.

432. Ромах Н. И. Феноменология менталитета в культуре [Электронный ресурс] / Н. И. Ромах, Т. А. Полякова // Электронное научное издание «Аналитика культурологии», 2004-2009 . – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru> .

433. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С.213 – 241.

434. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – М.:Госучпедгиз, 1946. – 704 с.

435. Руденко Ю. Основи козацько-лицарського виховання /Юрій Дмитрович Руденко, Юрій Леонидович Мельничук. – К.: ТОВ «Видавництво «Гетьман», 2012. –298с.

436. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Рудницька. – К.: Музична Україна, 1983. – 112 с.

437. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

438. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник /Оксана Петрівна Рудницька; К.: ІЗИН, 1998.-248с.

439. Ружинская З. С. Педагогические условия формирования профессионального менталитета будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Злата Сергеевна Ружинская. – Магнитогорск, 2002. – 169с. – М. – РГБ, 2003.

440. Румянцева З.В. Художественно-педагогическая мобильность педагога – музыканта: сущность и структура / З.В.Румянцева // Искусство образование, 2009. – №5 (61). – С. – 96-103.

441. Рыбкина Т.В. Пластическое интонирование: аспекты пластического анализа (на примере музыки барочных танцев) / Т.В.Рыбкина .– Тула, 2006. – Режим доступа: <http://www.heptachor.ru/>

442. Савин Ю.Е. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Ю.Е.Савин // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: материалы научн. конф. (19-20 сентября 2005 г). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 62 – 67.

443. Сальдаева О.В. Художественная культура личности в региональном контексте её развития / О.В.Сальдаева // Искусство и образование . – 2008. –№6 (53). – С.133-139.

444. Самойленко А.И. «Язык сознания» и семантический анализ музыки: к постановке проблемы /А.И. Самойленко // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової, 2004.– Випуск 4, кн.2. – С. 18-29.

445. Сарпова О. В. Философия исторического познания в трудах школы «Анналов» (Франция,1929-1994): дис. ... канд.. философ. наук : спец. 09.00.03 «История философии» / Ольга Васильевна Сарпова. – Екатеринбург, 2004. – 162 с.

446. Седов Е. Информационно-энтропийные свойства социальных систем / Е.Седов // Общественные науки и современность. — 1993. — № 5. — С. 92-100.

447. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация /Г.К.Селевако.– М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

448. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н.А.Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.– 273с.

449. Селье Г. От мечты к открытию : Как стать учёным: / Г.Селье / [пер с англ. М.Н.Кондрашовой, И.С.Хорала]. – М.: Прогресс, 1987. – 368с. – С. 230.

450. Семенова А. В. Развитие професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник / А. В. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2006. – 130 с.

451. Сердюк Т.І.Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: дис. ... канд.пед. наук спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Іванівна Сердюк. – Київ, 2009. – 290с.

452. Сибірякова-Хіхловська М.І. Досвід сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» /Марьяна Ігорівна Сибірякова-Хіхловська.– Київ, 2007.– 285с.

453. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов , Ю. П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 350 с.

454. Синергетика [Электронный ресурс]. –Режим доступа <http://cinergetika.ru/>
Дата: 2-09-2010.– Название с экрана.

455. Синк Д.С. Управление производительностью / Д.С.Синк. – М.: Прогресс, 1989. – 528с.

456. Скороварова Є. Аналітика естетичного досвіду: концептуальний розгляд [Електронний ресурс] / Євгнія Скороваров // Філософська думка. – 2009.– № 6. –Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/8skorovarova-fd-6-2009.pdf>

457. Слостенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А.Слостёнин Л.И.Мищенко. – М. : Просвещение, 1995. – 208с.

458. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 384 с.

459. Слово и мысль в междисциплинарном пространстве образования и культуры. Сб. статей памяти профессора В.В.Шаронова (1930-2004) [Электронный

ресурс] / под ред. М.С. Уварова и В.Я. Фетисова. – Спб.: изд-во СПбГУ, 2005. – 189 с. – Режим доступа: http://www.sofik-rgi.narod.ru/avtori/slovo_misl/index.htm

460. Смирнова М.В. Синтез искусства и проблемаразвития творческих способностей (Традиции музыкального воспитания в Древнем Востоке и современность) /М.В.Смирнова // Взаимедействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы Междун. Науч.-практ. Конф. (25-29 августа 1997 г.)/ Ред.Л.П.Кузнецова; Сост.П.С.Волкова. – Астрахань,1997. – С. 221-225.

461. Смольков В. Тектология А.Богданова и современность [Электронный ресурс] / Вячеслав Смольков // Международный журнал "Проблемы теории и практики управления". – Режим доступа: http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/24_3_97.htm.

462. Соболев П.К. Художественная картина мира: ценностная значимость /П.К.Соболев // Художественное творчество. – Л., Наука. 1986. – С.32-36.

463. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

464. Сокол А.В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль. [Монография] /А. В. Сокол. – Одеса : Моряк, 2007. – 276 с.

465. Соколов О. В. О принципах структурного мышления в музыке / О. В. Соколов // Проблемы музыкального мышления- М.: Музыка, 1974–С. 153-177.

466. Сокурова А.С. "Тектология" А. А. Богданова и осмысление концептуальных основ педагогики и системы образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогіки»[Электронный ресурс] / Асьят Схатбиевна . – Майкоп, 1998. – 184 с. РГБ ОД, 61:99-13/145-0. Режим доспута: <http://www.dissercat.com>.

467. Солдатова Г.У. Типи етнічної ідентичності: тест-методика [Електронний ресурс] / Г.У.Солдатова,С.В.Рижова.–Режим доступа: <http://psytolerance.info>. php.

468. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В.А.Сонин. – СПб., 2004. – 408.

469. Сонин В. А. Психолого-педагогические проблемы профессионального менталитета учителя / В. А. Сонин. – 1997. – 250 с.

470. Сонин В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя: автореф. дис. на соискание учен. степени. д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» [Электронный ресурс] / В. А. Сонин. – М., 1998. – 49 с. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/upload/dissertations.htm>.

471. Сори́на Г.В. Педагогические истоки возникновения тектологии [Электронный ресурс] / Г.В.Сори́на.– Режим доступа: www.bogdinst.ru.

472. Соснин Э.А. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность [Электронный ресурс] / Э.А Соснин, Б.Н.. Пойзнер. – Томск : STT, 2011. – 520 с. Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/579/73579/files/Book.pdf>.

473. Станиславский К.С. Работа актёра над собой [Электронный ресурс]/ К.С.Станиславский //.– Режим доступа: <http://royallib.ru>.

474. Старовойт І. С. Збіг та своєрідності західноєвропейської та української ментальностей: Філософсько-історичний аналіз / І. С. Старовойт. – Тернопіль: Діалог,1997. – 256с.

475. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т.Г.Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

476. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) / Е.А.Столбникова. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. –160 с.

477. Стрелков Ю. К. Временная форма профессионального опыта / Ю.К.Стрелков // Вестник Московского университета. –2010.– № 2. – С. 23-31.– (Серия «Психология»).

478. Стрига Е. В. Формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. В. Стрига. – Одеса, 2010. – 20 с.

479. Субетто А. И. Квалитология образования /А.И.Субетто. – М.: Исследоват. центр, 2000. – 220с.

480. Субетто А.И. Системная парадигма и системогенетика /А.И.Субетто// Системогенетика и учение о цикличности развития. – Тольятти: Изд-во Международной Академии Бизнеса и Банковского Дела, 1994. – С. 229-255.

481. Субота О.В. Жест як універсальна реалія буття /О.В.Субота // Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової. – Одеса: «Друк», 2004.– Вип. 4. Кн.2. – С. 54-65.

482. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13 – 18.

483. Таранцева О.О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О.Таранцева. – Київ, 2002. – 20с.

484. Татаринцева Н.Е. Профессионально-ориентированные проекты как условие развития проектной культуры будущих педагогов / Н.Е.Татаринцева, Е.Е.Реброва //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. –2013. –№5.–С.99-107.

485. Терентьев Д.Г. Музыкальное произведение в его историко-эволюционном аспекте / Д.Г.Терентьев // Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. Сборник статей. / [Составители И.А.Котляревский, Д.Г.Терентьев]. – Киев «Музична Україна», 1998. – С.18 -27.

486. Толстошеина Н. В. Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности будущего специалиста: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / Н. В. Толстошеина. – Курск, 2001. – 20 с.

487. Топоров В. О ритуале. Введение в проблематику / В. Топоров // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М., 1988. – С. 26–48.

488. Транскультура. [Электронный ресурс]/Т.В. Артемьева, И.П. Смирнов, Э.А. Тропп, Г.Л. Тульчинский, М.Н. Эпштейн // Проективный философский словарь. —

Санкт-Петербург: Междун. кафедра (ЮНЕСКО) по философии и этике СПб Научного Центра РАН., 2002. – Режим доступа <http://ru.scribd.com/doc/45635603/>.

489. Тупичкина Е. А. Интеллектуальное развитие как ситуация обогащения ментального опыта [Электронный ресурс] / Е. А. Тупичкина // Образование: исследование в мире. 09.04.2003. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=318.asp>.

490. Тянь Ли. Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697). – Режим доступа: <http://www.cnki.net>.

491. У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища: дис. ... канд..пед наук: спец.13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / У Іфан. – Одеса, 2012. – 266с.

492. Улыбина Е.В. Обыденное сознание: структура и функции / Елена Викторовна Улыбина. – Ставрополь, СГУ. –1998. – 214 с.

493. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 320 с.

494. Усенко О. Г. К определению понятия «менталитет» / О. Г. Усенко // Российская ментальность: методы и проблемы изучения. — М., 1994. – С. 23 – 77.

495. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966. – 273 с.

496. У Цунь. Первичная мыслительная символика и музыка: миф и музыкальный смысл [Электронный ресурс] / У Цунь.– Режим доступа: <http://www.nbuu.gov.ua>.

497. Февр Л. Бои за историю / Л. Февр. – М.: Наука, 1991. – 630 с.

498. Федорова М.А.Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / М.А.Федорова. –Режим доступа: <http://bib.convdocs.org/v21740/>.

499. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

500. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях / П. А. Флоренский. – М.: «Прогресс», 1993. – 323 с.

501. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / [пер. с англ.] / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

502. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / П. И. Фролова. – Омск, 2008. – 23 с.

503. Фромм Э. Человек для себя. Исследования психологических проблем этики / Э. Фромм. – Минск: «Коллегиум», 1992. – 253 с.

504. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Кита: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Фу Сяоцзін. – Київ, 2013. – 274 с.

505. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: Наукове видання / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.

506. Хайдеггер М. Исток художественного творения (перевод с нем. А.В. Михайлова / Мартин Хайдеггер. – М.: Академический проект, 2008. – 528 с. – (Серия «Философские технологии»).

507. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. — М.: Мир, 1980. — 406 с.

508. Хакимов Р.Э. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р.Э. Хакимов. – Ижевск, 2012. – 50 с.

509. Ханжи В.Б. Свобода художньої творчості: можливість і дійсність: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання» / В.Б. Ханжи. – Одеса, 2003. – 20 с.

510. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И. Б. Ханина // Вестник московского университета. – 1999. – №3. – С. 42 – 50. – (Серия 14. «Психология»).

511. Хей Луиза. Письма к Луизе. Ответы ищите в себе / Луиза Хей. — М.: Олма-Пресс, 2003. — 304 с.

512. Хейзинга Й. Осень Средневековья / Й.Хейзинга. // Сочинения. В 3-х т. – Т.1. – М.: изд группы «Прогресс» – «Культура», 1995. – 416 с.

513. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А.Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 2-е изд.– 272 с.

514. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М.А.Холодная. // Психологические исследования. – Режим доступа <http://psystudy.ru/index.php/componen>.

515. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства [Текст] : учебное пособие для студентов вузов искусств и культуры / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

516. Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.; Харків : НТУ "ХП", 2009. – С. 172–178.

517. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К., 1992. – С. 3 – 15.

518. Хьелл Л. Теория личности (основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.

519. Целковников Б.М. Мирозрение педагога-музыканта: в поисках смысла / Б.М.Целковников. – М., 1999 – 232 с. с.

520. Цикин В.А. Синергетика – методологическая основа современной парадигмы образования / В.А.Цикин // Педагогічні науки Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2008. – № 2– С.273-279.

521. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя // Практична філософія. – №1. – 2003. – С. 174-222.

522. Цимбалару А. Д. Моделювання освітнього простору в школі – організаційна система її інноваційного розвитку [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Інноваційний розвиток закладів. – March 16, 2009 . – Режим доступу: <http://innovation.ftl.kherson.ua/?q=node/154> <http://innovation.ftl.kherson.ua/>.

523. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие / Геннадий Моисеевич Цыпин.– М.: «Просвещение», 1984.– 176с.

524. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): автореф. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (информатизация образования); 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Е.В.Чернобай. – Москва, 2012. – 50с.

525. Чернышева Н. М. Ментальность советского общества через призму кинематографа: Период детоталитаризации: дисс. ... канд..философ. наук: спец. 24.00.01 – «Теория и история культуры» / Наталия Михайловна Чернишова. – Пермь, 2001. – 244 с.

526. Чечева Н. А. От парадигмальной методологии – к качеству современного образования [Текст] [Электронный ресурс]/ Н. А. Чечева // Молодой ученый. — 2012. — №6. — С. 456-457.

527. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. Дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Чжан Яньфен. – Київ, 2012. – 253 с.

528. Чижевський Д.І. До проблем бароко [Електронний ресурс]// Сучасність. — 1974. — №4, Культурно-іст. епохи.— Монреаль, 1978.— 2-е вид. –Режим доступу: http://www.uknol.info/ru/Records/Do_problem_baroko.html.

529. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 31 – 39.

530. Шабаловская М. В. Роль ментальности в развитии произвольной активности личности / М. В. Шабаловская // Вестник ТГПУ. Серия. Психология. – 2007. – № 10 (73). – С. 64 – 67.

531. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека /В.Д.Шадриков . – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2007 г. – 328 с.

532. Шаров К.С. Симуляция-игра отличительных национальных признаков музыки / К.С.Шаров // Вопросы философии. – №7, 2006. – С. 45 -56.

533. Швалб Ю.М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Ю.М.Швалб // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика. – К.: Міленіум, 2005. – С 14-21.

534. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теорія історія педагогіки» / О.Л.Шевнюк. – К.: 1995. – 22с.

535. Шелудченко И. Е. Формирование поликультурной компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Е. Шелудченко. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.

536. Шенкао М. А. Основы философской танатологии. [Электронный ресурс] / М. А. Шенкао. – Черкесск: КЧТИ, 2002. – 252 с. // Библиотека «Полка букиниста». – Режим доступа: http://society.polbu.ru/shenkao_tanatology/ch03_vi.html.

537. Шехтер Т. Е. Динамика художественного сознания / Т. Е. Шехтер // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы междунауч. конф.(18 мая 2001 г., Санкт-Петербург).– Выпуск №12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 323 – 326.–(Серия «Symposium»).

538. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / Сергій Шип. – Київ: «Заповіт», 1998. – 367с.

- 539.** Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование): Монография /Сергей Васильевич Шип. – Одесса, 2001.– 293с.
- 540.** Шип С.В. О семиотических предпосылках музыкальной герменевтики / С.В.Шип // Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової.–Одеса: «Друк», 2004.– Вип. 4.– С. 7-18.
- 541.** Шип С.В. Теория художественных стилей: Уч.пособие / С.В.Шип.– Одесса.: Науковець, 2008. – 32с.
- 542.** Шип С.В. Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва) / Сергій Шип // Мистецтво та освіта, 2001. – №2. – С.8-12.
- 543.** Шиянов Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н.Шиянов, Н.Б.Ромаева // Педагогика. – 2005. – N 9. – С. 17-25.
- 544.** Шкуратов В. А. Историческая психология: Уч. пос. / В. А. Шкуратов. – [2-е изд.] – М., 1997– 505 с.
- 545.** Шлейермахер Ф. Герменевтика [перевод с немец. А.Л.Вольского] /Ф.Шлейермахер.– СПб.: «Европейский Дом». 2004. — 242 с.
- 546.** Шоломицкая И.П. Педагогический потенциал музыкально-образовательной среды [Электронный ресурс] / И.П.Шоломицкая // Наука в современном мире. Материалы I Междун.науч.-практ. конф. (1 апреля 2010 г.) / И.П. Шоломицкая. – М., 2010. –Режим доступа<http://www.tagcnm.ru/nvsm.pdf>
- 547.** Штофф В.А. Моделирование в философии / В. А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1966. – 301 с.
- 548.** Щедровицкий Г. П. ОРУ: Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций [Электронный ресурс] / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 4. — М., 2000. — 382 с.
- 549.** Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / О.М.Щербініна. – Київ, 2005. – 20с.

550. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник для студентів педагогічних університетів / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – 194с.

551. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / Щолокова О.П. // Науковий часопис Нац. пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова.— Сер. 14:Теорія і методика мистецької освіти. – К.: Вид-во НПУ, 2007. – Вип.4 (9). –С.11-15.– (

552. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. – Київ, 1996.– 172с.

553. Щолокова О.П. Філософські засади мистецької освіти / О.П.Щолокова // Науковий часопис Нац.пед.ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Сер.14:Теорія і методика мистецької освіти. –Київ :Вид-во НПУ, 2011. –Вип.11(16). – С.9- 13.

554. Щученко В. А. Менталитет русской культуры: актуальные проблемы его историко-генетического анализа [Электронный ресурс] / В. А. Щученко. – Режим доступа: <http://www.rculture.spb.ru/docs/shuchenko/shuchenko.htm>.

555. Эволюция, культура, познание. Сб.статей / [отв. ред. И. П. Меркулов; РАН. Ин-т философии]. – М., 1996. – 167 с.

556. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис (пер. с англ.) / Э.Эриксон. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, 1996. – 396 с.

557. Эпштейн М.Н. Философия возможного [Электронный ресурс] / М.Н.Эпштейн. – Режим доступа: <http://society.polbu.ru.html>.

558. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. — М.: Политиздат, 1989.— 447 с.

559. Эткинд А.М. Искусство как самосознание культуры /А.М.Эткинд // Искусство в системе культуры. – Л., 1978. – С.85-92.

560. Эшби У.Р. Введение в кибернетику /У.Р. Эшби. М., 1959. – 433 с.

561. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени [Электронный ресурс]/ К.Г.Юнг. — М., 1993.: <http://www.aquarun.ru/psih/soul/soul4.html>.

562. Юрій М. Т. Етногенез та менталітет українського народу / М. Т. Юрій. — К.: Таксон, 1997. — 237 с.

563. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (Новая парадигма). / Б.П.Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Междун. науч.-практ. конф. (25 – 29 августа 1997г.) . [Ред. Л.П.Казанцева, сост. П.С.Волкова.]. – Астрахань, 1997. – С. 214 – 220.

564. Ющишин О. І. Поняття національного характеру, ментальності і національної свідомості як інструмент культурологічного аналізу / О. І. Ющишин // Наука. Релігія. Суспільство: Наук. журнал. – Донецьк: Донецький державний інститут штучного інтелекту. – 2010. – № 3. – С. 221 – 227.

565. Яворский Б.Л. Избранные труды / Б.Л. Яворский [Общ. ред. Д.Д.Шостаковича]. – М., 1987. – Т. II, ч .1. – 366 с.

566. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М.: Искусство, 1964.– 88 с.

567. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: дис.. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Володимирівна Якса. – Київ, 2009. – 508 с.

568. Янів В. Нариси до української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – 275 с.

569. Янцен К. И. Политические и образовательные ценности в структуре ментальности студентов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / К. И. Янцен. – Томск, 2002. – 21 с.

570. Яремчик О. В. Міфологічний компонент ментальності особистості (культурно-історичний підхід): дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.01 «Онтологія, гносеологія, феноменологія» / Оксана Василівна Яремчик. – Одеса, 2000. – 270 с.

571. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: [монография] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

572. Ясперс К. «Смысл и назначение истории» [перевод М.Левиной] / КЯсперс. – М.: Политиздат, 1991. – С. 288 – 418.

573. Ast F. Hermeneutics / F. Ast // Ast. F. Hermeneutics // The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur / Edited by Gayle L. Ormiston, Alan D.Schrift. — Albany, NY: State University of New York Press. — 1990. — 380 p.

574. Banks, J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. / J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) // Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2004. – 2nd ed.–pp. 3–29.

575. Banks, J. A. Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A.Banks. – New York, NY: Routledge, 2006. – pp.252.

576. Banks, J. A. Shaping the future of multicultural education / J. A. Banks // The Journal of Negro Education.– 1979. – № 48(Summer). –P. 237–252.

577. Beals R. L. An introduction to anthropology / Ralph L. Beals and Harry Hoijer. – New. York The Macmillan Co, 1953. – p. 210.

578. Benedict R. Psychological Types in the Cultures of Southwest / R. Benedict // Proceedings of the Twenty-third International Congress of Americanists. N.Y., 1928. – P. 572-581. (Пер. выполнен по изд.: Readings in Social Psychology. N.Y. 1947. – P. 15-23).

579. Boas F. The mind of primitive man revised edition / Franz Boas.– New York The Macmillan Co. – 1938. – p. 159.

580. Buisson F. Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d’instruction / F. Buisson. – Paris, 1911. – 2087 p.

581. Burke P. The annals in global context / P.Burke // Intern.Rev. Of social history.–Assen,1990.-Vol.35 pt 3. – P. 421 – 432.

582. Buzan T. How to Mind Map : The Thinking Tool That Will Change Your Life / Tony Buzan// HarperCollins Publishers Limited.– 2002. – 128p.

- 583.** Craft M. Multicultural Education in the United Kingdom / M. Craft // Multicultural Education in Western Societies. London New York - Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 76-97.
- 584.** Crane T. Intentional object / Tim Crane // From Ratio. – 2001.– 14.–p. 336-349. –URL: http://sas-space.sas.ac.uk/595/1/T_Crane_Intentional1.pdf.
- 585.** Crocker R.L. Pythagorean mathematics and music / R.L . Crocker // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*.– 1963. –№ 22.– p. 189–198; 325–335.
- 586.** Dilthey W. Gesammelte Schriften, Bd 5, Lpz. / W. Dilthey— B., 1924. – S. 332—33.
- 587.** Dufrenne M. The Phenomenology of Aesthetic Experience. — S. l.: Northwestern University Press, 1973. – p.200 – 462.
- 588.** Emerson R.W. English Traits / Ralph Waldo Emerson. – URL http://ebooks.adelaide.edu.au/e/emerson/ralph_waldo/e53et/chapter8.html.
- 589.** Epstein M. Culture – Culturology – Transculture / Mikhail Epstein // After the Future: The Paradoxes of Postmodernism and Contemporary Russian Culture. – Amherst: The University of Massachusetts Press, 1995. – pp. 280-306.
- 590.** Eysenk M. W. Cognitive Psychology. A student’s hendbook / M.W. Eysenk, M.T. Kean. – Psychology Press. Hove and New York, 2002.– 4-th edition – 536 pp.
- 591.** Gay G. Multicultural Teacher Education // Multicultural Education in Western Societies. London- New York -Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. –P. 154-177.
- 592.** Habermas J. The Philosophical Discourse of Modernity.— Cambridge: MIT Press, 1998. — 430 S.
- 593.** Hirsch E. D. Cultural literacy. What every American needs to know / E.D.Hirsch. – N Y, 1988. – 251 pp. – URL: <http://pidruchniki.ws/18490511>.
- 594.** Jacques Maritain // Stanford Encyclopedia of Philosophy.– 2008.– 8.– URL: <http://plato.stanford.edu/entries/maritain/> etics and Philosophy of Art.

595. Kayser T. Mining Group Gold, Third Edition: How to Cash in on the Collaborative Brain Power of a Team for Innovation and Results / Thomas Kayser. El Segundo, Calif.: Serif Publishing, 1990. – C. 11-13; 16-19.

596. Language, meaning and culture: the selected papers of C. E. Osgood / ed. by Charles. E. Osgood and Oliver C. S. Tzeng. New York (etc.) : Praeger, 1990.– XIII.– 402 pp.

597. Le Goff J. Mentalities: a history of ambiguities / J. Le Goff // Constructing the past: Essays in hist. methodology: Engl.trans / Ed.by Le Goff., Nora P. with introd. By Lucas C. – Cambridge ets.; P. : Cambridge univ. Press, 1985. – p.166 – 167.

598. Le V. Music and its lovers.– London,George: Allen &Unvin Ltd, 1932.– 589 p..

599. Lippman W. Public Opinion / Walter Lippman.– Harcourt, Brace and Company, 1922. – 427p. – [http : // xroads. virginia. Edu / ~ Hyper / lippman/contents.html](http://xroads.virginia.edu/~Hyper/lippman/contents.html).

600. Lock E.A. The Nature and Cause of Job Satisfaction / E.A. Lock // Handbook of Industrial and Organizational Psychology / ed. M.D. Dunnette. - Chicago: Rand McNally, 1976 – 1300 p.

601. Lomax A. Folk Song Style and Culture /A. Lomax. –Washington, 1968. – P 223.

602. Mandrou R. La France au XVII et XVIII s. / R. Mandrou – P., 1974. – 360 p.

603. Meyer L. Emocja I znaczenia w muzyce. / L. Meyer.– Krakow,1974.–S.105.

604. Mitias Michael H. What Makes an Experience Aesthetic? / Michael H. Mitias. – Amsterdam: Editions Rodopi, 1988. – 155 p.

605. Monroe P. A cyclopedia of education / P. Monroe. – New York, Mac-millan, 1911-1913. – V.4. – P. 4.

606. Moreno R. A coherence effect in multimedia learning: The case minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instruction messages // R.Moreno, R.Mayer // Journal of Educational Psychology. – 2000. – № 92 (1). – 117-125.

607. Otto R. The Idea of the Holy / R. Otto.— London; Oxford, 1923. – 256 p.

608. Peirce C.S. Reasoning and the Logic of Things / C.S. Peirce. — Cambridge: Harvard University Press, 1992. — 320 p.

609. Peirce C.S. *Semiotic and Significs: The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby.* / C.S.Peirce. — Bloomington: Indiana University Press, 1977. — 201 p.

610. Реброва О.Є. Проектна діяльність у педагогічній практиці майбутнього вчителя світової художньої культури / О.Реброва // *Артистичні студії: зб. наук. пр. Кельцький гуманітарно-природничий університет імені Яна Кохановського* — Кельнц, 2008 . — Т.5. — с. 169-175. Rebrova O. Project activity of the pedagogical practicums of future art teachers /O. Rebrova // *Studia artystyczna Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanovskiego.*— Tom 5: Edukacja muzyczna wobec wyzwan XXI wieku ^ Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanovskiego.— Kielce, 2008. — s. 169-175.

611. Redfield R. *Memorandum on the Study of Acculturation* / R. Redfield, R. Linton, M. J. Herskovits // *American Anthropologist*. V. XXXVIII, 1936. — p.149 – 152.

612. Röd W. *Erfahrung und Reflexion. Theorien der Erfahrung in transzendentalphilosophischer Sicht* / W. Röd. — München: Verlag C.H. Beck, 1991. — 256 S.

613. Rokeach M. *Long-term value change Initiated by computer feedback* / M. Rokeach // *Understanding human values: Individual and societal.* —N.Y.: Free Press, 1979. — pp. 210 – 225.

614. Sleeter C. E. *An analysis of multicultural research in the United States* / C.E.Sleeter, C.A. Grant // *Harvard Educational Review*, 1987. — № 57(4), pp.. 421–445.

615. Strawson P. *The Bounds of Sense* / P. Strawson. — London: Methuen and Co Ltd, 1973. — 296 p.

616. Taylor W. W. *A study of archeology* / Walter W. Taylor // *American Anthropological Association Memoir.* — 1948. — No.69. — PP. 48-102.

617. Waerden B. L.van der. *Die Harmonielehre der Pythagoreer* / B. L.van der Waerden. — "Hermes", 1943. — Bd 78, H. 2. — S. 163-199.

618. Wagner R. *My Life* / R.Wagner . — Cambridge University Press.— 1983. — P.563.

619. Waterman A.S. Identity development from adolescents to adulthood: an extension of theory and review of research // *Development psychology*. – 1982. – V. 18. – № 3. – P. 341-358.

620. Weisgerber J. L. Muttersprache und Geistesbildung. / Johann Leo Weisgerber. – Göttingen, 1939. – 170 p.

621. Wellek A. Musikpsychologie und Musikästhetik /A. Wellek. – Frankfurt am Main: Akad. Verb. – Ges. 1963.– 391 p.

622. White L. A. The Concept of Culture / Leslie A. White // *American Anthropologist*. Wash, 1959. – Vol.61. – P. 227 – 251.

Література на китайській мові

623. Реброва О. Поліфонічне мислення та методика його формування у студентів-музикантів в класі фортепіано / О. Реброва // *Журнал Шандунського політехнічного університету. Сер. Суспільні науки і педагогіка*. –Шан Дунь, 2009. – №6. – С. 94-96.

列普洛瓦·叶列娜 . 复调思维及其构成方法 面向音乐系钢琴班的学生 /叶列娜 列普洛瓦 // 《山东理工大学学报：社会科学版·音樂》2009 年第25卷第6期.期.94-96.

624. Реброва О.Є. Музичний стиль у фортепіанній підготовці студентів / О.Є.Реброва // *Журнал педагогічного коледжу Худжоу (ISSN 1009-1734)*. – Худжоу, 2013. –Т.35 №1. – С. 126-128.

烈波罗娃· 耶列娜. 钢琴教育中音乐风格的培养 / 烈波罗娃·耶列娜.// 湖州师范学院学报第35卷第1期.126-128. (ISSN 1009-1734)

ДОДАТКИ

Додаток 1 «А»
Таблиця 1

Категоріальне та проблемне поле ментальності, представлене школою «Аналів»

Автори	Категорії, що визначають ментальність	Наукові галузі визначених концепцій, наукові підходи
Л. Февр	Історія почуттів, масова свідомість, «духовне оснащення», «розумове озброєння», емоція, «душевний стан»	Психологія; історія культури; мова народу
М. Блок	Соціальні структури, класи, свідомість людей, історичний час, ментальні настанови минулого та сучасності	Соціологія; соціальна історія; економіка
Р. Мандру	Коллективна емоційність, системність ментальності, психосоціальна історія, ментальні установки	Міждисциплінарний підхід; змінність ментальності – історичний підхід; три основні ментальні настанови: Homo faber, Homo lucrans, Homo ludens (Людина-майстер, Людина, що живе, Людина, що грає)
Ж. Дюбі	Системність ментальності, система образів, уявлень, ментальні настанови	Міждисциплінарний підхід; змінність, рухливість ментальності; освіта як фактор впливу на ментальність; біографічний підхід
Е. Ле Руа Ладюрі	Підсвідомі реакції	Біологічний рівень ментальних структур; міцність, тривалість ментальних структур
Ж. Ле Гофф	Ціннісні орієнтації соціальних груп, розуміння картини світу	Міждисциплінарний синтез гуманітарних наук; етнологія; соціологія; соціальна психологія; соціальні структури суспільства; розмежування духовних та світських ціннісних орієнтацій
В.-М. Вундт	Психологія народу, духовність	Психологія; культурно-історичний метод для вивчення психічних процесів; етика; аналіз міфів, обрядів, мови, релігії

Додаток 1 «Б»
Таблиця 2

Концепції цінностей в наукових дослідженнях

Автор концепції	Характеристика цінностей
Г. Ріккерт	<p>У концепції класифіковано шість різновидів цінностей: наукові, художні, релігійні, етичні, цінності відносин, цінності самовдосконалення.</p> <p>Цінності наукового життя характеризуються споглядальністю, вони безособистісні та асоціальні. Ця категорія цінностей відповідає першому ступеню досконалості. Художні цінності розглядаються у взаємовідносинні форми та змісту у їх дуалізмі. Мистецтво також є споглядальним, особистісним та асоціативним, але частково, оскільки не виводить за межі реальності, у майбутнє, на відміну від науки. Релігійні цінності також характеризуються споглядальністю, проте вони включені до цілісної системи цінностей: логічних, естетичних та містичних. Отже, вони відповідають трьом різновидам споглядання. Етичні цінності – це благо, у якому виявляється сенс життя самої особи у всій складності її соціальних зв'язків; цінність, через яку вона стає благом для інших і для себе – це свобода усередині суспільства або соціальна автономія. Цінність життя – домінанта для кожної особистості, вона виявляється через стосунки між людьми, наприклад материнство, систему взаємин між людиною та природою, людиною і людиною; діалог між людиною та релігією; особистісні цінності. У межах цих стосунків здійснюється повнота особистого та соціального буття, визначення власного ставлення до буття та релігії стає шляхом до самовдосконалення [532].</p>
М. Рокіч	<p>У концепції виокремлено дві групи цінностей: базові, термінальні, стабільні, які поєднані функцією цілеспрямованості; інструментальні, які поєднані функцією досягнення мети.</p> <p>Якщо перші характеризуються як цінності цілетворення, визначеного сенсом його життя, то друга група – це цінності, які стають засобом, вони характеризують переконання та переваги особистості на шляху досягнення поставленої мети, які проявляються в буденній сфері, у повсякденному та професійному житті [134].</p>
Г. Олпорт	<p>У концепції автора визначено шість груп цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні. Теоретичні цінності характеризуються зацікавленням особистості в розкритті істин, раціональним, критичним, емпіричним підходом до життя. Економічні цінності функціонують як визначення речей, що найбільше цінує особистість, вважає їх корисними, вигідними. Перевага таких цінностей характеризує людей виключно практичних та прагматичних, які орієнтовані на бізнесові стереотипи. Естетичні цінності стають перевагою людини, яка цінує більш за все форму та гармонію. Вони можуть бути властиві не тільки творчим особистостям, але й тим, кого приваблює естетичний бік буття. Соціальні цінності вважаються альтруїстськими, пов'язаними з релігійними цінностями. Найвищий їх прояв – любов до людей. Політичні цінності характеризуються прагненням до авторитету, слави, публічності, влади понад усе. Релігійні цінності репрезентовані зацікавленням розуміння всесвіту як єдиного цілого. В їх площині автор вбачає два можливих типи самовираження: «іманентний містик» – активна життєва позиція, «трансцендентний містик» – відстороненість від життя [416].</p>
Д. Леонтьєв	<p>У концепції виокремлено: суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутні в ньому, узагальнені уявлення про досконалість у різних формах громадського життя; предметне втілення цих ідеалів у діях або здобутках конкретних людей; мотиваційні структури особистості («моделі належного»), що спонукують її до предметного втілення у своєму поведженні і діяльності суспільних ціннісних ідеалів [504].</p>

Додаток 1 «В»
Таблиця 3

Сутність структурних ознак фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін

№	Структурні елементи	Змістова сутність структурних елементів
1	Образ мислення	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є художнє мислення, між тим, у залежності від домінуючого виду мистецтва розвивається його образний інваріант. Можна говорити про мислення хормейстера, скрипаля, піаніста, вокаліста. Образ мислення також розрізняється за типом впливу загального мислення особистості, воно може бути більш раціональним, або творчо-асоціативним, емоційно-образним, може бути гармонізованим. Це не різновиди мислення, а образи мислення.
2	Інтелектуальна активність	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є пошукова аналітична діяльність у роботі над мистецьким твором, що зумовлено вимогою до його інтерпретації.
3	Фахова умотивованість	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є умотивованість на опанування мистецтвом на фаховому рівні, бажання передати сформований художній досвід, поділитися духовним осягненням мистецтва з іншими; до умотивованості також належить бажання творчого успіху своїх учнів.
4	Ставлення, цінності	При всіх розбіжностях ставлень до мистецтва і художньо-педагогічних явищ в аспекті стилів, виконавських шкіл тощо, спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є ставлення до мистецтва як до найвагоміших цінностей суспільства та пріоритетність художньо-творчих видів діяльності над іншими в будь-який час життєдіяльності.
5	Творча спрямованість	Творчість є домінантою будь-якої художньої діяльності, у тому числі фахового навчання вчителів мистецьких дисциплін, яке поєднує у собі педагогічну, виконавську та художньо-наукову творчість
6	Управлінська культура	Спільне цілеспрямоване прагнення до самостійності фахової самореалізації та досвіду формувати художню культуру школярів на основі власної художньої компетентності та регуляторних дій щодо застосування її в художньо-педагогічній практиці.

Додаток 1 «Г»
Таблиця 4

Метафори-визначення ментальності

Ментальність –	Дослідники
Духовність	Г. Платонов, А. Косичев, Л. Шуμιлина, В. Барулін, М. Вебер, В. Вунд
Національний характер	Н. Бердяєв, І. Ільїн, Г. Шпет
Духовне буття	С. Франк
Духовний світ	Д. Бом
Суспільний розум	Я. Рейзем
Передвстановлена гармонія	Г. Лейбніц
Фонд знань	А. Шюц
Колективні або соціальні уявлення, колективна свідомість	Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, С. Московічі, П. Гуревич
Третій світ	К. Поппер
Світ дискурсу	М. Фуко
Образ, картина світу, її розуміння, ціннісні орієнтації соціальних груп	А. Гуревич, В. Касевич, Ж. Ле Гофф, С. Лур'є, О. Леонтьєв
Народний дух	В. Вундт
Душевний стрій	Г. Лебон
Соціальний характер	Е. Фром
Семантичне поле	В. Налімов
Національний Космо-психо-логос	Г. Гачев
Архетипи, спосіб життя, сприйняття	К. Юнг
Першоджерело душі, цінностей, ідеалів	Р. Емерсон
Ціннісні орієнтації соціальних груп	Ж. Ле Гофф
Підсвідомі реакції	Е. Ле Руа Ладюрі
Народна культура	Й. Хейзінга

Додаток 1 «Д»
Таблиця 5

Перелік та основні позиції загальнонаукових концепцій «досвіду»

Прізвище вченого, мислителя	Науковий напрям	Основні положення
Кант	Класична філософія, гносіологія	Досвід є головним продуктом розуму та свідомості. Філософ виділяє три суб'єктивних джерела знання, на яких ґрунтується досвід взагалі і знання його предметів: почуття, уява і аперцепція
Гегель	Класична філософія, діалектика	Не застосовував категорію «досвід», проте його концепція мислення, що є першоджерелом усього сутнісного, зокрема людської свідомості, яка досягає буття у формі матерії, природи, абсолютної ідеї, стала відправною крапкою до подальших теоретичних розвідок.
Дж. Дьюї	Філософський прагматизм, педагогіка	Залежність досвіду від історичного етапу розвитку філософської думки. Три складові досвіду: <i>інтелектуальна</i> складова досвіду сприяє рефлексії набуття досвіду; <i>практична складова</i> сприяє пристосуванню людини та її організму до взаємодії з навколишнім середовищем, <i>емоційна</i> зв'язує усі складові в єдину цілісність
Е.Касіреп	Філософія, культурологія	Досвід – ідеальна, духовна форма, духовна практика
Дж.Локк	Емпіризм, лібералізм у філософії, педагогіка	Категорія досвіду застосовується під час аналізу дії розуму
Ю.Габермас	Філософія, соціологія	Широке розуміння досвіду, що розглядається як джерело знань, як взаємодію суб'єкта зі зовнішнім світом, як засіб збагачення науки та практики, тому, що він співвідноситься з процесами пізнання, діяльності, відчуття, побудови життєвої стратегії, духовного оновлення на основі поєднання минулого та сучасного, традицій та новацій
Г. Гадамер	Герменевтика	У праці «Істина і метод. Основи філософської герменевтики» він застосовує поняття «герменевтичного досвіду», який розглядає в площині діалогу свідомостей [428]. Герменевтичний досвід набувається в процесі комунікації з традиціями, «адже і традиція також є справжнім партнером по комунікації, партнером, з яким ми об'єднані на зразок того, як “Я” об'єднано з “Ти”»
Ч.Пірса	Теорія прагматизму	Герменевтичний підхід до досвіду. В концепції запроваджено поняття «інтерпретант» стосовно таких символів, отриманих у досвіді та перетворених у іншому досвіді. Вони класифіковані відповідно до суттєвого впливу таким чином: «безпосередній»

		інтерпретант – придатність знаку до інтерпретації, тобто сугестивність знаку; «динамічний» – безпосередньо впливає на конкретну діяльність інтерпретатора; «фінальний» – ставить остаточну крапку на сутності знаку щодо його вірного розуміння.
В.Рьодь	Філософ, історик	Основний труд «Досвід і рефлексія», рефлексія досвіду з погляду історії
О.Лактіонов	Психологія	Підтримує герменевтичну концепцію досвіду, запроваджує концепт «особистісний інтерпретаційний комплекс» який є полімодальною сукупністю самооцінок, суджень, думок, настанов, що формуються за допомогою суб'єктивних раціоналізацій і узагальнень. Накопичення пізнання символів-кодів дійсності, які потрапляють до пам'яті, вимагають в життєвому реальному досвіді їх нового розуміння та інтерпретації. Отже, людина під час формування досвіду наповнює його ціннісними орієнтаціями, які зумовлюють кожний акт інтерпретації символів-кодів, знаків буття. Особистісно-орієтованим поглядом на досвід
М.Мінаков	Філософія, історія	Еволюційний контекст розвитку категорії, розкриває досвід з точок зору прагматичної, аналітичної, герменевтичної та феноменологічної позицій філософського розуміння. Важливим акцентом дослідження досвіду з філософської точки зору можна вважати обґрунтоване переведення проблематики досвіду з теоретичного «опрацювання предмету, який походить з досвіду, до рефлексії над предметом в межах самого досвіду»
А.Аверін	Практицизм	розглядає досвід крізь призму практики, тобто практичного фактору, оскільки досвід – це результат пізнавального ставлення суб'єкта до об'єкта на основі практики. Досвід складає основу і виступає безпосереднім регулятором діяльності людини
С.Безклубенко	Філософія, культурологія	Перевага досвіду перед усіма іншими видами та способами пізнання – конкретне багатство, життєва повнота практичного знання й уміння. Разом з тим його індивідуальний характер, його особистість виступає як істотний недолік: обмежує можливість нагромадження й поширення знань та вмінь. Останнє ж має надзвичайно важливе значення для людей, їх спільноти, історичного розвитку
Хьелл Л	Когнітивна психологія	З точки зору когнітивної психології, в еволюційних процесах особистість виступає як суб'єкт впливу внутрішніх і зовнішніх факторів, серед яких: генетичні і біологічні схильності, <i>суспільний досвід</i> (O.P.) та обставини навколишнього середовища, що змінюються. Ці фактори є нескінченно широкими, динамічними, тому й суспільний досвід є не однолінійним та багатограним.

Додаток 1 «З»
Таблиця 6

Атрибутивні якості інтелекту за М.Холодною

Якість	Ознака
<i>Багатомірність</i>	Зумовлена різноманітними функціями ментальних структур як компонентів ментального досвіду. Останні можуть бути опосередковані організацією понятійного досвіду, проявами мимовільного інтелектуального контролю, індивідуальними пізнавальними перевагами тощо.
<i>Нелінійна динаміка</i>	Виявляється через нерівномірність та непослідовність виникнення складників ментального досвіду, так і в життєвих реаліях людини; їх зумовленість від факторів «випадкових подій», етапів онтогенезу тощо.
<i>Самоорганізація.</i>	Інтелект, перебуваючи під потужним впливом генетичних і середовищних факторів, підпадає під вплив процесів, які мають не жорсткий, імовірнісний, індивідуально-специфічний характер.
<i>Суб'єктність.</i>	Зміни у складі та будові ментального досвіду значною мірою обумовлені активністю суб'єкта діяльності, тому рівень інтелектуальної зрілості буде тим вище, чим людина більш ініціативна стосовно нової релевантної інформації, перетворення проблемної ситуації, варіювання способів аналізу проблеми, критичності в оцінці того, що відбувається тощо.
<i>Контекстуальність</i>	Пояснює роботу інтелекту як механізму регуляції поведінки у природному середовищі. Зазначена якість передбачає врахування як ситуаційного контексту, в який включена та чи інша проблема, так і ментального контексту, який є продуктом міркувань людини. Чим багатше ментальний досвід, тим більше широким та різноплановим виявляється контекст інтелектуальної діяльності.
<i>Унікальність</i>	Зумовлена тим, що ментальний досвід кожної людини специфічний за своїм складом і будовою, а також з точки зору особливостей його еволюції в онтогенезі.
<i>Гетерогенність.</i>	Продуктивна інтелектуальна діяльність можлива при одночасній або послідовній актуалізації різних компонентів когнітивного, понятійного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду, які виступають ментальними ресурсами різного рівня і різного типу.
<i>Мобільність</i>	Окремі інтелектуальні здібності, а також інтелект в цілому, виступають не як локальна психічна риса, а як рухома точка в просторі ціннісного ментального досвіду [230].

Додаток 1 «К»
Таблиця 7А

Модель 1. Компетентності майбутніх учителів музики

№	Компетентності	Компетенції	Дисципліни, які сприяють формуванню
1	Художньо-операційна, когнітивна	Психолого-педагогічна	Вступ до спеціальності; Педагогіка; Історія педагогіки; Порівняльна педагогіка; Загальна психологія; Методологія і методи наукових досліджень
		Художньо-естетична	Філософія; Етика та естетика; Світова художня культура; Народознавство та фольклор України;
		Музично-стильова	Історія зарубіжної музики; Історія української музики; Історія музики ХХ століття; Аналіз музичних творів; Стильова гармонізація
2	Художньо-творча, виконавська	Музично-виконавська	Диригування; Вокальний клас; Гра на музичному інструменті; Концертмейстерський клас; Інструментально-ансамблеве музикування; Оркестровий клас; Хоровий клас
		Художньо-інтерпретаційна	Психологія творчості; Гра на музичному інструменті; Вокал, Диригування, Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика; Практикум з шкільного пісенного репертуару; Аналіз художніх творів
		Компетенції творчого розвитку і саморозвитку	Психологія творчості; Розвиток творчих здібностей; Сольфеджіо; Аранжування та практичне музикування; Практикум з хорового аранжування; Практикум з шкільного пісенного репертуару
3	Проектно-інноваційна, мобілізаційна	Музично-педагогічна	Методика музичного виховання; Теорія і методика фольклорного виховання; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Педагогічна практика
		Методико-технологічна	Педагогічна майстерність; Нові інформаційні технології та їх використання в мистецькій освіті; Практикум роботи з вокально-хоровим ансамблем; Практикум з постановки дитячого голосу; Методика викладання гри на музичному інструменті; Теорія і методика управління хором;
		Проектно-інноваційні	Режисура дозвіллевих заходів; Практикум з позакласної музично-виховної роботи; Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика з художньої культури. Дипломний проект.
4	Духовно-інтенціональна, аксіологічна	Художньо-комунікативна	Психологія творчості, Хоровий практикум; виконавські дисципліни; Педагогічна практика з музики, Педагогічна практика з художньої культури. Позааудиторна художньо-виховна робота
		Емотивно-почуттєва	Виконавські дисципліни;
		Фахово-мотиваційна	Позааудиторна фахово-спрямована виховна робота; усі види педагогічної практики; Методологія і методи педагогічної дослідження

Таблиця 7 Б

Модель 2. Компетентності майбутніх учителів хореографії

№	Компетен-тності	Компетенції	Дисципліни, які сприяють формуванню
1	Художньо-операційна, когнітивна	Психолого-педагогічна	Вступ до спеціальності; Педагогіка; Історія педагогіки; Порівняльна педагогіка; Загальна психологія;
		Художньо-естетична	Філософія; Етика та естетика; Світова художня культура; Народознавство та фольклор України; Основи теорії музики
		Хореографічно-жанрова та стильова	Історія хореографічного мистецтва; Аналіз художніх стилів; Сучасна масова музична культура; Теорія хореографічного виховання: Класичний танець, Народно-сценічний танець, Український танець, Історико-побутовий, Спортивно-бальний, Модерн; Історія побуту та костюму.
2	Художньо-творча, виконавська	Хореографічно-виконавська	Класичний танець; Народно-сценічний танець; Український танець; Історико-побутовий; Спортивно-бальний; Модерн; Аеробіка, степ
		Художньо-інтерпретаційна	Психологія творчості; Психологія спілкування; Дисципліни хореографічно-виконавського циклу; Теорія і методика роботи з дитячими хореографічними колективами (мистецтво балетмейстера); Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика, Практикум з постановочної роботи; Історія побуту та костюму; Аналіз художніх творів.
		Компетенції творчого розвитку і саморозвитку	Психологія творчості; Гра на музичному інструменті; Виконавські тренінги; Гімнастика і аеробіка; Дихання у хореографії; Практикум з постановочної роботи; Практикум з постановочної роботи; Практикум концертних номерів
3	Проектно-інноваційна, мобілізаційна	Хореографічно-педагогічна	Методика хореографічного виховання; Теорія і методика фольклорного виховання; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Педагогічна практика.
		Методико-технологічна	Педагогічна майстерність; Нові інформаційні технології та їх використання в мистецькій освіті; Практикум постановочної роботи; Методологія і методи дослідження в галузі педагогіки мистецтва; Історія побуту та костюму. Методика хореографічного виховання. Методика викладання гімнастики, аеробіки, Методика розвитку хореографічних здібностей.
		Проектно-інноваційні	Режисура дозвіллевих заходів; Практикум з позакласної музично-виховної роботи; Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; Педагогічна практика з художньої культури. Дипломний проект
4	Духовно-інтенціональна, аксіологічна	Художньо-комунікативна	Психологія творчості, Хоровий практикум; виконавські дисципліни; Педагогічна практика з музики, Педагогічна практика з художньої культури. Позааудиторна художньо-виховна робота
		Емотивно-почуттєва	Виконавські дисципліни;
		Фахово-мотиваційна	Позааудиторна фахово-спрямована виховна робота; усі види педагогічної практики; Методологія і методи педагогічної дослідження

Додаток 1 «Л»
Таблиця 8

Ковергентні блоки ХМД та їх змістовне наповнення

Конвергентні блоки	Змістові наповнення, вектори досвіду та його підвиди	Співвідношення з компетентностями	Компоненти	Елементи
<p>«Когнітивно-репрезентативний»</p>	<p>художньо-когнітивний досвід – системна якість, що забезпечує сприйняття художньої інформації з її подальшим запам'ятовуванням, умінням використання в художній діяльності в процесі інтерпретації художніх образів, їх оцінок на основі глибоких художньо-естетичних знань; до нього ми відносимо художньо-інформаційний багаж знань та досвід ними користуватися; досвід мисленнево-операційних дій в навчальному процесі з фахових дисциплін, у тому числі і в виконавській діяльності;</p> <p>художньо-метакогнітивний досвід – системна якість, що дозволяє керувати художньо-пізнавальними процесами як свідомо так і підсвідомо, критично відноситься і регулювати свій художньо пізнавальний ресурс, активізувати процеси саморозвитку художнього мислення; досвід рефлексії розумових та творчих процесів під час фахового навчання; самоконтроль та усвідомленість траєкторії пізнавальних дій, самостійність вибору способу пізнання;</p> <p>художньо-інтенціональний досвід – якість, що позначає індивідуальну спрямованість інтелектуально-розумового та емоційного ресурсу особистості на визначений (свідомо або підсвідомо) напрям художньої діяльності, на предмет художнього пізнання. Впливає на художньо-творчу індивідуальність особистості, художній стиль, особливий спосіб вирішення художньо-творчих задач;</p> <p>досвід художньо – ментальної образної репрезентації – індивідуально виражений образ культурних явищ (стиль, епоха, образ, артефакт), обумовлена домінуючим типом сприйняття (звуковий, кінестетичний, зоровий чи сінестетичний);</p>	<p>Художньо-операційна, когнітивна;</p> <p>Художньо-творча, виконавська</p>	<p>Перший компонент: «Художньо-мисленнєвий, операційний»</p> <p>Другий компонент «Художньо-репрезентативний, рефлексивний»</p>	<p>Елемент: Якість пізнання художньої інформації: процеси образно-мисленневих співставлень: «поняття-образ» – «образ поняття» на основі: художньо-інформаційної сукупності знань та вмінь ними користуватися під час інтерпретації та оцінювання художніх явищ (образів, стилів, епохи, артефактів тощо);</p> <p>2.Елемент: Інтелектуальна активність (аналітичність, операційність, синтезування, інтеграція) на основі домінуючого типу художнього сприйняття та мислення (звуковий, зоровий, кін естетичний, полі модальний)</p> <p>1.Елемент: Стереотипи художньої свідомості, що сформовані на основі засвоєння усвідомлення металних настанов в галузі мистецтва та мистецької освіти, критичного ставлення до них.</p> <p>2.Елемент: Рефлексія</p>

				пізнавальних, розумових, емоційних та творчих ресурсів, їх самоконтроль та самокерування під час навчання та продукування художніх цінностей в педагогічному процесі
«Ціннісно-регулятивний»	художньо-стильовий, світоглядний досвід, який характеризувався сформованим полімодальним багажем образів, інтонацій, уявлень щодо стилів, напрямів у мистецтві тощо, яким студент користується під час його сприймання; розуміння художньо-стильових ознак крізь призму світовідчуття та світоставлення, відповідно до цього - уміння застосовувати художньо-світоглядні властивості стилів під час вирішення педагогічних завдань; етнохудожньо-орієнтаційний, полікультурний досвід , який характеризувався орієнтацією в особливостях народного та національного мистецтва, що складає полікультурний простір певного регіону, уміння здійснювати фахову діяльність з урахуванням полікультурного сегменту художньо-освітнього простору; емоційно-почуттєвий досвід (перцептивний та виконавський), який характеризувався накопиченим сформованим емоційним фондом почуттєвої сфери особистості, що дозволяє адекватно переживати та відтворювати образи мистецтва, на основі чого формується вибіркоче ставлення до формування фахових умінь (виконавських, педагогічних тощо), до репертуару для творчої самореалізації тощо; ціннісно-орієнтаційний досвід , який дозволяв спрямовувати процес навчання на майбутню фахову педагогічну діяльність з орієнтацією на цінності мистецької освіти.	Духовно-інтенціональна, соціокультурна; художньо-творча, виконавська; художньо-операційна, когнітивна	Перший компонент «Художньо-світоглядний, інформаційний»	1.Елемент: Художньо-світоглядна поінформованість та орієнтація в галузі різних видів мистецтва, їх стилів, жанрів, еволюції засобів виразності у відповідності зі змінами світовідчуття та світо ставлення в певну епоху. 2 Елемент: Полікультурна освіченість , розуміння та орієнтація в полікультурному розмаїтті мистецтва, позитивне та поважне ставлення до етнохудожніх національних традицій зображених засобами мистецтва. 1.Елемент: Особистісні ціннісні орієнтації в галузі мистецтва , який охоплював такі процеси навчання: вибірковість виконавського репертуару, визначеність та цілеспрямоване застосування певних стилів мистецтва як засобу творчого самовираження, дотримання художньо-стильових або етнохудожніх уподобань. 2 Елемент: Орієнтація в цінностях мистецької освіти: в етнонаціональних художніх цінностях, регіональних художньо-мистецьких традиціях та світової
			Другий компонент – «Ціннісно-вибірковий,аксеологічний»	

				художньої спадщини, субкультурних сучасних мистецьких надбань, які входять до кола художньо-естетичних уподобань школярів, настанови на творчих розвиток кожної особистості, на формування її духовної культури на засадах визначених цінностей.
«Мотиваційно-ідентифікаційний»	<p>досвід ідентифікації та самоідентифікації, який дозволяє ототожнювати себе з фаховою спільнотою, з нацією, етносом тощо; спостерігати за діяльністю та проявом фахової компетентності викладачів, копіювати їх особливості, приклади тощо, узагальнювати позитивні приклади, на підставі чого формувати свій власний фаховий імідж;</p> <p>досвід художньо-мистецької ідентифікації – включає збагнення особливостей етнохудожніх властивостей мистецтва та забезпечує готовність до роботи в умовах полікультурного освітнього простору з урахуванням етнохудожніх, національно ціннісних традицій; відчуття етнохудожньої (інтонаційної, ритмічної, лексичної тощо) приналежності твору мистецтва;</p> <p>Досвід художньо-творчого самовираження – формується на основі мотивації творчої самореалізації у фаховій сфері (виконавська, педагогічна, наукова);</p> <p>інноваційно-комунікативний досвід – забезпечує побудову фахової стратегії художньо-педагогічної діяльності в умовах інноваційних технологій, умотивовує засвоєння новітніх методичних технологій з метою конкурентноспроможності на ринку праці та ефективності художньо-педагогічного процесу в уявленнях на майбутнє; цей досвід допомагає визначити стратегію у майбутній фаховій діяльності.</p>	<p>Проектно-інноваційна, мобілізаційна;</p> <p>художньо-творча, виконавська;</p> <p>духовно-ітенціональною, соціокультура</p>	<p>Перший компонент «Фахово-ідентифікаційний, поведінковий»</p> <p>Другий компонент – «Фахово-мотиваційний, самоорганізаційний»</p>	<p>1.Елемент: Фахово-поведінкові стереотипи, які властиві фаховій спільноті вчителів мистецьких дисциплін, їх усвідомлення: цілеспрямоване копіювання, повторювання, позасвідоме втілення.</p> <p>2. Елемент: Відповідність якісним фаховим ознакам спільноті вчителів мистецьких дисциплін: сформованість уявлень щодо фахових якостей вчителя мистецьких дисциплін, прагнення їх удосконалення (свідоме, позасвідоме).</p> <p>1.Елемент: Мотивація фахового росту, набуття художньо-фахових компетентностей та компетенцій, що їх складають; прагнення творчої самореалізації та художньо-творчого самовираження в обрану виді мистецької творчості.</p> <p>2. Елемент: Прагнення формування власного іміджу та стилю на основі опанування інноваційними технологіями, осучаснення мистецько-освітнього процесу та побудови траєкторії на майбутню художньо-педагогічну</p>

				діяльність на засадах взаємозв'язку мистецтва минулого, сьогодення та передбачених умов розвитку у майбутньому; формування інформаційної культури, яка оптимізує процеси набуття художньої компетентності відповідної до інноваційних стратегій розвитку мистецької освіти.
«Якісно-творчій»	<p>Досвід інтеграційний дій (операційних, мисленнєвих, практичних) в галузі мистецтва, який набувається шляхом цілеспрямованих процедур синтезування видів мистецтва, образних зіставлень, поєднання поняття та образу в мисленні, різних видів діяльності, різних напрямів поінформованості, різних компетенцій, які забезпечують художньо діяльнісний інструментарій (володіння необхідними навичками у всіх напрямках мистецького навчання;</p> <p>досвід самостійної творчої діяльності, художньо – виконавської мобільності. Зазначений досвід набувається на основі виникаючих обставин виробничого процесу, що зумовлюють швидке та самостійне вирішення виникаючих проблем, зняття суперечностей тощо. Даний досвід будується на основі художньо-дослідницької активності, зацікавленості особистості в дослідження художніх явищ, а також на основі художньо-комунікативної свободи;</p> <p>досвід художньо-дослідницької, інтерпретаційної діяльності (мистецької, педагогічної, наукової), це передбачало вміння концентрувати свій власний ментально-енергетичний ресурс – інтенціональну духовність в потрібному напрямку під час особистості в художньо-комунікативних процесів у соціокультурному та фаховому середовищі. Проявляється в активності участі майбутнього фахівця в різних сферах соціокультурного середовища, життєвому просторі, фахово-виробничому процесі, характеризується цілеспрямованим прагненням до позитивного духовно-перетворювального впливу на інших засобами мистецтва. Даний досвід забезпечує цілеспрямованість та концентрацію фахового та</p>	<p>Духовно-інтенціональна, соціокультурна;</p> <p>проектно-мотиваційна, мобілізаційна;</p> <p>художньо-творча, виконавська;</p> <p>художньо-операційна, когнітивна</p>	<p>Перший компонент «Творчо-інтегративний, транскультурний»</p> <p>Другий компонент «Особистісно-якісний, перетворювальний»</p>	<p>1.Елемент: Інтегративно-праксеологічний, виробничий, який охоплював практичне застосування різних видів інтеграції (творчої, мисленнєвої, виконавської, інформаційної тощо), оволодіння інструментарієм інтегративних дій.</p> <p>2.Елемент:Самостійно-творчій, автономний, який охоплював творчу діяльність студентів в різноманітних процесах навчання та виробництва (педагогічна практика), яка характеризувала самостійність прийняття рішень, інтерпретації, компанування художньої інформації, проєктивної діяльності тощо.</p> <p>1.Елемент: Творча спрямованість енергетичного ментально-ресурсу особистості, що проявлялося в спрямованості особистості на соціокультурну та фахову сфери, на їх перетворення, прагненні продукування художніх цінностей в фаховій та поза фаховій сферах життєтворчості (вітальний досвід), в художньо-комунікативних процесах.</p>

	<p>особистісного ресурсу на досягнення поставленої мети в діалозі з іншими;</p> <p>досвід практичного застосування сформованих якостей у ментальних процесах соціокультурного простору, який передбачав свідоме та позасвідоме застосування асертивності, мобільності, емпатії, творчої самостійності толерантності в художньо-педагогічному аспекті та виробничому процесі. Досвід спрямовує особистість вчителя на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкий (окрім фахового),соціокультурний простір, що сприяє власному духовному перетворенню особистості; концентрує її мотивацію на піднесення художньої культури та творчого розвитку своїх учнів; в координації з рамками кваліфікацій цей досвід відповідає параметру – <i>автономність та відповідальність</i>.</p>			<p>2.Практична реалізація сформованих якостей, якій характеризувався застосуванням усього комплексу набутих якостей на вирішення поставлених завдань під час художньо-наукової, художньо-педагогічної, художньо-діалогічної та виконавсько-ілюстративної діяльності, відповідальністю в досягненні поставленої мети.</p>
--	---	--	--	---

Додаток 2 «А»
Таблиця 9

Функції ментального простору особистості

№п/п	Групи функції, що відповідають сегментові ментального простору	Уточнений перелік функцій та сфер їх реалізації
1	<i>Суспільно-адаптивні</i> –	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Поглиблення взаєморозуміння між людьми. ▪ Полегшення кооперації діяльності, групового співжиття. ▪ Адаптація особистості до природного довкілля і соціуму. <p>Символізація суспільних нормативів, вимог, правил, етичних відносин і поведінки, які пояснюють відмінності «своїх» від «чужих» .</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Психологічна підтримка, створення комфорту і скорочення соціальної дистанції між людьми. ▪ Стабілізація емоційно-вольових контактів особистості з оточенням. ▪ Протидія насильницьким революційно-реформаторським перетворенням. ▪ Змістове наповнення ідеалів і цінностей на етнонаціональному та внутрішньогруповому рівнях згуртованості. ▪ Визначення критеріальних основ особистісних суспільних відносин щодо різних аспектів життя, поведінки, вчинків. ▪ Очікування людських взаємин і поведінки.
2	<i>Національно-ідентифікаційні</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Об'єктивація соціального і духовного життя національної ідеї. ▪ Формування національного світогляду шляхом уявлення образу «МИ»: «Ми — людство», «Ми — нація», «Ми — громада». ▪ Осмислення інтерпретації загальнолюдських норм і цінностей через етнонаціональні. ▪ Плекання національної самосвідомості, патріотичних почуттів, героїзму. ▪ Створення суверенності колективної (національної) свідомості. ▪ Забезпечення психологічної спільності представників певної культури, етносу. ▪ Визначення соціального характеру етносу в динаміці розвитку і практичній дії.
3	<i>Вітально-досвідні</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Стимулювання природного глибинного інтересу до життя. ▪ Уможливлення високого життєвого (творчого) тону і пошуку сенсу життя. ▪ Наближення очікуваних поведінкових актів до реальної поведінки. ▪ Створення соціально-психологічної передумови для дружби, кохання. ▪ Формування уявлень цінності життя як універсального антистресового засобу. ▪ Набуття життєвого досвіду через активізацію життєвої спроможності мислити, діяти, змагатися за краще.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Будування стратегії життя в голографічній проекції: минуле – сучасне - майбутнє.
4	<i>Духовно-екзистенційні,</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створює атмосферу емоційної спорідненості. ▪ Єднання людей у вищих форма духовності - любові, красі, величі, творчості. ▪ Створення позитивних емоцій переживання простору духовного життя індивіда. ▪ Розвитку мови і мовлення як культурного і природного продукту. ▪ Фіксація «живого життя архетипів свідомості» (Карл Юнг), збереження її в пам'ятниках культури. ▪ Визначення якостей розуму, які властиві індивіду або людській спільноті. ▪ Спрямування на духовну субстанцією, що властива окремому соціумові. ▪ Характеризує потенціал світовідчуття та енергетику окремої спільноти. ▪ Концентрує духовний потенціал людини на досягнення високих результатів творчого саморозвитку.
5	<i>Полікультурно - компетентнісні (функції культурного плюралізму)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Гуманітаризація, естетизація взаємин між групами людей та окремими індивідами. ▪ Формування уявлень єдиного розуміння комічного, смішного, жартівливого, трагічного, прекрасного, потворного ▪ Забезпечення розуміння тонкощів духовного життя нації і окремої особи. ▪ Забезпечення еволюційного шляху культурних, соціальних та інших змін у суспільному житті. ▪ Мотивація вибору вищих пріоритетів культурно-освітнього цілепокладання. ▪ Орієнтація в полікультурному середовищі, прийняття та розуміння іншої культури. ▪ Стимулювання культурної мобільності та впевненості в умовах полікультурного або інокультурного середовища
6	<i>Фахово-орієнтаційні</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Забезпечення формування уявлень фахової картини світу. ▪ Стимулювання накопичення фахового досвіду. ▪ Сформованість ієрархії цінностей в галузі обраного фаху. ▪ Визначення стратегії фахового росту. ▪ Розвиток мислення, відповідного до професійної діяльності. ▪ Формування власного професійного іміджу та критичного ставлення до професійних досягнень.

Додаток 2 «Б»
Таблиця 10

Функції ментальності в мистецькій освіті

Функції художньої ментальності	Функції ментальності	Зміст та спрямованість функцій художньої ментальності
Логіко-методологічна, наукова я	Гуманістична, соціокультурна	Спрямована на: розкриття законів, закономірностей формування взаємовідносин між людиною та природою, людиною та суспільством, на побудову гармонізації людини та суспільства на основі духовних, зокрема художньо-естетичних цінностей; створення науково-обґрунтованих концепцій щодо педагогічного потенціалу мистецтва, на основі яких будуються різноманітні методично-організаційні системи в галузі мистецької освіти.
Художньо-пізнавальна, світоглядна	Соціокультурна, аксіологічна, духовно-перетворювальна	Спрямована на формування: уявлень ХКС в можливому спектрі різновидів: етнічному, міфологічному, релігійному, художньо-естетичному, мовному, науковому, професійному; художній світогляд, що є основою фахового світогляду майбутнього вчителя мистецьких дисциплін; систему цінностей в галузі мистецтва та мистецької освіти.
Творчо-розвиваюча, рефлексивна	Гуманістична, духовно-перетворювальна	Спрямована на: розвиток духовного потенціалу кожної особистості на основі її творчої діяльності в сфері мистецтва; розвиває художньо-мисленнєві процеси; активізує рефлексивні процеси, що є запорукою творчого саморозвитку та сомовдосконалення в межах обраного виду домінуючої творчо-виконавської діяльності; цілісний розвиток особистості, а через неї - на розвиток культури і суспільства у цілому.
Фахово-комунікативна, ідентифікаційна	Соціокультурна, аксіологічна, духовно-перетворювальна	Спрямована на: забезпечує входження особистості в сформований суспільством художньо-освітній простір; адаптацію майбутнього фахівця до соціокультурних завдань, що поставлені перед ним; розвиток фахових якостей та набуття фахового художнього досвіду на основі активізації комунікативних процесів різного напрямку: майбутній фахівець – корпоративне фахове мистецько-освітнє середовище; викладач мистецьких дисциплін – майбутній фахівець; студент – студент; студент – мистецтво; «Я»- майбутній фахівець.

Додаток 3 «А»
Таблиця 11

Класифікація типів управління пізнавальними процесами за Г.К.Селевко – В.П.Беспалько в проекції на підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін (музика і хореографія)

№	Класифікація Г.К.Селевко – В.П.Беспалько	Трансформація класифікації на проекцію підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін
1	Класичне традиційне класно урочне лекційне навчання (управління розімкнене, розсіяне, ручне; вчитель → клас;	Класичне лекційне навчання з дисциплін усіх розділів навчального плану (управління розімкнуте, розсіяне, ручне; викладач → студенти в аудиторії; зворотній зв'язок залежить від застосованих методів, можливі творчо-пошукові методи сумісної діяльності.
2	Сучасне традиційне навчання за допомогою навчальної книги (циклічне, направлене, ручне; книга – учень), самостійна робота;	Сучасні модульні програми, що включають питому вагу самостійної роботи за рекомендованою літературою, самостійне ознайомлення з нотним матеріалом (циклічне, направлене, ручне; книга (конспект, посібник, нотне видання → студент; є функція зворотного зв'язку;
3	Класичне традиційне навчання (лекція + самостійна робота)	Класичне традиційне навчання (лекція, конспектування, самостійне опрацювання додаткового матеріалу); не має функції зворотного зв'язку
4	Навчання із застосуванням лекції, книги і аудіовізуальних технічних засобів (циклічне, розсіяне, автоматизоване; вчитель-клас) – сучасне традиційне навчання;	Навчання на основі лекцій, їх конспектування, книг, клавірів та за допомогою аудіовізуальних технічних засобів: огляд хореографічних постанов, опер, балетів, прослуховування музики паралельно з оглядом нотного матеріалу. Має функцію зворотного зв'язку
5	Система «малих груп» (циклічне розсіяне, ручне + автоматизоване; вчитель – мала група) – колективні, групові, диференційовані способи навчання і виховання;	Система лабораторних занять, творчих завдань, виконавських практикумів колективної форми творчості (хорові ансамблі, хореографічні постанови, ансамблеве музикування, режисерські та акторські етюди тощо), позааудиторні форми творчої роботи. Має зворотній зв'язок, активно дії принцип співтворчості.
6	Система «консультант» (разомкнуте, направлене, ручне, вчитель-учень) – індивідуальні консультації без зворотнього зв'язку.	Система консультування при підготовки до модульної атестації та науково-творчих проектів, що передбачає отримання консультацій у

		провідних науковців кафедри будь яким студентом. Зворотного зв'язку може не бути. Консультації методиста перед педагогічною практикою тощо.
7	Система «репетитор» (циклічне, направлене, ручне + автоматизоване; вчитель-учень) – індивідуальне навчання і виховання;	Індивідуальні заняття з виконавських дисциплін усіх форм художнього навчання. Управління циклільне, направлене, ручне + автоматизоване; вчитель-учень) – індивідуальне навчання і виховання;
8	Комп'ютерне навчання (циклічне, направлене, автоматизоване; комп'ютер - учень);	Комп'ютерне навчання як джерело творчого розвитку студентів (циклічне, направлене, автоматизоване; комп'ютер - учень); функція співтворчості та саморозвитку;
9	Програмне або програмоване навчання (циклічне, направлене, автоматизоване; учитель – комп'ютер – ученик, для якого є спеціально складана програма, «персоніфікована освіта»)	Програмне навчання передбачає створення індивідуальних планів, за яким навчається студент з фахових виконавських дисциплін, (циклічне, направлене, але не автоматизоване).
Додатково визначенні види		
10	Самоуправління (самостійна робота, самоосвіта, самовиховання)	Самоуправління – обов'язкова унормована форма навчання в мистецькій освіті, передбачає сформованість методичної компетенції, що забезпечує її ефективності. Обов'язкова здійснюється моніторинг якості самостійної роботи в творчих формах художньої діяльності
11	Технологія адміністративного управління	У мистецьких вузах технологія адміністративного управління спрямована на створення творчої атмосфери в колективі, стимулювання творчого розвитку кожного члену колективу, що є вагомим фактором і творчого розвитку кожного студента.

Додаток 3 «Б»
Таблиця 12.

Типові стереотипи за «гальмуючим» типом

Види навчальної діяльності		
Виконавська діяльність	Художньо-педагогічна практична	Науково-пізнавальна і дослідницька в галузі мистецької освіти
<p>1. Позитивна оцінка швидкої і гучної гри; орієнтація на такий стиль виконання творів.</p> <p>2. Негативне ставлення до роботи над поліфонією в цілому; головне завдання – «підкреслювати тему».</p> <p>3. Відсутність раціонального самоконтролю в домашній роботі, установка на задоволення від домашнього музикування.</p> <p>4. Орієнтація на мимовільне запам'ятовування тексту на пам'ять</p> <p>5. Уявлення про художній образ твору виключно в динамічних координатах.</p> <p>6. Негативне або індиферентне ставлення до української музики та інших творів з етнонаціональною інтонаційною основою .</p> <p>7. Використання педалі задля збільшення звучання.</p> <p>8. В різних видах виконавської діяльності перевага надається технічному аспекту завдань як найголовнішим (особливо в вокалі).</p> <p>9. Прямолинійне ставлення до тону та ладу (мажор – весело, мінор- грусно).</p> <p>10. Хореографічні здібності виключно фізіологічного характеру</p> <p>11. Ставлення до музики як до ритмічного супроводу танцю, підпорядкування ритму динаміці виконання екзерсису.</p>	<p>1. Художньо-ілюстративний матеріал використовується як додатковий до музичного.</p> <p>2. Релігійна тематика не може бути представлена на уроках художньої культури в загальноосвітній школі.</p> <p>3. Основний принцип вивчення мистецтва - історичний, основні методи - вербально-ілюстративні.</p> <p>4. Наука, релігія і мистецтво – різні сфери, що не мають загальних точок зіткнення.</p> <p>5. Художня культура не є засобом пізнання дійсності, а є засобом формування естетичної сфери особистості.</p> <p>6. Художня культура - дисципліна, яка для учнів не є обов'язковою, може взагалі не вивчатися.</p> <p>7. Народне мистецтво і фольклор мало цікаві для школярів і майбутніх учителів.</p> <p>8. Молодіжні субкультурні течії погано впливають на формування художнього смаку школярів.</p> <p>9. Сучасне мистецтво руйнівне, тому його на варто вивчати в школі.</p> <p>10. Інформаційні технології використовуються школярами виключно для розваг.</p> <p>11. Твори мистецтва не можуть бути засобами спілкування.</p> <p>12. Хореографія популярна серед молоді, оскільки наближена до типу розваг.</p> <p>13. Художній образ твору – це його настрій.</p>	<p>1. Мистецтво не є предметом наукового пошуку.</p> <p>2. Стиль науково-пізнавальної навчальної діяльності - реферування і переказ.</p> <p>3. Художній аналіз творів на є прикладом наукового підходу.</p> <p>4. Науковою діяльністю мають займатися лише окремі особистості.</p> <p>5. Наукові дослідження на уроках мистецтва не потрібні, оскільки не відповідають художньо-емоційним умовам проведення заняття, не створюють творчої атмосфери в класі.</p> <p>5. Науково-аналітичний процес перешкоджає творчому підходові до виконавської інтерпретації.</p>

Додаток 4 «А»

Опитувальник дирекції школи та вчителів

1. Чи задовольняє вас стан художньо-естетичного виховання школярів.
2. Чого, на вашу думку, бракує для покращення художньої культури школярів
3. Які напрями позаурочної діяльності Ви вважаєте найважливіми.
4. Яке ставлення до вчителя мистецтва у вашій школі, чи здійснюєте Ви допомогу вчителям.
5. Які предмети шкільної програми Ви вважаєте головними для майбутнього дитини
6. Яка основна педагогічна функція уроків мистецтва.

Питання для вчителів:

1. Чи вважаєте Ви за необхідне спиратися на художню культуру в межах між предметних зв'язків у викладанні Вашої дисципліни
2. Чи варто ставити уроки мистецтва на останні години навчального розкладу.
3. Чи можна ставити уроки мистецтва після уроків фізичної культури.
4. Чи відвідуєте ви самі позаурочні художньо-естетичні заходи.

Додаток 4 «Б»

Анкета до педагогічної практики
(показано найбільші результати та характерні відповіді)

1. Чи повністю Ви розумієте завдання, які стоять перед Вами під час педагогічної практики, знаєте способи їх вирішення? (Підкреслити)

«так» «ні» «не завжди» 58%

2. Чи відчуваєте Ви глибоку захопленість своєю професією під час педагогічної практики? Якщо ні, то вкажіть причину (підкреслити)

«Так» «Ні» 58%

Причини:

- не вистачає часу для фундаментальної підготовки; 40%
- не вистачає професійних знань і умінь;
- виконую свої функції формально, оскільки не відчуваю стійкого інтересу до професії вчителя музики; 26%
- свій варіант відповіді

3. Вистачає у Вас вольових якостей для реалізації завдань навчання і виховання школярів під час практики? Якщо ні, то вкажіть причину:

- відсутність навичок спілкування з дітьми 11%;
- внутрішня скутість, невпевненість 11%;
- бентежить присутність методиста, вчителя 47%;
- свій варіант відповіді 25% (додавали: відсутність можливості самостійних дій).

4. Наскільки ви ознайомлені з новими технологіями у викладанні музики в школі.

«Досить ознайомлений» 16% «Не достатньо ознайомлений» 68%
«Не ознайомлений» 16%

5. Оцініть за 5-ти бальною шкалою Вашу готовність до самостійної педагогічної діяльності в школі: 6% - готові, решта – ні.

6. До якого виду педагогічної діяльності в школі ви готові найкращим чином?

- Вокально-хорова робота - 16%.
- Уроки музики в початковій школі – 63%.
- Традиційні уроки музики в основній школі – 58%.
- Позакласна творча робота – 11%.
- Уроки СХК - 21%.
- Інтегровані уроки музики і МХК – 20%.
- Нетрадиційні форми роботи – 11%.
- Свій варіант.

8. Які з перелічених видів роботи вам найцікавіші?

58% - СХК та інтегровані -1 місце;
74% - нетрадиційні форми - друге місце;

9. Якому з перерахованих факторів сприяє існуюча на факультеті організація педагогічної практики (підкреслити варіант відповіді)

1 місце 15% • Думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми (тобто застосовувати отримані знання для їх вирішення).

1 місце 10% • Розвивати творче педагогічне мислення.

1 місце 10% • Опанувати багатим словниковим запасом, заснованому на глибокому розумінні художньо-педагогічних явищ.

6 місце 100% • Опанувати новими інноваційними технологіями в художньому вихованні школярів.

1 місце 60% • Дає можливість засвоїти елементарні ази професії вчителя музики.

1 місце 5% • Освоїти навички вокально-хорової роботи, поповнити методичний багаж розвитку вокальних навичок у дітей.

• Свій варіант відповіді.

11 Які види діяльності викликають труднощі під час проведення уроку музики.

12. Чи змінилося за час педагогічної практики Ваше ставлення до професії вчителя?

Якщо так, то в який бік? "

«Кращу» 47%; Не визначилися 6%; «Гіршу» 47%;

13. Що б Ви поліпшили в організації педагогічної практики на факультеті? Що зробить педпрактику більш цікавою для студента? (обирати по декілька пропозицій)

60% • Забезпечити проведення педпрактики з СХК з 4 курсу.

47% • Можливість більш вільного проведення інтегрованих уроків, авторських уроків.

47% • Зменшення кількості уроків з метою поліпшення їх якості.

70% • Надання можливості опанування новими сучасними технологіями на заняттях методики і на спецкурсах з подальшою їх апробацією на педагогічній практиці

0% • До організації педагогічної практики вніс би такі зміни (свій варіант відповіді):

15. Яким, на Вашу думку, повинен бути конспект уроку музики студента практиканта, якій не має досвіду роботи в школі.

Стислим, плани уроку – 67%

Повним – 33%.

Додаткові питання

- Які дисципліни зробили найбільш впливову дію на ваше професійне становлення?
- Знання за якими дисциплінами бракує?
- Який курс лекцій ви прослухали б повторно?
- Яка сфера культури вас цікавить (крім музики).

Тести у модифікованому варіанти

№1. Тест Маклені "Чи вмієте ви говорити і слухати?"

Пропонуємо модифікований варіант тесту американського психолога Маклені

1. Коли ви розмовляєте з викладачами, пояснюєте що-небудь своїм учням, чи уважно стежите за тим, щоб Вас зрозуміли?
 2. Чи враховуєте ви підготовленість учня до проблематики, які Ви порушуєте, підбираючи слова, відповідні до його підготовки?
 3. Обмірковуєте Ваші пропозиції, рекомендації, завдання, перш ніж їх висловити?
 4. Якщо ви щось розповідаєте учням, а вони спокійно поводяться, не вигукують питань та своїх вражень, чи вважаєте Ви, що вони Вас зрозуміли?
 5. Чи стежите за тим, щоб ваші висловлювання були як можна більш визначеними, ясними, короткими під час роботи з учнями?
 6. Обмірковуєте чи попередньо свої ідеї, пропозиції, щоб не говорити незв'язно?
 7. Заохочуєте Ви учнів до запитань, пізнавальної активності?
 8. Ви вважаєте, що: а) знаєте думки своїх учнів, подруг, друзів, батьків, вчителя; б) задаєте питання, щоб це з'ясувати?
 9. Чи розрізняєте Ви факти і думки під час прийняття інформації та її озвучення?
 10. Чи шукаєте нові заперечення проти аргументів співрозмовника в ситуаціях, що виникають поза межами фахової діяльності?
 11. Чи намагаєтесь, щоб учні виконували завдання саме так, як Ви вважаєте за потрібне.
 12. Чи завжди говорите ясно, чітко, повно, коротко і ввічливо, що бути зрозумілим та нікого не перебивати?
 13. Чи робите ви паузи в мові, щоб і самому зібратися з думками, і слухачам (учням, співрозмовникам) дати можливість обміркувати ваші пропозиції, задати питання?
- Якщо відповіді «так» дані швидко на усі запитання, окрім 4, 8а, 10 і 11, студент отримує 4 бали; якщо такіж самі відповіді, проте студент довго замислюється - 3 бали; якщо темпи повільні, але є частка означених відповідей «ні» - 2 бали; якщо багато відповідей «ні» дані швидко - «1» бал

№2.Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка (в модифікованому варіанті щодо навчання та фахового становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін)

Дайте відповіді за такою шкалою:

- 7 – завжди ; 3 – рідко
- 6 – майже завжди; 2 майже ніколи
- 5 – часто 1 – ніколи;
- 4 – інколи

1. Я дозволяю запізнюватися на лекції, на заняття колективною творчістю, на педагогічну практику.
2. Мені цікава думка інших з різних питань щодо проблем сучасності, я слухаю ті розмови в публічних містах, у фаховому середовищі тощо.
3. Проблеми своїх товаришів, своїх учнів я приймаю близько до серця.
4. Я відчуваю наперед, коли щось має трапитись із близькою мені людиною.
- 5.Я спокійно ставлюсь до дрібних неприємностей, що трапляються з моїми близькими, з моїми однокурсниками, учнями
6. Я легко викликаю довіру інших в своєму навчальному оточенні.
7. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей.
8. Я порушував правила поведінки.

9. Щоб зрозуміти характер, інтереси людини, зокрема своїх одногрупників, учнів, я звертаю увагу на їх міміку та поведінку.

10. Коли хтось нервує, я теж починаю нервувати, особливо під час концертних виступів, педагогічної практики, складання модулів з інших дисциплін.

11. Я довіряю своїй інтуїції, особливо стосовно інтерпретації художніх творів.

12. Я уникаю розмов про домашні проблеми своїх товаришів.

13. Мої знайомі “ виплескують ” свою душу, розкриваються переді мною.

14. Мені зустрічались люди, котрих я розумів без слів, переважно, це люди моєї професії.

15. У мене бувають думки, яких я ніколи і нікому не скажу.

16. Я розмірковую про вчинки людей (викладачів, студентів, учнів, друзів тощо).

17. Я втрачаю душевну рівновагу, коли оточуючі чимось збентежені.

18. Моя інтуїція – надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід. Я цим користуюся в художньому середовищі, в якому я навчаюсь.

19. Я переводжу розмову на іншу тему, коли хтось заводить мову про особисте.

20. Мої стосунки з близькими є задушевними та дружлюбними.

21. Я легко, з першої ж хвилини, починаю відчувати нову людину.

22. Я говорю лише правду.

23. Я з цікавістю ставлюсь до іншої людини, до своїх учнів.

24. Коли хтось сміється, я теж починаю сміятися.

25. Я дуже швидко знаходжу правильний підхід до іншої людини, до учнів, до передачу настрою та сутності художнього образу.

26. Я уникаю розмов про особисте.

27. Мені легко зрозуміти точку зору іншої людини.

28. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її поведки. Часто користуюся цим в передачі образів художніх творів, якщо це доцільно.

29. Я притримуюсь обіцянок.

30. Ненароком чи з цікавості я підслуховую розмови інших людей, спостерігаю за учнями на уроці – мені це цікаво.

31. Коли всі навколо мене хвилюються, я теж починаю хвилюватись.

32. Мені легше відчути іншу людину, ніж проаналізувавши зрозуміти її.

33. Плакати від щастя – дурість.

34. Мені вдається задушевно та довірливо розмовляти навіть з настороженою та замкнутою людиною.

35. Я ставлю себе на місце іншої людини, особливо герою твору, партію якого я виконую.

36. Я виконую вказівки батьків, вчителів.

37. Я з цікавістю вислуховую сповіді знайомих.

38. Я втрачаю спокій, коли бачу людину, що плаче.

39. Моє мислення є більш інтуїтивним, ніж логічним.

40. Проявляти інтерес до внутрішнього світу іншої людини – безтактно, окрім глибокого занурення в світ герою твору.

41. Коли я бачу, що у людини “ камінь на душі ”, то прагну розрадити її.

42. Мені легко зрозуміти, чому якісь дрібнички так сильно засмучують людей.

Бланк для відповідей (Ключ)

1) Інтерес до інших у фаховій та суспільній сфері. 2) Емоційний резонанс, емоційне реагування на ситуацію, що може викликати емпатійні реакції. 3) Інтуїтивний канал, який передбачає домінування опори на власну інтуїцію в оцінювання та ставлення до художньо-педагогічних явищ. 4) Завади емпатії, фактори, які гальмують процес розвитку емпатійних здібностей до інших, до художніх образів, героїв творів. 5) Відкритість, що передбачає відверті непримушені та природні емпатійні реакції. 6) Ідентифікація з іншими, яка передбачала ідентифікацію себе з героєм твору

1) 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

- 2) 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.
 3) 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21.
 4) 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28.
 5) 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35.
 6) 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42.

Таблиця оцінки рівня вираженості емпатійних здібностей відповідно до нашої шкали:
 «4» бали - від 30 балів (високий рівень емпатії);
 «3» бали - 29-22 балів (достатній рівень);
 «2» бали - 21-15 (середній рівень);
 «1» бал – менше 14 балів (низький рівень).

Під час обробки результатів рахується кількість співпадинь з відповідями, що містяться в ключах. Отім результати складаються

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Настанови, що викликають емпатію: +4, -10, -16, -22, -28, -34
5. Проникаюча здатність щодо емпатії: +5, -1, -17, -23, -29, -35
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Модифікований варіант характеристики видів емпатії:

Раціональний канал емпатії відповідає за спрямованість уваги на об'єкті, до якого може бути викликане співпереживання. Це безпосереднє зацікавлення до іншого, що зумовлює активізацію розумово-інтерпретаційні дії, які виникають в результаті бажання зрозуміти інших.

Емоційний канал емпатії дозволяє проникнути в емоційний світ іншого (людина: однокласник, учень; художній образ: герой твору, настрій та почуття, що передає композитор тощо). На рівні художньої ментальності цей процес дозволяє проникнути в образ героя, в його енергетичне поле, відчувати його мотиви, почуття, прагнення, переживання.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє вчителю мистецьких дисциплін проявити свої прогностичні здібності: передбачити, якою буде реакція учнів, слухачів, глядачів щодо сприйнятої художньої інформації.

Настановчий канал емпатії, якій містить у собі фактори зниження або збільшення емпатії. Так, наприклад, знижує емпатію внутрішня настанова на уникнення особистих контактів. В художньо-освітньому процесі це можна спостерігати під час та намагання студента уникнути публічних виступів, не бажання емоційного переживання мистецтва взагалі (наявність раціональної домінанти художньому мисленні).

Проникаюча здатність емпатії може бути співвіднесено з художнім процесом на рівні художньо комунікації. Ця комунікативна здатність сприяє і створенню атмосфери співтворчості, співучасті, відвертості, довірливості, без яких процес художнього навчання, особливо в індивідуальних дисциплінах взагалі гальмується. Якщо атмосфера в класі напруження, недобррозичлива, або відверто офіційна не може бути ефективним творчий процес, оскільки таке ставлення зніжує емпатію, яка відноситься до творчих якостей.

Ідентифікаційний канал емпатії забезпечує успішність в реалізації емпатійних здібностей, оскільки в процесі ідентифікації оптимізується співпереживання та співчуття вже на основі співставлення з собою, з своїми почуттями та прагненнями. В художньо-ментальних процесах ідентифікаційний канал емпатії сприяє збагаченню емоційного досвіду, певною мірою формує і емоційно-стереотипні уявлення щодо художніх типових образів, з якими вже вдалося ознайомитися та ідентифікувати свої емоційні реакції з реакціями інших, з реакціями героя. Крім того, ідентифікаційний канал забезпечує емоційну мобільність, швидкість емоційного переключення, сприяє розвитку навичок копіювання, здатність до наслідування.

№3 ТЕСТ-МЕТОДИКА

«Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана).

Таблиця 13.

КОНСТРУКТИ	1	2	3	4	5
	У дуже незначній мірі	У достатньо достатньо мірі	У великій але й і не в малій мірі	У достатньо великій мірі	У дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток: можливість додаткового заробітку з дитячими творчими колективами, можливість сумісництва, педагогічний стаж, соціальний пакет (відпустка, оздоровлення тощо); в навчання – отримання підвищеної стипендії					
2. Прагнення фахової кар'єри: можливість отримання категорії, наукового ступеня, посади завуча з позашкільної роботи, стати керівником творчого колективу, досягти популярності та признання в майбутньому серед батьків, громадської думки					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег : прагнення уникнути низьких оцінок, поганих результатів творчих досягненнях учнів, критики з боку викладача, екзаменатора					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей: втратити стипендію, отримати додаткові завдання, бути відрахованим; в майбутній діяльності мати претензії з боку батьків, керівництва навчального закладу.					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших: признання своєї компетентності, конкурентоспроможності, досягнення власних творчих успіхів, здобуття певних творчих результатів, про які буде повідомлено громаді					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи: від вивчення якогось твору, від результативності виступу на конкурсі, в концерт, від вдало проведеного уроку в школі під час практики, від результатів своїх					

учнів.					
7. Можливість найбільш повної самореалізації в галузі мистецької освіти: здобуття високого фахового рівня, кар'єри керівника художнього колективу, якій має високі творчі досягнення, здобуття широкої художньої компетентності, яка задовольняє потреби саморозвитку, самодостатності.					

Обробка результатів здійснювалася за нормами методики: Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами.

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс, згідно методики, являє собою тип співвідношення між трьох видів мотивації: ВМ – внутрішня мотивація, ЗПМ і – зовнішня позитивна мотивація; ЗНМ – зовнішня негативна мотивація

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів автори відносять два типи поєднання:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$$

$$ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Може бути і баланс мотивів:

$$ВМ = ЗПМ;$$

$$ВМ = ЗПМ = ЗНМ$$

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший по мірі вираженості [350, 624-626].

Ключі для підрахунків наступні:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}) / 2$$

Показателем вираженості кожного типу мотивації буде число, заключене в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

Задоволеність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін обраною професією тим вище, чим оптимальніше у нього мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький-зовнішньої негативної мотивації

№4 МЕТОДИКА

«Виявлення стилю саморегуляції діяльності» за Г. С. Пригінім [357, 357-359 с.].

У методику ми додавали змістовну лінію фахової діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, не змінюючи сутності питання.

Автор виокремлює два типи стилю: «автономний» або «залежний», пропонована їм методика дозволяє виявити стиль саморегуляції діяльності відповідно до зазначених видів:

«Автономний стиль» - властивий особистостям, які виявляють такі якості: розвинений самоконтроль, впевненість в собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи.

«Залежний стиль» - властивий особистостям, які не виявляють або мало виявляють комплекс цих якостей, натомість спираються на поради та підказки з боку керівника.

Якщо відповідь випробуваного збігся з ключем на затвердження, то йому присуджується один бал, якщо не збігся - нуль балів.

ОБРОБКА

Ключ

«да» - 1, 5, 11, 14;

«ні» - 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

Відповіді, дані в ключі, характерні для людей з автономним стилем діяльності.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Випробовуваних, які набрали 11 балів і вище, можна віднести до групи «автономних», а тих, хто набрав 7 балів і нижче, - до групи «залежних». Щодо осіб, які набрали 8, 9, 10 балів, визначеного укладення винести не можна.

При розподілі результатів на рівні, ми дотримувалися такої логіки: відповідність повна, переконлива автономному стилю – 4 бали за експериментом; перевага відповідності автономному стилю за нормою методики – 3 бали; невизначеність відповідності автономному стилю – 2 бали; стійка тенденція до залежного стилю – 1 бал.

Текст методики

1. Оточуючі вважають вас упевненою в собі людиною: це проявляється в концертних виступах, в умінні спілкуватися, вести уроки тощо.

2. Перед початком роботи ви звикли аналізувати умови, в яких доведеться працювати (навчатися, спілкуватися).

3. При виконанні будь-якої роботи (навчальної, виконавської, педагогічної практики тощо) ви звикли оцінювати не тільки її кінцевий результат, а й ті результати, які виходять в процесі роботи.

4. Ви схильні відмовитися від задуманого (наприклад, в інтерпретації твору), якщо іншим (наприклад, викладачеві) здається, що Ваш варіант помилковий.

5. Навіть при виконанні відповідальної роботи (у вашому випадку – підготовка до відкритого уроку у школі, або до виступу) вам не потрібен контроль з боку будь-кого.

6. Ви з однаковим старанням виконуєте як цікаву, так і нецікаву для вас роботу: наприклад, однаково працюєте над творами які подобаються і які не зовсім подобаються.

7. Для успішного виконання відповідальної роботи необхідно, щоб вас контролювали, особливо, під час керування хором ансамблем, проведенням уроку в школі тощо.

8. Зазвичай ваш робочий день (поза розкладом), коли не має навчального процесу, проходить безсистемно.

9. При можливості вибору ви віддаєте перевагу роботі менш відповідальній, але і менш цікавій: наприклад, ви скоріше будете вивчати твір простий, але малоцікавий, ніж складний для вас, але дуже цікавий, красивий.

10. Після того як завершена якась робота, ви звикли обов'язково перевіряти, чи правильно вона виконана.

11. Ви обов'язково повертаєтеся до розпочатої справи, навіть якщо вас ніхто не контролює під час самостійної роботи над творами.

12. Сумнів в успіху часто змушує вас відмовитися від наміченої справи, наприклад, коли ви бажаєте прийняти участь у конкурсі, виступити з концертом, виконати дуже складний для вас твір.

13. Вам часто не вистачає завзятості для досягнення поставленої мети: вам бракує самодисципліни в самостійній роботі.

14. Ваші плани ніколи не розходяться з вашими можливостями.

15. Як правило, будь-які рішення ви приймаєте радячись з ким-небудь, з вашим викладачем з улюбленої фахової дисципліни, з батьками, з другом.

16. Вам часто буває важко змусити себе зосередитися на якій-небудь задачі чи роботі, ви відволікаєтесь під час слухання лекції і під час самостійної роботи вдома.

17. Коли ви поглинені в якусь роботу, вам важко буває переключитися на виконання іншої роботи: якщо ви з захопленням працюєте над твором Ф.Шопена, вам важко переключитися до роботи над поліфонією.

18. Ви схильні відмовитися від роботи, вивченням якогось твору, якщо вона не вдається.
ii.

№6. ТИПИ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ **(За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою) [467]** **Модифікований етнокультурний варіант**

Пропонований авторами тест був орієнтований на 6 різновидів етнічної ідентичності і розроблений для діагностування їх прояву у випадках міжетнічної напруженості. В нашому дослідженні ми не ставили питання щодо іноетнічної толерантності, нас цікавило питання ставлення до художніх аспектів етнічного сегменту у суспільстві та ставлення до нього у майбутніх вчителів. Тому ми взяли за основу значення тесту, але в дослідження скористалися нашим модифікованим варіантом. Для цього спочатку визначили ступені рівні художньо-етнічної ідентичності, сформованої на основі шкал етноцентризму:

1. **Художньо-культурний етноігілізм** – одна з форм гіпоідентичності, якій характеризується повною відмовою від художньо-етнічних надбань свого етносу, народу, орієнтація на художні традиції інших народів, культур (наприклад, зацікавлення мистецтвом, культурою, філософією індуїзму, тощо), знаходження своєї художньо-культурної ніші в інших культурах.

2. **Художньо-культурна етно-індиферентність** – невизначеність етнічної приналежності в галузі культури та художньо-культурних цінностей, що виражається у відсутності зацікавлення цією проблематикою, неактуальністю для особистості.

3. **Унормований, оптимальний тип** – позитивна художньо-культурна етноідентичність, яка виражається в позитивному ставленні та зацікавленості до художньо-культурних цінностей свого народу та інших народів та етносів, що зумовлює художню толерантність, полікультурну компетентність.

4. **Художньо-культурний етноегоїзм** – тип художньої ідентичності, при якому домінування художньо-культурної спрямованості на свій етнічний генофонд не є образливим для інших, між тим може виникати поодинокі напруженні приценденти під час вивчення або сприймання народної, етнічної творчості, їх виконання. Наприклад, наполегливе небажання вивчати та виконувати твори інокультурного походження (вивчення російських пісень в Західній Україні, вивчення вірменської музики представниками Азербайджану тощо).

5. **Художньо-культурний етноізоляціонізм** – переконання, що культура та мистецтво свого народу, етносу є найкращими, визнання за необхідне «очищення» національної культури.

6. **Художньо-культурний етнофанатизм** – готовність йти на будь-які дії за підтримку художньо-культурних цінностей свого етносу, народу як єдино значущих, суспільно привілейованих в межах своєї держави.

Автори методики шляхом пілотажного дослідження взяли за основу 30 суджень – індикаторів, які інтерпретують кінець фрази: «Я – людина, яка...» і далі 5 варіантів для вибору: Згодна, Скоріше згодна; У чомусь згодна, у чомусь-ні; Скоріше не згодна; Не згодна. Ми також скористалися цією методикою, але в модифікованому варіанті. В деяких випадках ми залишили індикатор не змінним, в деяких – надали йому художньо-культурному змісту. В нашому дослідженні такими судженнями – індикаторами були наступні:

1) віддає перевагу традиціям, художнім етнічним цінностям, образу картини світу та образу життя свого народу, але з великим інтересом ставиться до інших народів;

- 2) вважає, що міжнаціональні шлюби руйнують цілісність культури нації;
- 3) часто відчуває перевагу людей іншої національності, більші досягнення їх культурних надбань та велич художніх цінностей;
- 4) вважає, що права нації завжди вище прав людини;
- 5) вважає, що в повсякденному спілкуванні національність не має значення у м можуть спокійно співіснувати, уживатися традиції будь яких народів;
- 6) віддає перевагу традиціям, художнім етнічним цінностям, образу картини світу та образу життя виключно свого народу;
- 7) зазвичай не приховує своєї національності, свого національного коріння та приналежності до певних етно-художніх традицій;
- 8) вважає, що справжня дружба (та взаєморозуміння) може бути тільки між людьми однієї національності, представників, що поділяють спільні художньо-етнічні цінності;
- 9) часто відчуває сором за людей своєї національності, особливо, з яскраво вираженим художньо-етнічним вбранням (костюм, зачіска тощо);
- 10) вважає, що будь-які засоби хороші для відстоювання художньо-етнічних цінностей та інтересів свого народу;
- 11) не віддає переваги будь-якій національній культурі, включаючи й свою власну
- 12) нерідко відчуває перевагу художньо-етнічних надбань та цінностей свого народу над іншими;
- 13) любить свій народ, але поважає мову і культуру інших народів
- 14) вважає строго необхідним зберігати чистоту нації, зокрема, через засоби трансляції передач, мас-медіа; розповсюджувати виключно українське (китайське) мистецтво;
- 15) важко уживається з людьми своєї національності;
- 16) вважає, що взаємодія з людьми інших національностей часто буває джерелом неприємностей;
- 17) байдуже ставиться до своєї національної приналежності та етнохудожніх цінностей своєї нації;
- 18) відчуває напругу, коли чує навколо себе пісні на чужій мові;
- 19) готовий мати справу з представником будь-якого народу, незважаючи на національні відмінності;
- 20) вважає, що його народ має право вирішувати свої проблеми за рахунок інших народів
- 21) часто відчуває неповноцінність через свою національну приналежність, соромлюся за її фольклор та продукти народної творчості;
- 22) вважає свій народ більше обдарованим і розвиненим в порівнянні з іншими народами
- 23) вважає, що люди інших національностей повинні бути обмежені у праві проживання на національній території іншої держави;
- 24) дратується в умовах близького етно-художнього спілкуванні з людьми інших національностей в умовах полікультурності;
- 25) завжди знаходить можливість мирно домовитися в міжнаціональних суперечках, які можуть виникнути серед школярів в полікультурному середовищі;
- 26) вважає за необхідне "очищення" культури свого народу від впливу інших культур;
- 27) не поважає культурні традиції та мистецтво свого народу;
- 28) вважає, що на його землі всі права користування природними та соціальними ресурсами повинні належати тільки його народу;
- 29) ніколи серйозно не ставився до міжнаціональних проблем та не розмірковував про особливості полікультурного середовища та полікультурної освіти.
- 30) вважає, що його народ, його етнохудожні надбання не краще і не гірше, ніж в інших народів.

Відповіді піддослідних переводяться у бали відповідно до шкали:

"згоден" - 4 бали;

"скоріше згоден" - 3 бали;

"в чомусь згоден, у чомусь ні" - 2 бали;

"скоріше не згоден" - 1 бал;

"не згоден" - 0 балів.

Потім підраховується кількість балів по кожному з типів етнічної ідентичності (в дужках вказані пункти, що працюють на даний тип):

1. Художньо-культурний етнотіпізм (пункти: 3, 9, 15, 21, 27).

2. Етнохудожня індиферентність (5, 11, 17, 29, 30).

3. Позитивна художньо-культурна етноідентичність (1, 7, 13, 19, 25).

4. Художньо-культурний етноетіпізм (6, 12, 16, 18, 24).

5. Художньо-культурний етноізоляціонізм (2, 8, 20, 22, 26).

6. Художньо- культурний етнофанатизм (4, 10, 14, 23, 28).

В залежності від суми балів, набраних випробовуваним за тією чи іншою шкалою (можливий діапазон - від 0 до 20 балів), можна судити про вираженість відповідного типу етнічної ідентичності, а порівняння результатів за всіма шкалами між собою дозволяє виділити один або декілька домінуючих типів.

№7. Тест культурно-ціннісної орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почобут) [468, 212-215].

Було цікаво скористатися тестом американського психолога Дж.Таусенд, оскільки він певним чином визначає причетність до типу культура за ментальними ознаками. Між тим, типи культури, які пропонує науковець, не зовсім ,або не в тому обсязі відповідають нашим типам культури. В цілому, характеристики можуть співпадати, проте, в окремих деталях - ні. Схарактеризуємо культурні типи за класифікацією Дж.Таусенда з нашими зіставленнями до українського суспільства.

Перший тип – традиційна культура (ТК) - характеризується орієнтацією людей на минуле, поважним ставленням до традицій, зацікавленням історією свого народу. Люди відчувають свою залежність від найближчого соціального оточення. Велике значення надається сімейним зв'язкам, традиційності родинних рольових відносин, релігійним орієнтаціям. Цей фрагмент характеристики зустрічається в містах, де поважаються традиції, сконцентровані ментальні ознаки. Прикладом можуть слугувати традиції старих Одеських двориків, усталеність традицій в одеських родинах. Між тим, на думку автора, для цього типу культури внутрішня свобода людини не типова. За його діями, вчинками і навіть думками здійснюється постійний суворий нагляд з боку спільноти. Процедура прийняття рішень проходить колективно, а результат рішення залежить від старших за віком. Діяльність людини строго регламентована. За успіхи в роботі і творче ставлення до справи людини, як правило, винагороджують не відразу, а через якийсь час.

Додаємо: в Україні такий тип культури може спостерігатися в сільській місцевості, в колі представників інших національностей, або колі представників релігійного угруповання (баптисти, п'ятидесятники, інші). Між тим, якщо перша характеристика типу культури може бути прийнята як типова, друга – ні, оскільки свобода вибору, волевиявлення, індивідуальна самодостатність – це риси ментальності, властиві українцям, які не дозволяють прийти другу частину характеристику як типову.

Другий тип - сучасна культура (СК) - характеризується орієнтацією людей на сьогодення, на сучасні їм події. Люди намагаються жити в гармонії з природою, берегти її, цікавляться екологічними питаннями. Людська натура розуміється як суперечливе явище. Цінності цієї культури зосереджені на людині, його правах, покликання; розвитку її здібностей, самореалізації і самоактуалізації. Ці ознаки, на жаль, не властиві по суті нашому суспільству, однак , вони задекларовані як позитивні, і суспільство, нібито, рухається в цьому напрямі.

Відносини між людьми зазвичай формалізовані, чітко визначено їх статусом і роллю в соціальній системі. Дружні стосунки складаються повільно і відрізняються глибиною і відданістю один одному. Товариство прагне регулювати поведінку людини за допомогою

моралі, етичних норм і правил. У міжособистісному спілкуванні люди зазвичай стримані, намагаються дотримуватися соціальну дистанцію та рольові приписи. Прийняття індивідуального рішення здійснюється в процесі узгодження взаємних потреб, інтересів і планів на майбутнє з групою, сім'єю, трудовим колективом. За результати своєї діяльності людина в основному прагне отримати не матеріальне, а моральне винагороду (слава, визнання, успіх). Ці характеристичні ознаки не типові сучасному українському суспільству, до його ментальних угруповань. Навпаки, тісні, дружні стосунки, проведення спільно вільного часу – говорить про те, що в цій частині даний тип культури також не відповідає сутності українського суспільства.

Третій тип - динамічно розвиваюча культура (ДРК) - характеризується орієнтацією людей на майбутнє, на досягнення швидких значних результатів. Люди будують короткострокові плани і намагаються реалізувати їх якомога більш енергійно. Для людей даної культури «час - це гроші». Оскільки життя - це проблема, яку необхідно швидко і успішно вирішити, природа повинна підкорятися людині. Всі її таємниці повинні бути розкриті, закони її розвитку встановлені і описані. Призначення людини полягає в управлінні природою. Людська натура волелюбна. Культивується індивідуальність, незалежність, автономність від соціального оточення. Процес прийняття рішення здійснюється самостійно. Зізнається значущість індивідуальних інтересів і цінностей. У спілкуванні люди відверті, безпосередні, орієнтовані не на ієрархію, а на рівність рольових взаємин. Соціально визнаною цінністю є надання суспільством рівних можливостей для розвитку кожного члена. Основу громадського контролю становить не мораль, а законність, невідворотність покарання і обов'язковість матеріальної винагороди. Увага людей цієї культури зосереджено наділі, завданні, роботі. Людина часто свідомо сам приносить себе в жертву справі, успіху, процесу, матеріального достатку. Успішна діяльність передбачає, перш за все, швидке матеріальну винагороду.

Як бачимо, зазначена характеристика також не відповідає українському суспільству в повному обсязі, оскільки багато речей, які вона містить, поки що – декларовані принципи.

Між тим, в першій половині характеристики є типові ознаки, які можна знайти і в сучасній українській громаді. Однак, змістовий матеріал, які пропонується в тесті, цілком може бути слухним і для українських характеристик типів культури, і для китайських.

Подаємо змістовий матеріал:

1) У моїй культурі найважливішим фактором при прийнятті рішень люди вважають:

- a) минуле;
- b) сьогоднішнього;
- c) майбутнє.

2) У моїй культурі люди зазвичай вважають, що вони:

- a) жертви природних сил;
- b) живуть в гармонії з природою;
- c) керують багатьма природними силами.

3) У моїй культурі вважається, що якщо людьми не управляти, то вони, ймовірно, будуть здійснювати:

- a) погані вчинки;
- b) як погані, так і хороші вчинки;
- c) хороші вчинки.

4) У моїй культурі люди вважають основним у своїх взаєминах:

- a) спадщина і походження;
- b) велика сім'я;
- c) індивідуальність, самобутність особистості.

5) У моїй культурі люди вважають, що:

- a) існування саме по собі досить для життя;
- b) ріст і розвиток особистості є найважливішою метою в житті;
- c) практична діяльність і досягнення досконалості - найкраща мета.

Номер розділу **ТК** **СК** **ДРК**

1 **a** **b** **c**

2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c

Математична обробка тесту передбачає визначення процентного співвідношення відповідей респондентів по розділах і середніх показників за типами культури. На цій основі робиться висновок про тенденцію в приналежності досліджуваної культури до одного з трьох типів. При проведенні масових опитувань можна отримати надійні і репрезентативні дані.

№9 ТЕСТ

«ІНДИВІДУАЛЬНІ СТИЛІ МИСЛЕННЯ» (А. Алексеева, Л.Громовой) [428, 264-270].

Спрямований на визначення особливого індивідуального стилю мислення. Автори визначають основні стилі мислення, які впливають на спосіб рішення проблеми, поведінку та особистісні властивості людини. Такими стилями науковці вважають:

- **синтетичний стиль**, якому властиве створювати щось нове, оригінальне, комбінувати несхожі, часто протилежні ідеї, погляди, здійснювати уявні експерименти; інтегрує протилежні погляди, допомагає бачити світ з точки зору його мінливості. Тип мислення сприятливий до художньої ментальності, оскільки дозволяє уявити цілісні художні образи, що в виникають як наскрізні в певну ситуацію часу.
- **ідеалістичний стиль мислення проявляється** в схильності до інтуїтивних, глобальних оцінок без здійснення детального аналізу проблем; також цей стиль мислення важливий для творчих процесів, оскільки зв'язаний з емоційною стороною творчого виконавства;
- **прагматичний стиль мислення** спирається на особистий досвід з метою досягти найскорішого результату, отже ця сторона мислення також властива художньо-ментальним процесам, охоплюючи практичний художньо-виконавський, інтерпретаційний, педагогічний досвід;
- **аналітичний стиль мислення** орієнтований на систематичне і всебічне розглядання питань або проблеми в тих аспектах, які задаються об'єктивними критеріями; схильний до логічної, методичної, ретельної (з акцентом на деталі) манері рішення проблем. Отже, і цей вид мислення має певні важелі впливу на художньо-метальні процеси в мистецькій освіті, оскільки стає ґрунтом інтерпретації творів, ретельного добору методів впливу мистецтва;
- **реалістичний стиль мислення** орієнтований тільки на визнання фактів, і «реальним» є тільки те, що можна безпосередньо відчути, особисто побачити чи почути, доторкнутися і т. п. Реалістичне мислення характеризується конкретністю і установкою на виправлення, корекцію ситуацій з метою досягнення певного результату. З таким стилем мислення ми зв'язуємо процеси самоконтролю та самооцінки з метою подолати виникаючі помилки.

Отже, виходячи з охарактеризованих варіантів індивідуальних стилів мислення, ми рахуємо, що у випадку високого рівня художньо-ментальному досвіді обов'язково функціонують десь приблизно однаково з незначною перевагою декілька стилів. Між тим, можна говорити про тенденційність переваги синтетичного стилю мислення як різновиду інтегративного; а також поділу на два типи: ідеалістично-прагматичний та аналітично-реалістичний. Дослідження підтвердили наші очікування. Методика використовувалася з незначними доповненнями в питаннях.

№11. Результати аналізу тестових завдань (письмових та рисункових) за типом класифікації образів світу в тесті «Образ світу» (Потемкина О.Ф., Романова Е.С.)

Перша категорія відповідей має позитивне, погоджувальне міркування. До цієї категорії можна віднести студентів з яскравим образним мисленням, асоціативними зв'язками, метафоричними висловлюваннями. Такий тип можна віднести до **опосередкованого або**

метафоричного типу, якому властива передача складних смислових змістів, що передає якійсь складний образ.

Отримані результати в більшості співпали з міні творами. Серед висловлювань студентів були такі:

- Так, світ схожий на малюнок художника, він повний кольорів, різних сюжетів, подій. Усе, що відбувається в навколишньому середовищі митець відображує на полотні, або в іншому мистецькому жанрі, додаючи своє особистісне ставлення. Тому вони дуже тісно взаємозв'язані, та не можуть існувати один без одного (світ, митець та творчість).
- Художня картина світу містить у собі велику кількість різних стилів, жанрів тощо, які перехрещуються між собою, впливають один на одне, як у житті: усе впливає на усе.
- Саме життя та буття людина нерідко сприймає та уявляє в образах, які є реальними або вигаданими. Так саме у мистецтві. Це їх об'єднує, Життя – це образна картина світу, яку малює кожний з нас.

Друга категорія відрізнялась **символічними лаконічними висловлюваннями**. Ця категорія співпадала з №5 за тестом «Образ світу» - абстрактна, схематична, відрізняється лаконічністю що має вигляд певного образу, знаку, смислу. Серед відповідей цієї категорії були такі:

- Художня картина світу – це гармонія з природою та з людьми;
- Художня картина світу – це наша уява, вигаданий образ;
- Художня картина світу – це світ великих перспектив та можливостей;
- Художня картина світу – з миру по нитці... краще в світі – в одну книгу.

Третя категорія відповідала типу № 3 тесту «Образ світу», **якій позначався як безпосереднє оточення, що є коло нас, нашого дому, конкретних подій, нашого відчуття.**

До цієї категорії ми віднесли відповіді, типа:

- Художня картина світу – це своє сприйняття світу, відображеного в картині;
- Художня картина світу – це те, що ми сприймаємо, як ми сприймаємо, це наш світогляд;
- Художня картина світу – це все, що мене оточує, усе, що я бачу, чує, відчуваю має тон, звук, кольори, настрої, образ, усе, що є у картині митця.

Четверта категорія класифікувалася відповідно тесту за № 2 (як пейзаж). У відповідях не було точних прикладів пейзажу, але було визначення за типом «бажана картина мого оточення». До неї ми віднесли відповіді такого типу:

- Художня картина світу - це ідеалізація того, що ми хочемо бачити;
- У кожній художній картині є частка мого життя, є природа, є краса, є люди, тобто, моє життя –стає дуже схожим на художню картину.

П'ята категорія була нами помічена відповідно тесту «Образ світу» **дуже умовно, в тесті вона позначена як «Планетарна», в нас як «Нормативна».** Це відповіді, які характеризувалися більшою конкретикою, тому вони часто були негативні, тобто такі:

- Світ не схожий на художню картину;
 - На полотні митець частіше відображує краще, що є у всесвіті, картина світу – це часто негатив.
 - Сучасний світ не є дійсністю, якій митець відображує на картині
- Одна відповідь була визначена як поза категоріальна, вона характеризувалася повним негативом та песимістичним ставленням до буття, вона у, цілому, не характеризує ставлення молоді до картини світу. Відповідь така:

Художня картина світу – прогулянка оточених. Усе – замкнуте коло.

У процентному відношенні категорії поділилися приблизно однаково, якщо не вважати невеличке відхилення близька 1%. Але ж, серед хореографів більша кількість відповідала, за нашою класифікацією, 4 та 5 категорії. Це нормативне ставлення до картини світу. Крім того, серед хореографів більшість (60%) вважають, що світ не схожий на художню картину, пояснюють це нормативним ставленням та конкретними порівняннями. Це відповіді такого типу:

- Світ не схожий на картину, бо жоден художник не зміг перенести образ світу на полотно;

- Ще не одному художнику на Україні не вдалося відобразити на картині усе, що коїться на Україні.
- Світ не схожий на художню картину, бо картина – це картина, а світ – це життя.
За їх конкретикою та нормативним поглядом ми віднесли такі відповіді до 4 категорії за нашою класифікацією.

Додаток 4 «Г»

Варіанти розроблених шкал оцінювання, відповідно до розроблених критеріїв та показників

ШКАЛА №1: Параметри оцінювання показників художньо-репрезентативного критерію

1.А. Параметри оцінювання якості сприйняття художньої інформації: «4» бали – художня інформація повністю зрозуміла, усвідомлена її сутність та можливості використанні в художньо-інтерпретаційних процесах, процеси запам'ятування добре організовані та усвідомлені; операція зіставлення «поняття-образ» повністю вірні, яскраві, точні; **«3» бали** – інформації сприйнята та зрозуміла неповністю, потребує додаткових пояснень; студент повністю не уявляє перспективи її подальшого використання; процеси запам'ятування потребують додаткової організації; операції зіставлення «поняття-образ» вірні, але неповні, потребують уточнення; **«2» бали** – інформація не зрозуміла, але студент намагається її зрозуміти шляхом активності на лекціях, можливість подальшого використання уявляється мало перспективною; процеси запам'ятування потребують часу; операції зіставлення «поняття-образ» виконуються вірно, але неповно епізодично; **«1» бал** – інформація не усвідомлюється і не виникає бажання зрозуміти, проте таке становище виникає не завжди, а епізодично, достатньо регулярно; відсутні уявлення подальшого використання отриманої інформації; процеси запам'ятування потребують докладного корегування; операції зіставлення «поняття-образ» виконуються неповно, невірно, або неточно в переважній кількості випробувань.

1.Б. Параметри шкали на операційні навички мислення: «4» бали – швидкість точність та результативність мисленевих операцій, оригінальні рішення, яскраві зіставлення; **«3» бали** – рішення вірні, але повільні, пропонувані варіанти не є оригінальними; **«2» бали** – операції повільні, не завжди результативні, не відрізняються оригінальністю; **«1» бал** – операції мислення слабко проявляються, здійснюються за завданнями викладача, невпевнені, плутані, рішення не вірні, але інколи проявляється власний погляд на проблему.

1.В. Параметри шкали оцінювання пізнавально-інтенціональних та мета-когнітивних, рефлексії щодо стереотипів, управління власними художньо-пізнавальними процесами: «4» бали – повна усвідомленість стереотипів щодо мистецтва та мистецької освіти, причини їх виникнення та значення (позитивне – негативне); якісне самоуправління пізнавальними процесами (висока самоорганізація пізнавальних процесів); **«3» бали** – часткова усвідомленість стереотипів, причин їх виникнення та значення; епізодичне або вибіркоче самоуправління пізнавальними процесами; **«2» бали** – усвідомлення поверхове, або після додаткових пояснень, слабко розвинення навички сомоорганізації процесів пізнання та самоуправління їх якістю; **«1» бал** – відсутність усвідомленості щодо стереотипів, слабка якісь пізнавальних процесів та самоуправління ними.

ШКАЛА №2: Параметри оцінювання показників ментально-ціннісного критерію.

2.А. Параметри оцінювання знань та ступеню сформованості художньо-світоглядної орієнтації, художніх стилів: «4» бали – відповіді повні, вірні, аргументовані, свідчать про якість художньої орієнтації; методологічні знання вище унормованих програмних вимог, повна орієнтація в художніх стилях рі час опитування та інтерпретації творів; **«3» бали** – відповіді вірні, але не повні, частково аргументовані; рівень методологічних знань відповідає нормам; орієнтація в художніх стилях проявляється неповно, епізодично, потребує цілеспрямованих настанов викладача; **«2» бали** – відповіді невірні, але є спроба поміркувати та вгадати; методологічні знання нижче унормованих вимог; орієнтація в художніх стилях проявляється непереконливо; потребує постійного корегування, після чого спостерігається дотримання інтерпретаційних стильових вимог; **«1» бал** – відповіді переважно невірні, непереконлива аргументація; обсяг методологічних знань не відповідає мінімальним програмним вимогам; орієнтація в художніх стилях відсутня, але піддається корегуванню на заняттях з виконавських дисциплін.

2.Б. Параметри оцінювання полікультурної освіченості: «4» бали – достатня освіченість в полікультурній проблематиці взагалі, та в галузі мистецької освіти, зокрема; орієнтація в етнохудожніх

традиціях певних етносів та регіону в цілому; «3» бали - обмежена освіченість щодо полікультурних явищ мистецької освіти, при цьому спостерігається ціннісне ставлення до полікультурної проблематиці в мистецькій освіті; «2» бали – відсутня орієнтація в мистецьких аспектах полікультурної освіти; натомість спостерігається зацікавлення проблематикою художньо-національного аспекту мистецького освіти, зацікавлене ставлення до фольклору; «1» бал – відсутня орієнтація в полікультурній сфері; ставлення до народного мистецтва, фольклору - в межах нормативних вимог як до навчальної дисципліни.

2.В. Параметри оцінювання ментально-ціннісних аспектів досвіду: «4» бали – визначеність особистісних ціннісних орієнтацій в професії, в художньо-творчій сфері, їх усвідомлення; орієнтація в цінностях мистецької освіти та усвідомлене ставлення щодо їх продукування; «3» бали – визначення особистісних ціннісних орієнтацій в стадії формування та поступового усвідомлення; орієнтація в цінностях мистецької освіти в допустимих нормах (орієнтація проявляється в окремих напрямках); «2» бали – особистісні ціннісні орієнтації в професійній сфері слабо виявляються, неусвідомлені; орієнтація в цінностях мистецької освіти усвідомлюється поступово; «1» бал – відсутність тенденцій щодо вибірковості особистісних цінностей в професійній сфері; натомість спостерігається сформованість фахових інтересів щодо виконавської діяльності; орієнтація в цінностях мистецької освіти проявляється дуже слабо.

ШКАЛА №3 Параметри оцінювання показників критерії Фахового спрямування свідомості та діяльності (самоорганізації)

3 А. Параметри оцінювання самоідентифікаційного та поведінкового показників: «4» бали - визначеність домінуючих якостей та фахових властивостей вчителя, впевненість у виборі відповіді; наявність поведінкових фахових стереотипів на позасвідомому рівні; «3» бали – визначеність у виборі якостей потребує часу та міркувань, спостерігається невпевненість у виборі відповіді; наявність поведінкових фахових стереотипів на свідомому рівні; «2» бали – суперечливі позиції, невпевненість у виборі відповіді; між тим, спостерігається логічність наряду міркувань; не вираженість поведінкових фахових стереотипів; «1» бал – невизначеність в позиції, що знаходить відбиття в помилкових відповідях, відсутності логіки; відсутність або слабка витриманість поведінкових фахових стереотипів.

3.Б. Параметри оцінювання компетентнісно-мотиваційного та самореалізаційного показників: «4» бали – яскраво визначена творча мотивація на самовираження, самореалізацію, що поєднане з вирішенням художньо-педагогічних завдань; домінують мотиву успіху в професійно-педагогічній творчості, науковій діяльності; «3» бали – домінує творча мотивація на самовираження, мотивація педагогічного спрямування слабо проявляється, відсутня мотивація до наукової діяльності; «2» бали – проявляється мотивація до якісного навчання, виконувати все як слід, педагогічно направлена мотивація, спостерігається навчальна та виконавська дисциплінованість; «1» бал – мотивація до навчання слабо проявляється, до розвитку виконавських навичок – проявляється вибірково, до педагогічній діяльності - відсутня.

ШКАЛА №4. Параметри оцінювання творчо-продуктивного (ментально-перетворювального критерію).

4.А. Параметри оцінювання творчо-самостійного та виконавсько-мобілізаційного показників (емоційних станів, художньо-почуттєвої сфери у виконавській та педагогічній діяльності, їх розуміння та закономірності виявлення, свободи творчого самовираження): « 4» бали – ефективність і яскраво виражена результативність художньо-творчої самостійності; наявність аперцепції емоційного сприйняття художнього образу; емоційно-почуттєва відповідність та природна свобода творчого художнього самовираження; розвиненість відчуття емпатії, уміння створити емоційно-насичену художньо -образну атмосферу на уроці; швидке реагування на мінливості художньо-педагогічного простору уроків та позашкільних заходів; мобілізаційність у застосування комплексу видів творчої діяльності, їх компанування та чергування; «3» бали – нормативність, грамотність художньо-творчої самостійної роботи; наявність аперцепції емоційних реакції під час сприйняття художніх образів, їх відповідність художній образності творів; епізодично виражена емоційність та свобода творчого самовираження; стриманість емпатичних реакцій гальмує процес створення емоційно-насиченої художньо-образної атмосфери заходу або уроку; обмеженість застосування різних видів діяльності в умовах мінливих змін художньо-педагогічного простору; епізодична та тематична мобілізація різновидів виконавської діяльності; «2» - самостійна художньо-творча діяльність потребує доопрацювання з викладачем; слабка аперцепція емоційного реагування на сприйняття художнього образу; скутість художньо-творчого самовираження; слабка емпатія, відсутність навичок створення відповідної емоційної атмосфери заходу, уроку; обмеженість виконавських дій, відсутність мобілізації їх

застосування; "1"- неефективність художньо-творчої самостійності; емоційні реакції не визначені, проявляються дуже невиразно, відсутність досвіду емоційного переживання художніх явищ; скутість в процесах художньо-творчого самовираження; обмеженість виконавських дій, відсутність мобілізації в застосування виконавської діяльності відсутня.

4 Б. Параметри оцінювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності (показники першого та четвертого критерію): «4» бали – глибоке розуміння контексту твору, переконливість інтерпретації художнього образу, процеси роботи над емоційно-образною сферою постійні, стійкі, усвідомлені, високий рівень виконавського самоконтролю; тип виконавства – емоційно-раціональний; тип мислення – схильний до різноманітного, креативного, інтегративного при організованій рефлексії мисленнєвих процесів; «3» бали – розуміння основних позицій тексту твору; яскраве виражений емоційний тип виконавства, емоційно-образне ставлення домінує в роботі над творами, когнітивні аспекти роботи над образом епізодичні, здійснюються в наслідок педагогічних дій викладача. Інтерпретація яскрава, але інколи сумбурна, малокерована; недостатньо розвинений виконавський самоконтроль; розумові, когнітивні процеси здійснюються під контролем або з настанови викладача; тип мислення – креативний, проте відсутня рефлексія розумових процесів; «2» бали – поступове розуміння тексту твору на уроках, вибіркоче зацікавлення контекстними характеристиками твору; робота над творами та їх виконанням мало емоційні, між тим спостерігається грамотне ставлення, дисциплінованість, активність когнітивної сфери, що в решті решт може привести до позитивного результату роботи в межах унормованих вимог; інтерпретаційний етап відсутній; навички виконавського самоконтролю слабкі, але знаходяться в стадії розвитку; виконавський тип тяжіє до когнітивного; мислення – лінійне, навички образного мислення знаходяться в стадії розвитку; «1» бал – студенти не розуміють основних змістових характеристик тексту твору, питання контексту образу твору не порушуються, малоемоційні, слабо розвинений виконавський самоконтроль, проте є бажання підвищити рівень та якість виконання; виконавський тип не визначений; слабо розвинені або відсутні навички художнього мислення під час роботи над виконавством художнього твору.

4.В. Параметри оцінювання соціокультурного та інтенціонально-екзистенційного показників. «4» бали - висока концентрація духовно-творчих ресурсів особистості та їх спрямування в художньо-фахову сферу з метою продукування художніх цінностей, збагачення духовності та творчого розвитку учнів; спостерігаються перенесення художніх цінностей за межі фахової сфери (суспільна: громадянсько-виховна, спортивна, політична, національна; вітальну: відчуття задоволення від спілкування з мистецтвом, з дітьми, будування стратегії життя в контексті фахової діяльності; проектування підвищення якості життя на основі законів краси, високої духовності тощо); яскраво виражені якості, відповідні до ефективного виконання функцій вчителя мистецьких дисциплін в художньо-ментальному просторі (асертивність, комунікабельність, емпатія, інноваційний потенціал, етнохудожня зацікавленість, художньо-наукова дослідницька активність), прагнення досягнень успіху в творчому розвитку учнів; ініціативне та активне занурення в позашкільну роботу (ініціативна допомога класному керівникові, завучу з позакласної роботи), в поза аудиторні форми діяльності під час навчання; «3» бали – спрямованість фахово-творчих ресурсів на продукування художніх цінностей – вибіркоче, залежне від особистісних цінностей та прагнення самовираження, на відмінність від прагнення духовного збагачення учнів; відсутність перенесення художніх цінностей за сферу фахової діяльності; якості, відповідні до ефективного виконання функцій вчителя мистецьких дисциплін в художньо-ментальному просторі, проявляються достатньо виразно, або спостерігається процес їх активного формування; участь в позакласній роботі та в поза аудиторних формах навчання достатньо активна, інколи за проханням класного керівника, інколи ха власною ініціативною; «2» бали – концентрація та спрямованість фахово-творчих ресурсів на продукування художніх цінностей та якості, відповідні до ефективного виконання функцій вчителя мистецьких дисциплін в художньо-ментальному просторі, проявляються слабо, або визначаються окремі якісні ознаки; відсутнє прагнення духовного збагачення учнів, педагогічна практика здійснюється репродуктивно; відсутня ініціатива щодо участі в поза аудиторній та позакласній роботі, між тим на прохання про допомогу з боку класного керівника або учнів, відкликаються; «1» бал – пасивне ставлення до продукування художніх цінностей; якості, відповідні до ефективного виконання функцій вчителя мистецьких дисциплін в художньо-ментальному просторі несформовані; відсутнє прагнення духовного збагачення учнів та мотивації художньо-творчого самовираження в педагогічній діяльності; педагогічна практика здійснюється неефективно, дещо формально; в поза аудиторній та позакласній діяльності участі не приймають, намагаються уникнути.

Додаток 4 «Д»
Таблиця 14

Приклад заповнення діагностичної картки досліджуваного

Прізвище досліджуваного, курс , група				
Критерії	Показники	Прояв показників	Метод	Отриманий бал за двома етапами
Художньо-репрезентативний	Когнітивний; Операційний; Пізнавально-інтенціональний; Мета-когнітивний, рефлексивний	художня інформація поступово повністю усвідомлюється, запам'ятування добре організоване та усвідомлене; операція на зіставлення «поняття-образ» повністю вірні, , наприкінці -яскраві, точні; повна усвідомленість стереотипів щодо мистецтва та мистецької освіти, причини їх виникнення та значення (позитивне - негативне); якісне самоуправління пізнавальними процесами (висока самоорганізація пізнавальних процесів);	Тестові завдання, навчальні тести, інтерактивні методи:Дебати, робота в малих групах; оцінка експертів; анкетування; діагностика домінуючої перцептивної модальності (за С.Єфремцевим); «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексеева, Л.Громовой)	1 етап - 3 2 етап - 4
Ментально-ціннісний	Художньо-стильовий; Полікультурно-орієнтаційний; Особистісно-ціннісний; Фахово-аксіологічний	відповіді вірні, але не повні, частково аргументовані; рівень методологічних знань відповідає нормам;обмежена освіченість щодо полікультурних явищ мистецької освіти, при цьому спостерігається ціннісне ставлення до полікультурної проблематиці в мистецькій освіті; визначення особистісних ціннісних орієнтацій в стадії формування та поступового усвідомлення; орієнтація в цінностях мистецької освіти в допустимих нормах (орієнтація проявляється в окремих напрямках);	Анкетування; тестові завдання; навчальні тести; оцінка експертів; Тест культурно-ціннісні орієнтації (Дж.Таусенд, варіант Л.Г.Почебут); тестове завдання «заверши речення»; Типи етнічної ідентичності(За Г.У.Солдатовою та С.В.Рижовою); Тестові завдання, самооцінка, ТРР, опиування;	1 етап - 3 2 етап - 3

Фахового спрямування свідомості та діяльності (самоорганізації)	Фахово-повеінковий; Самоідентифікаційний; Компетентнісно-мотиваційний; Самореалізаційний	– суперечливі позиції, невпевненість у виборі відповіді; між тим, спостерігається логічність напрямку міркувань; не вираженість поведінкових фахових стереотипів; проявляється мотивація до якісного навчання, виконувати все як слід, педагогічно направлена мотивація, спостерігається навчальна та виконавська дисциплінованість	Педагогічні спостереження; оцінка експертів; тест Д.Маклені «Чи вмієте виговорити та слухати» ТРР; тестові завдання; анкетування; педагогічні спостереження, опитування; Тест Виявлення стилю саморегуляції діяльності» за Г. С. Пригінім Анкетування, педагогічне спостереження, навчальні тести, «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана). Тест «Які ваш творчий потенціал»; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана); педагогічне спостереження;	1 етап – 2 2 етап - 2
Творчо-продуктивний (ментально-перетворювальний)	Творчо-самостійний, Виконавсько-мобілізаційний; Соціокультурно-діяльнісний; Іntenціoнальнo-екзeстенційний	самостійна художньо-творча діяльність потребує доопрацювання з викладачем; слабка аперцепція емоційного реагування на сприйняття художнього образу; скутість художньо-творчого самовираження; слабка емпатія, відсутність навичок створення відповідної емоційної атмосфери заходу, уроку; обмеженість виконавських дій, відсутність мобілізації їх застосування; концентрація та спрямованість фахово-творчих ресурсів на продукування художніх цінностей та якості, відповідні до ефективного виконання функцій вчителя мистецьких дисциплін в художньо-ментальному просторі, проявляються слабо, або визначаються окремі якісні ознаки; відсутнє прагнення духовного збагачення учнів, педагогічна практика здійснюється репродуктивно; відсутня ініціатива щодо участі в поза аудиторній та позакласній роботі, між тим на прохання про допомогу з боку класного керівника або учнів, відкликаються	Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка; діагностика домінуючої перцептивної модальності (за С.Сфремцевим); «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексеева, Л.Громовой); тест «Який ваш творчий потенціал». Педагогічне спостереження, опитування, оцінка експертних суддів; самооцінка, тест Д.Маклені «Чи вмієте ви говорити та слухати»;	1 етап – 2 2 етап- 2

Додаток 4 «З»
Таблиця 15

Результати студентів групи 1 «М» за усіма критеріями. 1 зріз констатувального експерименту

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf (Середня величина (дорівнена))	Рівень
Kf групи	1,85	1,9	1,75	1,57	7,1	1,8	С

Результати студентів групи 1 «Х» за усіма критеріями

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,14	2,25	2	2	8,4	2,1	С

Результати студентів групи 1 «І» за усіма критеріями

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	1,5	1,3	1,56	1,3	5,73	1,4	Н

Таблиця 16

Результати студентів групи 1 «М» за усіма критеріями 2 зріз констатувального експерименту

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,1	2,1	1,9	2	7,89	1,97	С

Результати студентів 1 групи за критеріями усіма критеріями 1 «Х» 2 зріз

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,2	2,36	2,1	2,1	8,86	2,2	С

Результати студентів групи 1 «І» за усіма критеріями 2 зріз

№	Kf 1 кри	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	1,7	1,4	1,7	1,4	6,2	1,6	Н

Таблиця 17

Результати студентів групи 2 «М» за усіма критеріями 1 зріз конст. експерименту

№	Kf 1 критер	Kf 2 критер	Kf 3 критер	Kf 4 критер	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,1	2,1	1,9	1,78	7,935	1,99	С

Результати студентів групи 2 «Х» за усіма критеріями 1 зріз

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,2	2,25	2,1	2	8,54	2,12	С

Результати студентів групи 2 «І» за усіма критеріями 1 зріз

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	1,86	1,66	1,76	1,58	6,88	1,7	Н

Таблиця 18

Результати студентів групи 2 «М» за усіма критеріями 2 зріз конст.експерименту

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,3	2,2	2	1,9	8,4	2,1	С

Результати студентів групи 2 «Х» за усіма критеріями 2 зріз

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,45	2,4	2,18	2,04	8,98	2,26	С

Результати студентів 2 «І» групи усіма критеріями 2 зріз

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,06	1,82	1,94	1,77	7,61	1,89	С

Таблиця 19

Результати констатувального зрізу в групі 5 «М»

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ Kf n	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,5	2,4	2,24	2	9,1	2,3	С

Результати констатувального експерименту в групі 5 «Х»

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ Kf n	Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,64	2,5	2,25	2	9,4	2,4	С

Результати констатувального експерименту в групі 5 «І»

№	Kf 1 крит	Kf 2 крит	Kf 3 крит	Kf 4 крит	Σ	Сукупний Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень
Kf групи	2,28	2	2	1,8	8,15	2,03	С

Додаток 4 «К»

Анкети та опитувальні листа констатувального експерименту, їх опрацювання
Анкета №1

1. Які етнічні коріння ви маєте.
2. Хто ви за фахом
3. Ваш улюблений вид мистецтва, його жанр.
4. Улюблений стиль виконання.
5. З культурою якого етносу ви знайомі найкраще. (з південного регіону)
6. З особливостями якої етнічної культури ви хотіли б ознайомитися більше(південного регіону)
7. Що відображує народна музика, народний танець.
8. Чи склалося у вас уявлення про професійний портрет „учителя музики”, „учителя хореографії”, „режисер дитячого театру”.
9. Чи відомі вам стереотипи ставлення до уроків музики. Які вони :
уроки хореографії , Які вони:
10. Яким має бути учитель музики на уроці
Яким має бути учитель хореографії на уроці.
Яким має бути організатор дитячого театру, на що він має звертати увагу у відносинах з дітьми.
11. В чому поліфонічність розвитку культури південного регіону.
12. Що вам відомо про особливості етносу українського народу, як це відбивається на українському мистецтві.
13. Як ви отримувате корисну для вас інформацію ;
14. Чи завжди ви цікавитесь політичними подіями у державі;
15. Як ви вважаєте, чи слід молоді активно втручатися в політичні процеси, чи може вона на них вплинути.
16. Чи може мистецтва вплинути на політичні явища у суспільстві.
17. Як ви розумієте поняття «художня картина світу»? Чи схожий світ на художню картину?

Анкета №2

1. Культура яких народів містить у собі міфологію?
2. Які українські міфи вам знайомі?
3. Хто створював міфи і чому?
4. Які міфи Стародавньої Греції, Риму, Єгипту вам відомі?
5. Назвіть відомих вам богів слов'янської міфології.
6. Чи можна, на вашу думку, вважати міфологію творчістю, чи ні?
7. Які обряди, звичаї, свята слов'янської народу вам відомі, які з них пов'язані з міфічними богами?
8. На які види мистецтва вплинула міфотворчість?
9. Які міфи полягли в основу відомих вам музичних творів?
10. Як міфологія вплинула на живопис?
11. В яких видах мистецтва, з вашої точки зору найбільш розкрита міфологічна тематика?
12. Чи є, на вашу думку, Баба -Яга, Кашей Безсмертний, Русалки, Кікімори міфічними особами. В яких музичних творах присутні ці герої?
13. Що таке Біблія?
14. Назвіть ім'я біблейського героя, який був пов'язаний з музикою.
15. Навіщо нам, з вашої точки зору, потрібні міфи?
16. Чи складають міфи у наш час?
17. Які сучасні міфи вам відомі? Чи є в них художні риси
18. Чи можете ви самі створити казку, або міф?

Інтерпретація отриманих даних заповнення анкети №2.

На запитання №1 більшість студентів (50,6%) відповіли, що це легенди та сказання стародавніх людей. 33,7% висловлювали свою думку, яка за суттю така: міф - це розповідь, в якій є частина правди, а події і герої видумані. Ця точка зору на здається більш цікавою, у цих дітей мислення більш гнучке. 15,7 % не дали вірної відповіді. Запитання №2 викликало ускладнення, оскільки студенти не були ознайомлені з української міфологією. Лише 6 студентів (7,7%) відповіли, про те, що "Українська священна книга «Веди», Українські міфи про Сварога, Перуна, Ладу. Стереотипні відповіді ми отримали на питання № 4 - 87 % відповіли фрагментарно – «міфи створює народ». Лише 13 % відповіли більш повно, тобто що міфи створювали, люди, які переказували історію, події з поколінь в покоління з метою прославлення свого героя, або з метою розповісти своє розуміння природних явищ, тощо. В більшості студенти погоджуються з тим, що міф – це усна форма творчості. Обмежена кількість богів у відповідях студентів свідчить про слабку їх освіченість в питаннях міфології. Щодо питання №7, то студенти проявили більшу освіченість: вони назвали переважно усі свята українського народу, а китайці назвали свята китайського народу, що викликало бажання про порівняння свят та традицій їх святкування. Між тим, студенти у своїх висловлюваннях не пов'язували фольклорні традиції народу, його свята з українською міфологією. Щодо творів мистецтва, які відбивають фольклорно-міфологічний світогляд, студенти називали: оперу Х.Глюка «Орфей та Евредіка», оперу М.Лисенка «Різдвяну ніч», «Колядки» в обробках М.Леонтовича, багато фільмів. Між тим, не згадали скульптурні відображення Грецьких Богів, слов'янський казковий епос. Китайські студенти, навпаки, згадували казки, легенди, які стали ґрунтом для створення пісенних оповідань. Серед міфологічних героїв музичних творів, що володіють музичними інструментами, були названі Орфей та Лель. Китайські студенти називали лише інструменти, що свідчить про слабку орієнтації в галузі східної міфології.

На низку питань, що мають відношення до художньо-педагогічного аспекту використання міфології, студенти давали різні відповіді:

- в міфах і казках є добро і зло, що вони вигадані людьми, а відзначаються вони тим, що міф - це історія про богів, а казка - це історія про різних фантастичних істот, звірів, королів, принцес, фей (44%); в релігійних оповіданнях містить правила, за якими людина має жити (44%); релігію не варто вивчати в школі та слухати твори релігійного характеру
- міфологія та міфі – жанри минулого, зараз їх не буває (31%);
- міфи розвивають уяву, фантазію, вони цікаві дітям, тому їх варто застосовувати в навчальному процесі (36%).

Опитувальний лист 1

1. З чого ви починаєте роботу над музичним твором?
2. Завжди Ви цікавитесь інформацією про твір, який виконуєте (історія створення, особливості стилю, тощо)
3. Чи виникають у вас будь які уяви, коли ви слухаєте музику?
4. Яку музику вам більш подобається виконувати: програмну, непрограмну, але виразну, емоційну (схована програма), класичних жанрів, технічну, поліфонічну.
5. Яка музика вам більш до душі: лірична, героїчна, жартівлива, трагічна, епічна, весела, сумна ?
6. Під час роботи над твором ви:
 - завжди намагаєтесь глибоко проникнути в образ твору самостійно;
 - керуєтесь рекомендаціями викладача;
 - керуєтесь прослуховуванням інших інтерпретацій цього твору, та повторюєте , як що вас переконала чиясь інтерпретація;
 - не ставитесь до образу так ретельно, намагаєтесь лише вивчити твір та отримати атестація.
7. Чи виникають технічні складнощі під час роботи над твором, чи виникають вони лише на уроці, або під час концертного виступу , складання модулю тощо.
8. Як ви почуваєтесь під час концертних виступів.

Аналіз отриманих відповідей.

Покажемо аналіз результатів, отриманих від студентів групи 1 «М». Відповіді показали, що 100% (35 студентів) музикантів починають роботу над твором із розбору тексту. 28,5% студентів цікавляться інформацією, лише якщо на цьому наполягає викладач. Решта взагалі не встигає поцікавитися теоретичною та історичною передумовою створення твору, задовольняються розповідями викладача. На запитання про виникнення уяви під час слухання позитивна відповідь була отримана у 45,7 % студентів, причому студенти відповідали про те, що навіть не вслухуються уважно в твір, але отримують насолоду від музики та уявлень, почуттів, що виникають під час прослуховування. 34,2 % студентів слухають музику без уявлень, але уважно прослуховують рівень виконання, засоби виразності, гармонію, форму твору, цікаві художні знахідки, загальний натрій. Усе уважно простежують. 20,1% студентів повідомили про те, що під час слухання в більшості вони намагаються слухати уважно, при тому дуже емоційно ставляться до музики, під час прослуховування часто виникають якісь образи, уявлення. За такими відповідями студентів можна поділити на суб'єктивний, об'єктивний і суб'єкт - об'єктний, тобто естетичний тип. Як ми з'ясували із відповідей на 4 запитання, студентам більш до вподоби грати ліричну програмну музику. За результатами цього запитання біля 8,5% студентів полюбляють грати складну, технічну музику, 14,2% - класичну, решта - програмну. Щодо характеру музики, то перевага на боті ліричної та героїчної - по 35 %, решта поділилася за іншими прикладами. Ніхто із студентів не полюбляє грати поліфонічну музику. Відповіді на 6 запитання була для нас найбільш важливими. Ми з'ясували, що у більшості випадків (57,1%) студенти не дуже уважно ставляться до образу, мають за мету лише вивчити твір, та отримати атестацію, але іноді прислуховуються до порад викладача. 22,8 % виконують рекомендації викладача, 5,7 % (2 дівчинки) часто прослуховують твори, 14,4 % ретельно ставляться до інтерпретації твору, завжди намагаються глибоко проникнути в образ. Відповіді на 8 запитання показали, що саме ці студенти (57,1%) , які не уважно ставляться до образу дуже хвилюються, намагаються лише відтворити музичний текст під час контрольного чи концертного виступу. 26,3% намагаються впоротися із усіма завданнями, 16,6 % намагаються виконати впевнено програму, але це не завжди вдається.

Питання для бесіди

1. Чи допомагає музика у технічній роботі над вправами та екзерсисами;
2. Чи важливо дотримуватися ритму і темпу музики у виконанні екзерсисів;
3. Чи може бути підібрана музика після створення композиції.
4. Що надихає вас до створення композиційного етюду в хореографії;
5. Що для вас найголовніше у навчанні:
 - стати високопрофесійним танцюристом, зробити виконавську кар'єру;
 - зробити викладацьку кар'єру у хореографії;
 - створити свій колектив та займатися його концертною діяльністю;
 - досягти успіху у композиційній діяльності балетмейстера
6. Під яку музику вам більш подобається танцювати: ліричну, ритмічну, жартівливу, спортивну, ритмічну, швидку.

Аналіз результатів

З відповідей студентів було визначено, що 50% студентів вважають, що музика допомагає в технічній технічному тренуванню, окремим вправами, оскільки полегшує дихання, відволікає від психічної напруги. 50% вважають, що тренування окремої вправи, коли вона повторюється неодноразово, може здійснюватися без музичного супроводу, якій відволікає увагу, заважає прораховувати повтори. Майже усі вважають, що задля точності розкладу вправи не важливо дотримуватися єдності темпу та ритму, лише важлива кількість тактів (83%). На переважну думку хореографів (75%), логіка творчого процесу має бути такою: виникнення ідеї, добір музики, потім постановка. Решта вважає, що виключення можливі, коли є ідея та її хореографічне лексичне втілення, яке, після добору музики може змінитися, але не принципово, а лише метро-ритмічно. На питання № 4 студенти відповіли таким чином:

- ✓ Надихає музика – 33%;
- ✓ Надихає літературні образи - 25%;
- ✓ Надихає життєві реалії – 25 %;
- ✓ Філософська ідея, проблема – 17%

І на останнє запитання щодо цінностей та мотивів у навчанні, відповіді поділилися таким чином:

- стати високопрофесійним танцюристом, зробити виконавську кар'єру – 21% (5 досліджуваних);
- зробити викладацьку кар'єру у хореографії - 50% (12 досліджуваних);
- створити свій колектив та займатися його концертною діяльністю – 21% (5 досліджуваних);
- досягти успіху у композиційній діяльності балетмейстера -8(2досліджуваних).

Опитувальний лист №2

1. Чи задоволені Ви своїм виступом, чи ні?
2. Що вдалося виконати, що ні?
3. Що заважало Вам виконати все, як Ви хотіли?
4. Чи відчували Ви упевненість під час виконання?
5. Яка завдання ви вирішували в першу чергу під час гри:
 - все, про яких говорив педагог;
 - зіграти правильно текст;
 - слухати педаль, оскільки це виходила найгірше;
 - думала про виразного виконання;
 - прагнула зіграти яскраво, емоційно.
6. Чи багато Ви працювали перед концертом?
7. Чи подобалася Вам музика, яку Ви виконували.

Анкета №3

Для хореографів

1. У якому виді хореографії відчуваєш себе компетентнішим, в яким вигляді зазнаєш труднощі.
2. Якими рисами повинен володіти вчитель мистецтва
3. Які з них є у тебе, чого не вистачає;
4. Хто з твоїх рідних був вчителем, хореографом, викладачем танців.
5. Як ти відносишся до народної музики, до фольклору, до народних танців.
6. Які міфи і казки тобі відомі
7. Які українські танці знаєш, які подобаються більше
8. Українська музика схожа на російську? А українські танці схожі на російські по характеру
9. Що характерний для слов'янської музики, танців, взагалі для слов'ян;
10. Представники якої нації тобі симпатичніші, що ти про них знаєш
11. У якій країні хотів би побувати, чому.
12. Що означати романтичне світовідчуження.
13. Ти вважаєш себе романтиком або прагматиком
14. Думаєш все життя займатися мистецтвом, або готовий (а) змінити професію
15. Що тобі простіше танцювати самому або викладати танці.
16. Чи слухав (а) ти Казінника, твоя думка про його виступи, чи розділяєш його точку зору.
17. Яке відношення до уроків музики, до живопису, до танців в школі з боку батьків, адміністрації, де ти вчилася, що потрібно змінити, на твій погляд.
18. Чи є зв'язок форми музичного твору і композиції в хореографії
19. Які музичні форми знайшли віддзеркалення в хореографічних постановках
20. Як ти оцінюєш своє професійне зростання за роки навчання

21. Чи досить твого довузівського досвіду, щоб успішно вчитися в інституті.
22. Що ти робиш як самоосвіта.
23. У тебе є хобі, чим ти захоплюєшся.
24. Яке народне мистецтво тобі ближче, більше подобається
25. Якби ти потрапив (а) в багатонаціональний клас, яку б тактику вибрав (а).
26. Якби була можливість працювати в культурному національному центрі, в якій би ти вульгарний (а), чому.
27. Тебе не дратують гучні дитячі голоси
28. Якби можна було подорожувати в часі, в яку епоху ти б попрямувала.
29. Якій музиці надаєш перевагу в хореографічних постановках (за характером, за образною сферою)
30. Чи маєш точні уявлення про свою професійну кар'єру, чим хочеш більше займатися.
31. Яка проблема в художньому (хореографічному) вихованні тобі більше цікава, кукаю б ти вибрав для наукового дослідження.
32. Які життєві реалії тобі більше цікаві як хореографічне втілення (казки, міфи, література, фантастика, любов, драма, релігія ...)
33. Чи були у тебе вчителі, з яких хочеться брати приклад, або це люди іншої професії, хтось хто міг бути твоїм ідеалом.
34. На якій музиці слід виховувати сьогоднішніх школярів, на якій хореографії

Для музикантів

1. На якому інструменті ти граєш, які складнощі., що любиш грати, що робиш щоб вирішити проблеми
2. Якими рисами повинен володіти вчитель мистецтва
3. Які з них є у тебе, чого не вистачає
4. Хто з твоїх рідних був вчителем або музикантом
5. Як ти відносишся до народної музики, до фольклору
6. Які міфи і казки тобі відомі
7. Яку українську музику знаєш і любиш
8. Українська музика схожа на російську?
9. Що характерний для слов'янської музики, а взагалі для слов'ян;
10. Представите лей якої нації тобі болем симпатичні, що ти про них знаєш
11. У якій країні хотів би побувати, чому.
12. Що означати романтичне світовідчуження.
13. Ти вважаєш себе романтиком або прагматиком
14. Думаєш все життя займатися мистецтвом, або готова змінити професію
15. Що тобі простіше грати або розповідати про музику.
16. Чи слухала ти Казінника, твоя думка про його виступи, чи розділяєш його точку зору.
17. Яке відношення до уроків музики, до живопису, до танців в школі з боку батьків, адміністрації, де ти вчилася, що потрібно змінити, з твоєї точки зору.
18. Тобі подобається грати поліфонію, з чим асоціюється у тебе поліфонічна музики
19. З чим можна порівняти форму сонати, з якими явищами, подіями.
20. Як ти оцінюєш своє професійне зростання за першоріччя
21. Чи досить твого довузівського досвіду , щоб успішно вчитися в інституті.
22. Що ти робиш як самоосвіта.
23. У тебе є хобі, чим ти захоплюєшся.
24. Яке народне мистецтво тобі ближче, більше подобається .
25. Якби ти потрапила в багатонаціональний клас, яку б тактику вибрала.
26. Якби була можливість працювати в культурному національному центрі, в якій би ти пішла, чому.
27. Тебе не дратують гучні дитячі голоси?
28. Якби можна було подорожувати в часі, в яку епоху ти б попрямувала.

29. Якщо ти знайомишся з кимось, чи не соромишся назвати обрану професію.
30. Які перспективи бачиш у житті стосовно професійного зростання, чим хочеш більше займатися.
31. Яка проблема в художньому вихованні тобі більше цікава, які вибрав для наукового дослідження.
32. У тебе добрий музичний смак?
33. Чи були у тебе вчителі, з яких береш приклад, або це люди іншої професії, хтось хто міг стати твоїм ідеалом.
34. На якій музиці слід виховувати сьогоднішніх школярів.

Опитувальний лист №3

1. Що для вас найбільш важливе:
 - А). Власні творчі досягнення у виконавській діяльності.
 - Б). Перспективи роботи за фахом з можливістю реалізації творчого потенціалу та подальшого кар'єрного росту.
 - В). Високі результати творчих здобутків учнів.
2. Якщо в громадському місті (транспорті, на відпочинку, в магазині) лунає музика низької художньої якості (низька якість текстів, гучна, музика, приклад певної низькоякісної субкультурної продукції), ви:
 - А). Звернетесь з проханням переключити радіохвилю;
 - Б). Звернетесь з проханням зробити музику тихішою;
 - В). Покинете це місце.
 - Г). Не будете йти на конфлікт.
3. У вашій самостійній роботі ви налаштовані:
 - А) На чітке виконання програмних вимог.
 - Б) На активізацію культурно-масової роботи в закладі, де будете працевлаштовані;
 - В). На здійснення постійного моніторингу художньої культури школярів та корегуванню застосованих методів відповідно до отриманих результатів.

Додаток 4 «Л»

Діагностичний допоміжний матеріал: конструкти репертуарних решіток, коди визначення для оцінювання, тестовий лист; приклади застосування тесту «репертуарні решітки», їх обчислювання та інтерпретації даних.

1. Вербальні-коди визначення щодо професії вчителя мистецьких дисциплін

1. Учитель мистецтва – посередник між дитиною і мистецтвом – «Комунікатор»: художньо-комунікативна функція.
2. Учитель мистецтва – особа, яка здатна впливати на культурні процеси в суспільстві – «Активіст з соціальними принципами»: суспільна функція.
3. Учитель мистецтва – особа, інтегруюча в собі любов до дітей і до мистецтва – «Гуманіст» - емоційно-емпатична, катарсична функції.
4. Учитель мистецтва – особа, яка формує систему ціннісних орієнтацій дітей - «Вихователь» духовних цінностей: аксіологічна функція.
5. Учитель мистецтва – людина, що рахує мистецтво – найціннішим надбанням людства-«Естет»: культурологічна функція ;
6. Учитель мистецтва – організатор і натхненник творчого розвитку дітей – «Організатор – ентузіаст» – творчо-розвиваюча функція.
7. Учитель мистецтва – артист, майстер, що реалізує себе в мистецтві виконання - «Артист» : функція творчої самореалізація;
8. Учитель мистецтва – особистість високого рівня моральної культури, етики поведінки – «Мораліст»: функція – духовно-морального виховання.
9. Учитель мистецтва – професія, яка вимагає постійного професійного зростання і вдосконалення своїх умінь в мистецтві – «Професіонал» - функція компетентнісного зростання.
10. Учитель мистецтва – головний організатор позакласної роботи та організатор дисципліни дітей в творчих заняттях та на уроках мистецтва - « Масовик, керівник»: функція – організаторська.
11. Учитель мистецтва – фахівець - художник, що створює образ уроку як твір мистецтва - «Творча особистість»: функція створення художньо-творчої атмосфери на уроках мистецтв.
12. Учитель мистецтва – майстер, що розкриває перед дітьми чарівний світ навколишнього, відображений в образах - « Чарівник», художньо-світоглядна функція .
13. Учитель мистецтва – технолог, що знає і уміє досягти поставленої мети у художньо-естетичному вихованні школярів – «Стратег і тактик» - прогностична та регулятивна функції.
14. Учитель мистецтва – методист, що гнучко володіє прийомами навчання, навчання, виховання дітей, що підвищує їх художню компетенцію – « Методист»: функція методичного забезпечення художнього виховання дітей.

Конструкти решітки №2

3. Біполярні визначення – конструкти для діагностики

- Мистецтво сприймаю емоційно – При сприйнятті мистецтва емоцій не відчуваю.
- Завжди аналізую художню інформації при сприйнятті мистецтва – Аналітична діяльність відсутня при сприйнятті мистецтва;
- Музика пробуджує мої уявлення, виникають асоціації – При сприйнятті музики уява не активізується , асоціації відсутні;
- Головне для мене – творча самореалізація в художній діяльності – художньо-творча діяльність не є для мене домінантою самореалізації;
- Інтерес до української культури з'явився тільки під час навчання у вузі - Під час навчання особливого інтересу до української культури не виникло;
- У виконавській діяльності спираюся виключно на свою художню інтуїції - У виконавській діяльності спираюся на рекомендації викладача , а не на свою інтуїцію;

- Слід пізнавати народні традиції та художню культуру в полінаціональному освітньому середовищі – Достатньо глибоко знати та розуміти народні традиції та етнічну художню культуру основної найбільшої етнічної групи в полінаціональному освітньому середовищі .

4.Тестовий лист

Таблиця 20

Оцініть своє відношення за біполярними конструктами

Полюс конструкта +	самооцінка							Полюс конструкта —
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Мистецтво сприймаю емоційно	X	=	=	=	=	=	=	При сприйнятті мистецтва емоцій не відчуваю
Аналізую художню інформацію при сприйнятті мистецтва	=	=	=	X	=	=	=	Аналітична діяльність відсутня при сприйнятті мистецтва
Музика пробуджує мою увагу, виникають різні асоціації	=	X	=	=	=	=	=	При сприйнятті музики увага не активізується, асоціації відсутні
Головне для мене – творча самореалізація в художній діяльності	=	X	=	=	=	=	=	Художня діяльність для мене не є домінантою в моїй самореалізації
Цікаво і ефективно навчати дітей мистецтву - головна мета мого професійного зростання	=	X	=	=	=	=	=	Навчати дітей мистецтву не є головною метою мого професійного зростання
Інтерес до української культури виявився тільки під час навчання у вузі	=	=	=	X	=	=	=	Під час навчання у вузі не виявився інтерес до української культури
У виконавській діяльності покладаюся на свою художню інтуїцію	=	=	X	=	=	=	=	У виконавській діяльності на інтуїцію не покладаюся
Осмислення рекомендацій педагога полягає в основі мого навчання виконавству	=	X	=	=	=	=	=	Рекомендації педагога мені частіше заважають виразити себе в процесі виконавства
Відуваю потребу поділитися своїми знаннями	=	X	=	=	=	=	=	Не відчуваю потребу поділитися своїми знаннями
Танцювати, співати, грати перед публікою - для мене велике задоволення	=	=	X	=	=	=	=	Не відчуваю великого задоволення при виконанні на публіці.
Вважаю за необхідне дізнатися більше про традиції різних народів, чие мистецтво мені доводиться вивчати та виконувати	=	=	=	X	=	=	=	Не вважаю за необхідне багато знати про традиції народу, мистецтво якого мені доводиться вивчати та виконувати
Вчитель в національній державній школі зобов'язаний чітко слідувати програмним вимогам	=	X	=	=	=	=	=	Вважаю не допустимим вчителю чітко виконувати програмні вимоги в державній школі, а підходити до них вільніше, творчо.
Якщо в класі навчаються діти різних національностей, потрібно знати і поважати їх традиції і культуру	=	=	=	X	=	=	=	Вчитель не зобов'язаний враховувати національну приналежність і етнічне походження дітей, що навчаються в державній школі

У цьому завданні студенти лише визначалися із заданими полюсами елементів та оцінювали їх по різні сторони від +3 до «0», від 0 до -3.

Таблиця 21

5. Приклад обчислювання та інтерпретації репертуарних решіток

Решітка студентки М.

Рангі ЕЛЕМЕНТІВ	К 1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8	К9
1	7	14	8	13	7	4	1	15	13
2	1	1	12	8	2	13	2	8	10
3	12	7	13	3	5	5	5	11	5
4	8	6	15	11	14	3	14	9	4
5	14	4	10	4	13	11	4	10	3
6	6	11	1	15	10	8	7	7	7
7	2	3	6	12	15	12	13	4	8
8	4	2	14	14	4	15	8	13	2
9	13	13	3	1	8	14	3	3	1
10	10	8	2	6	3	7	12	5	6
11	3	12	7	2	11	2	9	1	11
12	11	15	5	7	12	10	6	14	12
13	15	9	11	5	1	9	11	2	14
14	9	10	4	10	9	1	15	12	5
15	5	5	9	9	6	6	10	6	9

Таблиця 22

КОНСТРУКТ	КОНСТРУКТ	Різниця	Квадрат різниці
15	13	2	4
8	10	-2	4
11	5	6	36
9	4	4	16
10	3	7	49
7	7	0	0
4	8	-4	16
13	2	11	121
3	1	2	4
5	6	-1	1
1	11	-10	100
14	12	2	4
2	14	-12	144
12	5	7	49
6	9	-3	9
			557

 $6\sum d^2$

6x2

24

134

4

P=1-

—

= 1-

—

= 1-

— = 1- 0,196; P=0,804

 n^3-n

6859-19

6840

Результати розрахунків

Таблиця 23

1-2=0,31	2-1=0,31	3-4=-0,06	4-5=0,06	5-6=-0,16
1-3=-0,07	2-3=-0,55	3-5=-0,18	4-6=0,05	5-7=0,21
1-4=-0,51	2-4=-0,2	3-6=0	4-7=0,27	5-8=0,07
1-5=-0,08	2-5=0,16	3-7=-0,06	4-8=0,36	5-9=-0,09
1-6=0,02	2-6=-0,4	3-8=-,24	4-9=0,42	
1-7=-0,07	2-7=-0,17	3-9 =0,04		
1-8=0,05	2-8=-0,07			
1-9=-0,07	2-9=0,37			
6-7=-0,38	7-8=0,04	8-9=0,01		
6-8=-0,07	7-9=-0,02			
6-9=-0,15				
Бали взаємосвязи и сумми баллов для кожної пари ражировок елементів рангової решітки.				4

1	P ² x100	2	3				
1-2= 0,31	10	2-1=0,31	10	3-1=- 0,07	-1	4-1=-0,51	-26
1-3=- 0,07	0	2-3=-0,55	-30	3-2=-0,55	-30	4-2=-0,2	-4
1-4=- 0,51	-26	2-4=-0,2	-4	3-4=- 0,06	0	4-3=- 0,06	0
1-5=- 0,08	-1	2-5=0,16	1	3-5=- 0,18	3	4-5=0,06	0
1-6=0,02	0	2-6=-0,4	-16	3-6= 0,36	13	4-6= 0,05	0
1-7=- 0,07	1	2-7=- 0,17	-3	3-7=0,06	0	4-7= 0,27	7
1-8=0,05	0	2-8=-0,07	-1	3-8=0,24	6	4-8=0,36	13
1-9=- 0,07	0	2-9=0,37	14	3-9= 0,04	0	4-9= 0,42	18
	38		79		53		68
5-1=- 0,08	-1	6-1=0,02	0	7-1=0,07	1	8-1=0,05	0
5-2=0,16	1	6-2=-0,4	-16	7-2=-0,17	-3	8-2=-0,07	-1
5-3=- 0,18	-3	6-3= 0,36	13	7-3=0,06	0	8-3=0,24	6
5-4=0,06	0	6-4= 0,05	0	7-4=0,27	7	8-4=0,36	13
5-6=- 0,16	-3	6-5=- 1,16	-3	7-5=0,21	4	8-5=0,07	1
5-7=0,21	4	6-7=- 0,38	-14	7-6=-,0,38	-14	8-6=- 0,07	-1
5-8=0,07	1	6-8=- 0,07	1	7-8=0,04	0	8-7=0,04	0
5-9=- 0,09	-1	6-9=- 0,15	-2	7-9= 0,02	0	8-9= 0,01	0
	14		49		29		22
9-1=- 0,07	-1						
9-2=0,37	14						
9-3=0,04	0						
9-4=0,42	18						
9-5=- 0,9	-1						
9-6=- 0,15	-2						
9-7=0,02	0						
9-8=0,01	0						
	36						

Найбільша сума балів – конструкт №2 «Картина світу», другий по значущості, що не корелює з №2 конструктом - №4 – «стереотипи». Кореляція з №3- «Ціннісні орієнтації» говорить про відсутність усвідомлення концептуальної позиції щодо художньо-педагогічних цінностей та орієнтацію на особистісні цінності. Другий, що корелює – це «Поведінка», між тим, дуже багато кореляції зі знаком «-». Взагалі, дуже переважна кількість співставлень не корелює між собою або корелює зі знаком «-».

Це свідчить про відсутності цільності у ХМД, інтегрованого мислення, дисперсія конструкту «Образне мислення» дуже невелика.

6. Приклади інтерпретації отриманих результатів

Приклад №1 (студентка М)

Найбільша сума балів – конструкт №2 «Картина світу», другий по значущості, що не корелює з №2 конструктом - №4 – «стереотипи». Негативна кореляція з №3- «Ціннісні орієнтації». Це говорить про відсутність усвідомлення концептуальної позиції щодо художньо-педагогічних цінностей та орієнтацію на особистісні цінності. Другий, що корелює – це «Поведінка», між тим, дуже багато кореляції зі знаком «-». Взагалі, дуже переважна кількість співставлень не корелює між собою або корелює зі знаком «-».

Це свідчить про відсутності цільності у ХМД, інтегрованого мислення, дисперсія конструкту «Образне мислення» дуже не велика.

Приклад №2 (студентка Г.)

Найбільший бал взаємозв'язку становив 100, що відповідає №1 конструкту «Художнє образне мислення», саме через нього здійснюється усі взаємозв'язки, оскільки він має найбільшу дисперсію. Найбільша позитивна кореляція між № 1 та №3 «Ціннісні орієнтації» та №6 «Свідомість, переконання», що говорить про достатній рівень художньо ментального досвіду, оскільки художнє мислення корелює із свідомими процесами. Однак кореляція між конструктом №1 та №4 «Стереотипи» свідчить про поки що слабку позиції власних цінностей та рефлексії власних професійно - художніх процесів становлення. Про це свідчить і хоч не величка, все ж такі позитивна кореляція між стереотипами та підсвідомими процесами. Рефлексія корелює з діяльністю на позитивному рівні, однак не на високому. Крім того, конструкт №4 корелює зі знаком «+» – з конструктом «Поведінка».

Додаток 4 «М»

Таблиця 27

Навчальні тести з дисципліни ММНД

№	Питання	Варіанти відповідей	
1	Який тип пізнання відповідає науковому	А	Стихійно - емпіричний
		Б	Цілеспрямований, систематичний
		В	Перцептивно - почуттєвий
2	Якому з визначених типів науки відповідає мистецька педагогіка	А	Теоретична
		Б	Прикладна
		В	Теоретично-прикладна
3	Яка з характерних ознак педагогічного мислення вчителя музики (хореографії) відповідає науковому стилю	А	Творчо-дослідницький
		Б	Пізнавально-пошуковий
		В	Образно-творчий
4	Мета педагогічного дослідження в галузі педагогіки мистецтва	А	Узагальнення накопиченого фонду наукових знань
		Б	Удосконалення художньої культури і мистецької освіти школярів
		В	Наукове обґрунтування та експериментальна доведеність ефективних засобів підвищення якості та результативності навчально-виховного процесу в галузі мистецької освіти
5	Методологія педагогічної науки - це...	А	галузь знань, що вивчає засоби, передумови, принципи, методи та прийоми організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності
		Б	історична еволюція наукового знання
		В	сфера наукового знання, в межах якого здійснюється дослідження
6	Теоретичну основу наукових досліджень в галузі методики музичного (хореографічного) виховання складають...	А	теоретико-методичні концепції щодо методів пізнання мистецько-освітніх процесів
		Б	результати аналізу навчально-методичної документації
		В	узагальнення педагогічного досвіду
7	Що складає науковий апарат педагогічного дослідження в галузі мистецької освіти.	А	Мета, об'єкт, предмет, завдання, методи
		Б	План і зміст дослідження, концепції з мистецтвознавства, бібліографія
		В	Отриманні результати теоретичної та експериментальної роботи
8	Педагогіка мистецтва як наукова галузь досліджує ...	А	особливості мови мистецтва та створення художніх образів
		Б	процеси впливу мистецтва на духовно-творчий розвиток дітей, школярів
		В	функції мистецтва в соціокультурному просторі
9	Завдання науково-педагогічного дослідження – це...	А	процедури, що відповідають плану дослідження
		Б	пізнавально-пошукові методи, на які орієнтується дослідник
		В	дії, що віддзеркалюють процеси і результати поступового розкриття тих або інших необхідних знань щодо дослідженого феномену
10	Оберіть логічний ланцюг, що більш відповідає атрибутам мови науки	А	Слова, коди образів, шифри, формули
		Б	Терміни, поняття, визначення, символи, знаки
		В	Малюнки, схеми, картини, плакати, судження
11	Які з перелічених методів відносяться до класу емпіричних	А	Аналіз, синтез, порівняння, класифікація;
		Б	Спостереження, тести, методи опитування; анкетування
		В	Кореляційний аналіз, визначення коефіцієнтів прояву показників, визначення відсоткового співвідношення тощо
12	Які з наукових методів використовуються в дослідженні компонентної структури феномену	А	Аналіз, синтез, умовиводи
		Б	Наочні методи, графіки
		В	Анкетування, тестування
13	Які методи найактивніше використовуються в художньо-педагогічному процесі з метою діагностування художнього мислення школярів	А	Звукова (зорова) анкета
		Б	Оцінювання слухових (зорових) спостережень: перцептивно-слуховий (зоровий) аналіз
		В	Визначення художнього тезаурусу школярів
14	На що може бути спрямоване	А	Визначення художнього кругозору школярів

	застосування анкетування в мистецько -педагогічному дослідження	Б	Визначення творчого розвитку школярів
		В	Визначення музичних (хореографічних) здібностей школярів
15	Що таке критерії в педагогічному дослідженні	А	Математична шкала , що показує зростання, або зниження результатів
		Б	Рівні сформованості якості, на які слід спиратися
		В	Характеристичний признак на основі якого здійснюється оцінювання
16	Який вид експерименту становить за мету підвищення якісних показників	А	Пілотажний
		Б	Формувальний
		В	Констатувальний
17	Що таке ранжування в педагогічному дослідженні	А	Розподіл результатів або пріоритетів за напрямком їх збільшення або зменшення
		Б	Вибір найбільш адекватного варіанту відповіді серед пропонуванних
		В	Вибір показників, що найбільш відповідають уподобанням
18	Які наочні методи застосовуються в процесі моделювання компонентної структури феномену	А	Описові таблиці
		Б	Схеми, малюнки
		В	Гістограми
19	Які наочні методи застосовують для відображення динаміки якісних змін в процесі застосування формувальних процедур	А	Гістограми, таблиці, графіки
		Б	Схеми, малюнки
		В	Теоретичне моделювання
20	Скільки груп, однакових за складом, може бути задіяні у формувальному експерименті	А	1
		Б	2
		В	3
21	Що складає методичну основу у формувальному експерименті	А	Сукупність принципів, педагогічних умов, форм та методів
		Б	Зміст репертуару (музичного та хореографічного) для навчання
		В	Відповідне обладнання: відео, аудіо, наочні методи, конспекту – план уроку, або заходу тощо
22	Які основні вимоги щодо створення груп у формувальному експерименті	А	Обираються будь-які групи
		Б	Обов'язково наявність хоч би одної контрольної групи
		В	Однакова кількість груп: контрольної та експериментальної, з приблизно однаковою якістю учні за результатами констатувального експерименту
23	Актуальність проблеми дослідження обумовлена такими чинниками, як	А	Відсутність відображення проблеми в науковій літературі
		Б	Зацікавленість проблемою того, хто її досліджує
		В	Наявність відображення проблеми в сучасних наукових джерелах та відповідність проблеми стратегічним завданням на модернізацію мистецької освіти.
24	З якою метою і яким шляхом здійснюються контрольні зрізи у формувальному експерименті	А	З метою визначення ефективності впровадженої методики шляхом обговорення результатів спостережень незалежних судів
		Б	З метою визначення ефективності впровадженої методики шляхом порівняння результатів в контрольній і експериментальній групах
		В	З метою визначення ставлення учнів до запропонованої методики шляхом опитування
25	Виміри у педагогічному дослідженні -це	А	шкала оцінювання відповідності між явищами та числами
		Б	це рівні сформованості показників
		В	методика дослідної роботи

Додаток 5 «А»

Музичні твори на міфологічний сюжет Таблиця 27

1	Черт і Кача	А.Дворжак	Опера
2	Русалочка	А.Дворжак	Лирична опера казка
3	Водяной	А.Дворжак	Симфонічна поема
4	Легенди	А.Дворжак	Мініатюри
5	Вій	К.Моор	опера
6	Водяной	З.Фібіх	мелодрама
7	Картинки с выставки	М.Мусоргський	Фортепіанний цикл
8	Дафніс і Хлоя	М.Равель	Балет
9	Золото Рейна	Р.Вагнер	опери
10	Колядки	Б.Мартіну	Сценічна кантата
11	Майская ночь	М.Римський Корсаков	опера
12	Ночь перед Рождеством	М.Римський Корсаков	опера
13	Орфей	К.Монтеверді	опера
14	Орфей	К.Глюк	опера
15	Прометей	Я.Гануш	опера
16	Садко	М.Римський -Корсаков	опера
17	Саломея	Р.Штраус	опера
18	Сказание о неведомом граде Китеже	М.Римський-Корсаков	опера
19	Сказки Гофмана	Ж.Офенбах	опера
20	Слов"янські танці	А.Дворжак	Сімфоніч.
21	Снегурочка	М.Римський-Корсаков	опера
22	Томан і лісова фея	В.Новак	Симфон. поема
23	Томан і лісова фея	З.Фібіх	Симфон. поема
24.	Ундина	К.Орф	опера
25	Ундина	П.Чайковський	опера
26	Ундина	М.Равель	Фо-но цикл "Ночной Гаспар
27	Чародейка	П.Чайковський	опера
28	Епос о Гельгамеше	Б.Мартину	ораторія
29	Вий	М.Крапівницький	Комічна оперетта
30	По щучьему веленью	М.Крапівницький	опера
32	Різдвяна ніч	М.Лисенко	опера
33	Антигона	К.Орф	опера
34	Антигона	І.Крейчі	опера
35	Аріадна	Б.Мартіну	опера
36	Аріадна	К.Монтеверді	опера
37	Иванушкино царство	О.Острчил (англ. комп.)	опера
38	Геракл	Г.Гендель	ораторія
39	Мессія	Г.Гендель	ораторія
40	Прометей	О.Скрябин	Симфон. поема
41	Різдвяні пісні	Ф.Лист	Фо-но цикл
42	Иоан Златоуст	С.Рахманінов	Літургія, хор

Додаток 5 «Б»

Допоміжний методичний матеріал до проекту

1. Класифікація міфів:

Для добору творів та їх аналізу з точки зору міфологічного світогляду пропонувалися такі класи міфів:

- етимологічні, які пояснюють виникнення різних природних та культурних особливостей та соціальних об'єктів; виховне завдання: формують уявлення причинно - наслідкового процесів;
- космогонічні - розповідають про походження космосу у цілому та його частин, поєднаних у систему. У космогонічних міфах особливо виразно актуалізовано характерний для міфології пафос перетворення хаосу у космос; педагогічне завдання: формування цілісного світогляду;
- антропологічні: розповідають про походження людини, чи племінних першопредків (плем'я у міфах часто ототожнюється із «справжніми людьми», з людством; педагогічна функція: виховання родинного почуття, цікавості до власного походження;
- міфи астральні: про зірки та планети. Таки міфи формують світогляд, відчуття особистого відношення до космосу, до світобудови, до всесвіту;
- солярні, місячні: є різновидом астральних, в архаїчних міфах Місяць і Сонце часто виступають у вигляді близнюкової пари культурних героїв або брата та сестри, чоловіка та дружини, рідше батька та дитини. Виховують почуття родинності, розуміння "добра" та "зла";
- міфи близнюкові: про чудесних істот, які представлені у вигляді близнюків, часто виступають у якості родоначальників племені чи культурних героїв. Виховують спрямованість на добро, такі якості, як, вірність, надійність, бажання прийти на допомогу;
- тотемні - складають обов'язкову частку комплексу тотемних вірувань та обрядів родоплем'яного суспільства; в основі цих міфів полягає уявлення про фантастичне надприродне споріднення між визначеною групою людей (родом та ін. та тотемами, тобто видами тварин та рослин). Формують почуття причетності до природного та тваринного світу, впливають на почуття поважного ставлення до світу природи та тварин (елементи екологічне виховання);
- календарні: міфи, які пов'язані із циклом календарних обрядів, як правило з аграрною магією, яка орієнтована на регулярну зміну пори року, особливо на відродження рослинності на весні, на забезпечення врожаю. Формують працелюбність, повагу до природи;
- героїчні: розповідають про життя героя, його подвиги, включно його чудове народження, випробування з боку старших родичів або ворожих демонів, пошуки дружини та шлюбні випробування, боротьбу з чудовиськами та інші подвиги, пригоди, смерть героя; виховують хоробрість, сміливість, вірність своєму народові;
- есхатологічні міфи: про «останні» речі, про кінець світу, виникають відносно пізно та спираються на моделі міфів календарних, міфів про зміну епох, міфів космогонічних. Попереджають проти зла, проти поганих вчинків.

Додаток 5 «В»

Приклад №2 Короткі конспекти уроків. Автор – студентка Л.

Урок №1. «Українська міфологія в музиці»

Мета: Познати учнів з українською міфологією, з містичними поглядами, віруваннями відображенням цього у композиторській творчості .

План уроку:

1. А. Введення учнів у світ стародавніх вірувань українців. Розповідь про особливості міфологічного світогляду, обожнювання природних сил, вірування в існування істот, що втілюють зло.

Б. Опитування учнів з метою з'ясування їх знань, власного досвіду

2. А. Розповідь лібрето опери "Ніч перед Різдвом" А.Н.Римського-Корсакова , та лібрето опери "Майська ніч" за повістю Гоголя "Вечера на хуторі близ Диканьки".

Б. Ознайомлення з містичними персонажами української міфології, що вони уособлюють. Показати на прикладі музичних фрагментів.

В. З'ясувати, якими засобами у музиці композитори передали характери злих істот, якими добрих.

3. Прослуховування музики інших композиторів на цій сюжет , наприклад, "Різдвяну ніч" М.Лисенка. Порівняння музичних характеристик образів.

Урок №2. Тема " Такі різні і такі схожі міфи "

Мета: Ознайомлення школярів з міфологією Греції та Стародавніх слов'ян, особливостями їх світогляду, світовідчуття, їх ставлення до мистецтва, до музики.

Музичний матеріал: Опера Х.Глюка -"Орфей", опера Римського-Корсакова "Садко" .

1. Ознайомлення з основами міфологічного світосприйняття греків та слов'ян, їх довести їх схожі та різни риси. Вірування в могутні сили музики.

2. Прослуховування та аналіз музичних характеристик Орфея та Садко. Використання творчого завдання на визначення , яка музика якого героя відображує.

3. Розглядання стародавніх музичних інструментів : лири, гуслей, їх тембру та зовнішнього вигляду. Наведення художніх репродукцій , де відображені ці інструменти .

4. Завершення уроку пропонуємо проблемною бесідою про визначення місця та ролі музичного мистецтва у наш час, його вплив на душу людей та ін.

Урок №. 3 "Русалка як міфологічний герой та

її відображення у музичних творах".

Тема: романтичні та міфологічні образи у музиці. Русалка як міфологічний та романтичний образ.

Музичний дидактичний матеріал: Жуковський - повість "Ундина", М.Равель - фортепіанний твір "Ундина", Даргомижський - опера "Русалка", Дворжак - опера "Русалка".

План уроку:

1. Введення у міфологічний світ романтичного мистецтва. Наведення прикладів з художньої культури. Повторення основних естетичних принципів романтизму в поезії, у музиці, у живопису. Звернення до народного фольклору. Розповідання про фантастичних істот у слов'янській міфології, про русалок.

2. Звернення до учнів з проханням, розповісти казки, літературні твори , фільми, мультфільми про русалок. Визначити чи це добрі , чи зли істоти.

3. Основна частина уроку починається ознайомленням романтичного поетичного твору Жуковського "Ундина" , оригінал цієї повісті належить німецькому письменникові Ламотту Фукке.

"Мешканці водяних царств спокусливо милі, прекрасніше за самих людей", так починається повість. Ундина - морська хвиля, яка обертається в людини , але знаходить реальне земне існування , душу , якщо її хтось полюбить. Історія кохання Ундини та лицаря Гульбранда дуже драматична . Шалені зусилля стихій , із яких вийшла Ундина, щоб стати людиною , призводять до трагічного кінця.

Після прослуховування повісті пропонується прослуховування музичного твору М.Равеля "Ундина". Школярі повинні визначити засоби виразності , якими композитор відтворив міфічний образ.

Творче завдання : порівняльний аналіз образів, що відображені у поетичному та музичному творах.

Наступний етап - ознайомлення з музикою О.Даргомижського "Русалка." Це вже соціально-побутова драма. Романтизм тут тісно пов'язаний із реалізмом. Якщо Ундина Жуковського - фантастична істота, то у Даргомижського - це дівчина Наталка, яка втопилася та перетворилася на русалку. І вже потім, ставши істотою , вона вершить суд над князем. Як жива людина вона позбавлена прав захистити себе, інша справа - жива фантастична істота. Таке бачення несправедливості буття в епоху романтизму у російському мистецтві.

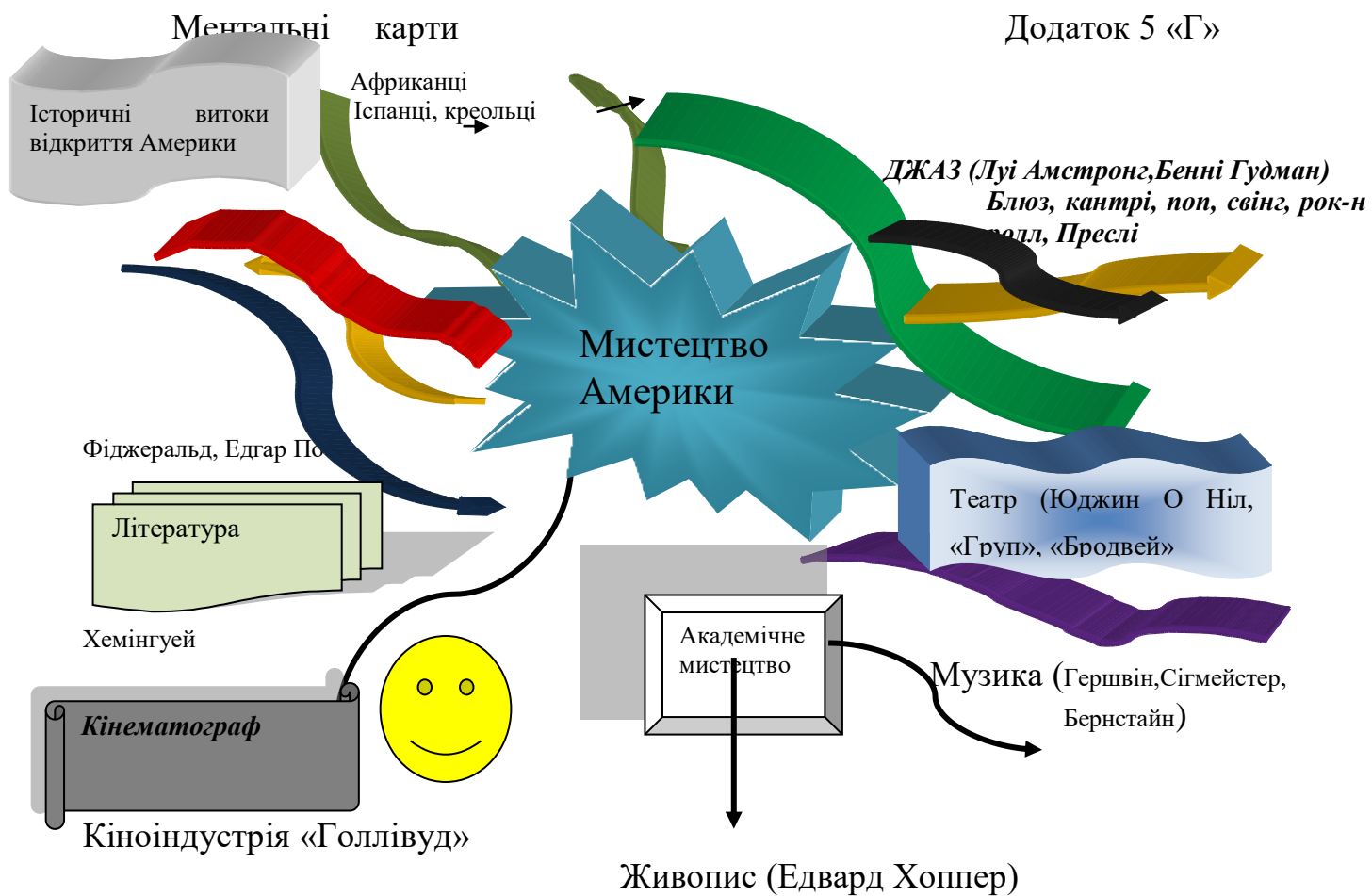


Рис. 2 Ментальна карта для уроку «Культура Америки» (застосування комп'ютерної графіки)

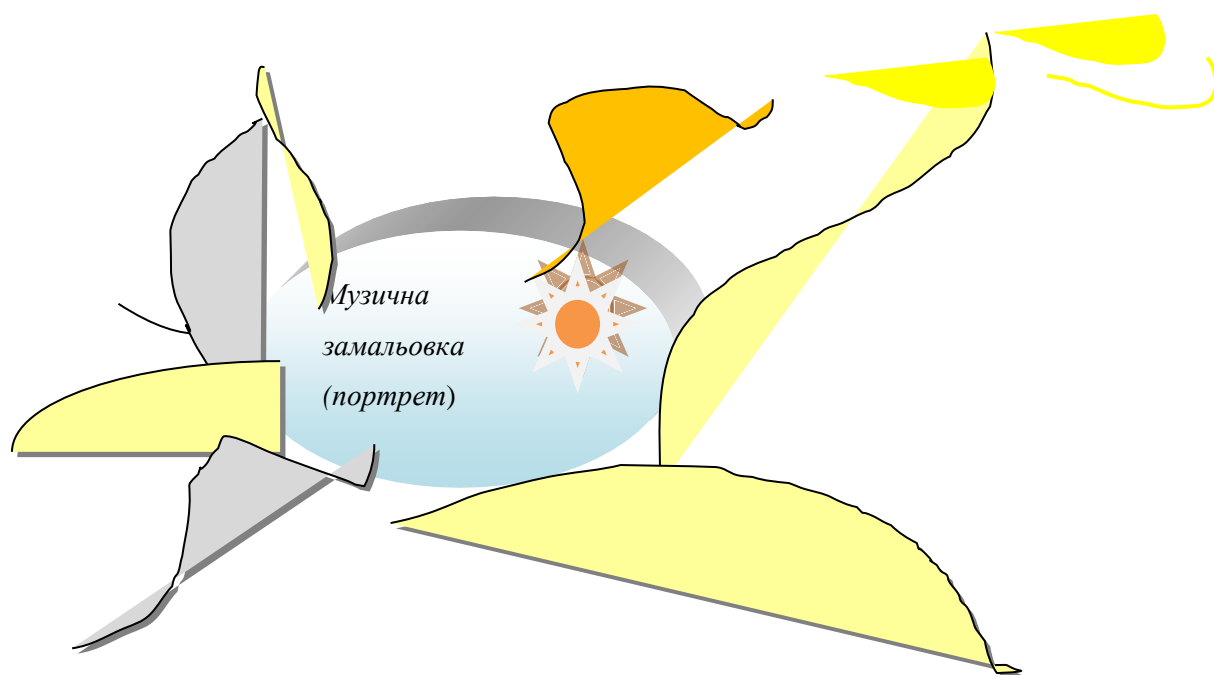


Рис. 1. Приклад ментальної карти роботи над твором К.Дебюсі «Дивчина з волоссям кольору льону» .

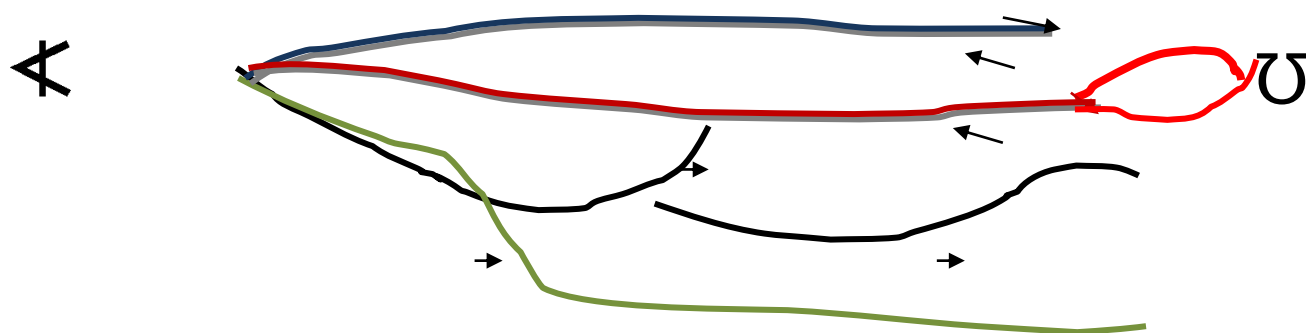


Рис. 2. Приклад візуалізації мислення за методом «*Omega – taping*»

Додаток 5 «Д»

Фактологічний матеріал для обговорення (результати пошуково-пізнавальних завдань)**1. Документи для самостійного вивчення**

Пропонуємо перелік таких документів:

- Конвенція про захист прав людини та основних свобод — Європейська конвенція з прав людини (Рада Європи, 1950). На Україні Конвенцію ратифіковано Законом № 475/97-вр (475/97 вр) ВІД 17.07.97;
- Віденська декларація (Рада Європи, 1993);
- Європейська молодіжна кампанія боротьби з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією та нетерпимістю «Всі різні, всі рівні» (Р Європи, 1994-1996);
- Рамкова конвенція про захист національних меншин (Рада Європи, 1995);
- Європейська конференція проти расизму «Всі різні, всі рівні: від принципу до практики» — Політична декларація (Рада Європи, 2000);
- «Краківська декларація» — Декларація європейських міністрів освіти «Освітня політика заради демократії і суспільної згуртованості: виклики і стратегії для Європи» (Рада Європи, 2000);
- «Вивчення та навчання європейської історії ХХ століття» (проект Ради Європи) : завдяки проекту розвинуто методологію навчання про Голокост.
- «Мовна політика заради багатокультурної багатомовної Європи» (Проект Ради Європи). Завдяки проекту створено *Рамкову систему опису навчання іноземних мов та основи Європейсько мовного портфеля і Мовного паспорту*;
- Акція «Європа — це більше ніж тобі здається» (Рада Європи 2000);
- Звіти Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН) (Рада Європи);
- Біла Книга освіти та професійної підготовки — Навчання та вдосконалення — На шляху до суспільства, що навчається (Європейський Союз, 1995);
- Біла Книга Європейської Комісії — Нові імпульси для європейської молоді (Європейських Союз, 2000);
- «Освіта в Європі: різні системи навчання — спільні завдання до 2010 року» (Європейський Союз, 2002) –Лісобонська стратегія;
- Афінська декларація «Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії» (Рада Європи, 2003).

•

2.Короткий огляд культурних центрів етноменшин Одеської області (як приклад для ознайомлення з аналогічними центрами, що існують на теренах України)

Одеське грузинське національне культурне товариство «Сакартвело» (Грузія), заснований у 1993 році (5000 співвітчизників);

Одеське корейське культурне товариство, засноване в 1993 році. Проводить щорічний всеукраїнський фестиваль культури «Кореяда»;

Одеське відділення Спілки поляків імені Алама Мицкевича в Україні, відродило діяльність у 1990 році. В Одесі має своє представництво - Польській культурний центр.

Одеська обласна громада ромської культури «Романі Збори», заснована у 2002 році.

Громадська організація «Данте Аліг'єрі». Має давню історію: заснована у 1901 році. Одеський центр відновив свою діяльність у 1999 році; до його завдань входить популяризація італійської мови та здійснення освітніх програм;

Громадська організація «Україна – Ізраїль», заснована у 1991 році. На його базі працює молодіжний театр пісні «ШЕМЕШ»;

Одеська громада греків; займається освітніми програмами: відкрито недільну школу, створений танцювальний колектив «Мрія», дитячий грецький театр «Елпіда»;

Національне культурне об'єднання громадян «Білорусь», засноване у 1999 році., створено недільну школу для вивчення мови та самодіяльний ансамбль «Речанька».

Одеська вірменська громада, існує з 1990 року, у 1995 відкрито церкву.

Одеське міське чеське Товариство «Чеська родина»;

Російська національна громада «Русичь», організована у 1999 році. Культурний центр «Баварський дім», проводить активну культурно-просвітницьку діяльність у місці та області; проводить виставки картин та фотографій, концерти, демонстрацію фільмів, художніх концертних проєктів.

Болгарський культурний центр. Здійснює багато численні заходи: вистави, концерти, літературні вечори тощо.

Додаток 5 «З»
Таблиця 28

Приклад заповнення матриці з результатами К f за критеріями після 2 зрізу в групі ЕГМ

№	Кf 1 критер	Кf 2 критер	Кf 3 критер	Кf 4 критер	Сукупний бал	Сукупний Кf	Рівень
1	2	2	2	2	8	2	С
2	2,75	2,25	2,25	2	9,25	2,4	С
3	3,75	3,75	3	2,75	13,25	3,3	В
4	2	2,25	1,75	1,75	7,75	1,9	С
5	1,75	2	2	1,75	7,5	1,9	С
6	2	2,75	2	1,75	8,5	2,1	С
7	3	2,75	2,75	2,75	11,25	2,8	Д
8	2,5	2,75	2,5	2,75	10,5	2,6	Д
9	3	3	3	3	12	3	Д
10	2	2	2	2	8	2	С
11	4	4	4	3,5	15,5	3,9	В
12	3	3	3	3	12	3	Д
13	2,5	2,5	2	2	9	2,3	С
14	4	4	3,5	3,75	15,25	3,8	В
15	2,5	2,75	2,5	2,5	10,25	2,6	С
16	3,5	3,5	3,75	3,5	14,25	3,6	В
17	2,75	3	2,75	2,75	11,25	2,8	Д
18	3,75	3,75	3	3	13,5	3,4	В
19	3	3,25	3	3	12,25	3,1	Д
20	2	2,25	2	2	8,25	2,1	Н
21	4	4	4	3,75	15,75	3,9	В
22	4	3,75	3,75	3,5	15	3,7	В
23	3	3	2,75	2,5	11,25	2,8	Д
24	2,75	2,5	2,75	2,5	10,5	2,6	Д
25	3,25	3	3,5	3,25	13	3,3	Д
26	3	3	3	3	12	3	Д
27	2,25	2,5	2,5	1,5	8,75	2,1	С
28	1,75	2	2	2	7,75	1,9	С
29	3,5	3,5	3	2,75	12,75	3,2	Д
30	3	3	2,75	2,75	11,5	2,9	Д
31	2	2,5,5	1,5	1,5	7,5	1,9	С
32	3	3,25	3,5	3	12,75	3,2	Д
33	2,5	2,5	2,5	2,5	10	2,5	С
34	2	2	1,5	1,5	6,5	1,6	Н
Кf групи	2,8	2,8	2,7	2,6	Ср. бал=11	2,7	Д

Результати за критеріями після 2 зрізу в групі ЕГХ

Таблиця 29

№	Кf 1 критер	Кf 2 критер	Кf 3 критер	Кf 4 критер	Сукупний бал	Сукупний Кf	Рівень	
1	3	3,5	3,5	3,25	13,25	3,3	Д	3
2	3,25	3,25	3,5	3,5	13,5	3,4	В	4

3	2.25	2.75	2.5	2.5	10	2.5	С	2
4	3.5	3.5	3.25	3.5	13.75	3.4	В	4
5	4	4	4	4	16	4	В	4
6	3	3	3	3	12	3	Д	3
7	3	3	3.5	3.5	13	3.25	Д	3
8	2	2.5	2.75	2.75	10	2.5	С	2
9	2	2.75	2.75	2.25	9.75	2.4	С	2
10	2.75	2.5	3	2.75	8.25	2.75	Д	3
11	3	3	3	3	12	3	Д	3
12	3	3	3.25	2.75	12	3	Д	3
13	2	2	2	2	8	2	С	2
14	3	3	3.25	2.75	12	3	Д	3
15	2.75	2.75	2.75	2.5	10.75	2.7	Д	3
16	4	3.75	3.5	3.5	14.75	3.7	В	4
17	3.5	3.75	3	3.5	13.75	3.4	В	4
18	4	4	4	4	16	4	В	4
19	4	4	4	4	16	4	В	4
20	2.25	2.5	2.25	1.75	8.75	2.2	С	2
21	3	3	2.75	2.5	11.25	2.8	Д	3
22	4	4	3.5	3.5	15	3.8	В	4
23	2	2.25	2.5	2.25	9	2.3	С	2
24	2	2	2	2	8	2	С	2
Kf групи	2.96	3.07	3.06	2.95	11.9	3.01	Д	

Результати за критеріями після 2 зрізу в групі ЕГК Таблиця 30

	Kf 1 критер	Kf 2 критер	Kf 3 критер	Kf 4 критер	Сукупний бал	Сукупний Kf Середня величина (дорівнена)	Рівень	
1	2.25	2	2.5	1.75	8.5	2.1	С	2
2	2	2	2	2	8	2	С	2
3	3.5	3.5	3	2.75	12.75	3.2	Д	3
4	3.5	3.5	3	2.75	12.75	3.2	Д	3
5	2	2	2	2	8	2	С	2
6	2.5	2.5	2.75	2.75	10.5	2.6	Д	3
7	2	1.75	1.75	1.75	7.25	1.8	С	2
8	3.5	3.75	3.5	3	13.75	3.4	В	4
9	3	3	2.75	2.75	11.5	2.9	Д	3
10	3	3	3	3	12	3	Д	3
11	2	1.5	1.75	1.75	7	1.75	С	2
12	3	2.25	2.5	2.75	10.5	2.6	Д	3
13	3.25	3.25	3	2.75	12.25	3.1	Д	3
14	2.25	2	2	2	8.25	2.1	С	2
15	3	3	3	3	12	3	Д	3
16	3	3	3.25	3	12.25	3.1	Д	3
17	2	2	2	2	8	2	С	2
18	2	1.5	1.5	1.5	6.5	1.6	Н	1
Kf групи	2.65	2.5	2.5	2.4	10	2.5	Д	

