

дав можливість усвідомити зростаючу потребу вчителів початкової школи у дослідницьких знаннях і вміннях. Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми ми вбачаємо розробку спе-

ціалізованого навчального курсу для вчителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти «Учитель-дослідник».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. – К.: Радянська школа, 1977. – С.393-628.

2. Раченко І. П. НОТ учителя: Книга для учителя / І. П. Раченко. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1989. – 237 с.

3. Талманова Т. М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Талия Мубараконна Талманова. – Москва, 2003. – 217 с.

4. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: [Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. — 2-е изд., испр. / Загвязинский В. И. — Academia, 2008, -с. 287.

5. Сластьонін В. О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки / В. О. Сластьонін // Педагогічна творчість і майстерність: [Хрестоматія] / Укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С.103-107.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва / Підручник. – К.: Міленіум, 2006. –346 с.

Подано до редакції 24.10.12

УДК : 378.978+378.14+378.126+786

**О. Є. Реброва**

(ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса)

### НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ

*У статті описується один із фрагментів поетапного експериментального дослідження з формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Науково-дослідницька діяльність представлена однією з форм фахового навчання, на ґрунті якого здійснюється формування такого досвіду.*

**Ключові слова:** ментальність, художня ментальність, художньо-ментальний досвід, науково-дослідницька діяльність, майбутні вчителі мистецьких дисциплін.

Актуальність дослідження зазначеної категорії зумовлена тяжінням наукової теорії до з'ясування сутності складних категорій, через які пізнання та пояснення цілісної картини світу стають більш оптимальними. Підсилюється актуальність необхідності практичних вимірів застосування складних категорій, що привертає увагу до них і до педагогічної науки і практики. До таких категорій відноситься ментальність.

Попередній етап дослідження, який був присвячений методологічному обґрунтуванню категорії «ментальність» у культурологічній та професійній проекції [3, с. 246] дав можливість визначити, що ментальність – лексема, яка увійшла до складних категоріальних систем, котрі забезпечують та пояснюють пізнавальні процеси історії людства, його культури; належить до когнітивних одиниць багатодисциплінарних досліджень; відображає унормування духовно-суспільних процесів. У сучасній науці категорія ментальності акцентує увагу дослідників на пізнанні цілісності таких явищ як картина світу, індивідуальна і групова (етнічна, соціальна, навіть професійна) психіка, на емоційному переживанні й особливому ставленні до навколишнього світу на основі сформованих або інтуї-

тивних уявлень про нього, вироблених під впливом керованих (виховних, ідеологічних) і некерованих (генетико-біологічних, етнічних, хаотичних) процесів (В.Буряк, В. Визгін, Б. Гершунський, Т. Гетало, А. Гуревич, П. Гуревич, Р. Додонов, Ж. Дюбі, В. Житков, В. Кабрін, Д. Карнаухов, Є. Клімов, В. Ключко, Н. Ромах, І. Старовойт, інші науковці). Основними типами ментальності в контексті культури визначено міфологічно-релігійний, художній та науковий. Саме в їхніх структурах знаходять відображення інші аспекти ментальності: етнопсихологічний, національний, поведінковий, емоційно-чуттєвий, фаховий тощо.

Ментальність як категорія мистецької освіти – складне, широке поняття, що найповніше відповідає концепції багатовекторності та багатодисциплінарності, тобто інтеграційним процесам у пізнанні, усвідомленні, поясненні та інтерпретації художньо-педагогічних явищ та специфічних ментальних процесів в освітній художній сфері [3, с. 246]. Художня ментальність представлена в дослідженнях дуже обмежено, зустрічаються поодинокі визначення даного поняття (О.Глазіріна, Г.Джулай, О.Кривцун, М. Петров); між тим у багатьох культурологічних і мистецт-

вознавчих працях воно використовується аргіогі. Ми визначаємо художню ментальність у педагогічному аспекті; в нашій концепції ця категорія інтерпретована як сукупність ментальних ознак мистецтва, його художніх параметрів, відповідних психологічним станам епохи, що відбивається в домінуючих стилях, напрямках, художніх типах світовідчуття та світоставлення, проявляється на свідомому та підсвідомому, когнітивних та емоційно-почуттєвих рівнях спілкування з мистецтвом; через це стає чинником впливу на формування духовності особистості, на її ментальність, сформовану відповідно до культурних традицій.

Стосовно майбутніх учителів мистецьких дисциплін художня ментальність формується поступово, пролонговано в часі, зумовлена фаховим напрямом підготовки, що впливає на особливий тип художнього мислення, формує художньо-ментальний досвід. Ключовою категорією нашого дослідження стає *художньо-ментальний досвід*. Дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін відноситься до найбільш складних наукових проблем, оскільки феномен ментальності в педагогічній проекції є багатодисциплінарним, біфункціональним та суспільно зумовленим, а художня ментальність як категорія педагогіки мистецтва ще не знайшла свого повного осмислення та інтерпретації. Між тим аналіз наукових джерел та досліджень останніх років стосовно таких феноменів як досвід, художньо-естетичний досвід, ментальність, художня ментальність, дозволив схарактеризувати художньо-ментальний досвід майбутнього вчителя мистецьких дисциплін (музики та хореографії) як набутий продовж навчання цілісний комплекс фахових знань, компетенцій, якостей, концентрації творчих ресурсів і суспільно-ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва і мистецької освіти, який виступає в ролі каталізатору входження особистості в художньо-педагогічний простір, формує уявлення про свою ідентифікацію з мистецько-педагогічною спільнотою, спрямовує діяльність на подальшу продуктивність художніх цінностей суспільства, зокрема з урахуванням етнічних, національних та регіональних потреб.

Стратегія формування такого досвіду відповідно до сучасних вимог має бути скерована на поєднання трьох часово-просторових зрізів культури і мистецтва та мистецько-педагогічної діяльності: минулого, сучасного та майбутнього. У цьому ми вбачаємо певну галаграфічність художньо-ментального досвіду, що будується на минулому досвіді (довузівська фахова мистецька підготовка); має певну творчо-дійову основу у сучасному (можливість творчого осягнення феномену художньої ментальності), що спрямовує стратегію художньо-творчого особистісного пошуку на реалізацію у майбутній фаховій діяльності.

Зазначені вектори в нашій методиці пронизували основні найбільш інтегровані види навчальної діяльності. Експериментальна методика будувалася на таких видах діяльності: виконавська підготовка, педаго-

гічна практика зі світової художньої культури та науково-дослідна робота з урахуванням фаху, що додало їй особливого статусу – науково-художньої дослідницької діяльності.

Саме ці види стали найбільш інтегрованими, 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-праксіологічного та емоційно-праксіологічного на етапах самостійно-педагогічної та науково-дослідної діяльності. Слід також зауважити, що доцільність обраних форм пояснюється тезою, висловленою Й. Гербартом, про існування певного асоціативного ряду в розумовій сфері, що проявляється через здібність відтворювати раніше засвоєні знання у зв'язку із засвоєнням наступних [1, с.62]. Визначені нами види найбільш сприятливі для застосування раніше засвоєних знань з інших дисциплін, зокрема історико-теоретичних, художніх, психолого-педагогічних. У процесі визначених форм навчання розвиваються навички репродуктивних та творчих форм діяльності; вони створюють усі можливі умови для фахової ідентифікації та творчої самореалізації, в них знаходять втілення усі ментальні цінності мистецької освіти. Вони концентрують фахову підготовку на кінцевому результаті, а в своїй сукупності оптимізують набуття художньо-ментального досвіду.

*Мета статті* полягає у висвітленні дослідження та формування художньо-ментального досвіду в такому виді навчання як *науково-мистецька дослідницька діяльність*, яка є основою наукової практики майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Авторська методика включала три види лекційних курсів, які стали організаційними формами навчання: «Основи науково-пізнавальної діяльності», «Основи формування художньої ментальності», курс нормативно-фахового напрямку підготовки «Методологія і методи досліджень», який був розроблений за фаховим спрямуванням [2]. Навчальними формами також були виконавські дисципліни (переважно, основний музичний інструмент); педагогічна практика, зокрема, педагогічна практика з художньої культури. Але методи, які активізували науково-дослідницьку діяльність студентів, застосовувалися в усіх формах.

Під час формувального експерименту ми дотримувалися позиції щодо пролонгованості діагностики та формування художньо-ментального досвіду, однак додатково застосували системний та процесуальний підходи. Системний дозволяв охопити в цілісну модель три основних види навчальної діяльності: виконавську, художньо-виробничу (педагогічна практика) та науково-дослідну, знаходячи в них спільні ракурси репродуктивного та творчо-самостійного характеру, створюючи їх взаємозв'язки та взаємодоповнюваність, що сприяло формуванню інтеграційних навичок мислення. А процесуальний підхід дозволяв пролонговано, поетапно, шляхом управління певними видами діяльності формувати всі компоненти художньо-

ментального досвіду як родового, що складаються з різноманітних видових типів.

Етапи було обрано в певній відповідності до еволюції етапів художньої свідомості, її типів та поглядів на феномен ментальності. Нагадаємо, що йдеться про фольклорно-міфологічний, художньо-естетичний, творчо-ідентифікаційний, фаховий та науково-дослідницький типи художньої свідомості. Відповідно до завдань формування художньо-ментального досвіду ми концептуалізували сутність зазначених рівнів свідомості в педагогічно-ментальну площину. Це дало можливість на рівні теоретичної аналогії позначити смисл цих рівнів таким чином: стереотипний, оцінний, динамічний, актуальний. Наступний крок передбачав уточнення сутності та мети кожного етапу. В результаті теоретичних та методичних узагальнень було визначено номінацію кожного етапу методики: **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. **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 художньо-мисленнєвих, аналітичних операцій співставлення образів та понять, кодів та символів в мистецтві, в різних проявах культури: фахової, етнічної, інформаційної, художньої тощо. **Третій етап** – «**Художньо-компетентнісний, аксіологічний**». Його мета – цілеспрямоване, інтенсивне формування художньої компетентності як основи художньої ментальності, збагачення обсягу художнього кругозору, формування художньо-творчих умінь навчальної діяльності, засвоєння полікультурних та етнокультурних аспектів фахової підготовки з позиції цінностей мистецької освіти. На цьому етапі активізуються процеси художньо-комунікативного характеру: розуміння поліфонії художньо-педагогічних явищ. **Четвертий етап** – «**Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний**». Його мета – концентрація та практична самостійна реалізація накопиченого досвіду щодо інтеграційних зв'язків обраних видів навчальної діяльності на рівні художньо-творчої самостійності; позасвідомо або цілеспрямовано створена трансформація накопиченого обсягу знань, умінь, навичок, різних видів досвіду, компетенцій тощо в фахові якості, властиві спільноті вчителів мистецьких дисциплін.

Виокремлена в межах пропонованої статті науково-мистецька діяльність на першому етапі не розглядалася як самодостатня, проте її елементи застосовувалися в інших видах діяльності: герменевтичний підхід в процесі виконавської діяльності, пошуково-пізнавальні завдання в межах курсу художньої культури та фольклорного мистецтва. Це дозволяло поступово залучати студентів до науково-пізнавальної діяльнос-

ті. На другому етапі «Художньо-аналітичному, конвергентному» активізувалася робота над когнітивно-аналітичними процесами на новому, більш складному, ментально-орієнтованому рівні. Для цього на другому етапі був зроблений перший акцент на науково-дослідницьку навчальну діяльність. Оскільки за програмами Держстандарту дисципліна «Методологія і методи наукових досліджень» викладається на 5 курсі, в експериментальному режимі було розроблено програму спецкурсу «Основи науково-пізнавальної діяльності», який викладався на 2 курсі у 2 семестрі. Він відігравав в експерименті пропедевтичну функцію і передбачав попереднє ознайомлення студентів з особливостями наукової творчості в галузі мистецької освіти. 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 та науково-художнього пізнання.

У межах спецкурсу активно формувалися навички: робота з науковою літературою; пошук інформації в мережі Internet; використання теоретичних методів дослідження у мистецьких явищах; застосування контент-аналізу обраних наукових статей; пошук ключових термінів та понять; створення списку рекомендованої літератури на основі роботи в каталожному відділі; добір рекомендованого художньо-ілюстративного матеріалу; пошуково-дослідницькі навички (в презентації дослідницьких результатів стосовно художніх традицій Одеси або свого регіону (певні провінції Китаю).

Головною стратегією також було визначення для кожного студента актуальної проблематики для його подальшої наукової роботи, вибір ключових понять, сутність яких буде ним розкриватися продовж подальшого навчання на основі вивчення дисциплін різних напрямів.

Спочатку було визначено стереотипи, які існують у студентів до наукової роботи. Ми скористалися даними констатувального експерименту і пропонували досліджуванім узагальнення їх поглядів та помилкових точок зору. Серед найбільш поширених стереотипів були такі:

1. Мистецтво не є предметом наукового пізнання.
2. Стиль науково-пізнавальної навчальної діяльності – реферування і переказ.
3. Художній аналіз творів не є прикладом наукового підходу.
4. Науковою діяльністю мають займатися лише окремі особистості.
5. Наукові дослідження на уроках мистецтва не потрібні, оскільки не відповідають художньо-емоційним умовам проведення заняття, не створюють творчої атмосфери в класі.
6. Науково-аналітичний процес гальмує творчий підхід до виконавської інтерпретації.

Продовж 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 як настанова на подальше обговорення проблеми. Крім того застосовуються модифіковані варіанти Тесту репертуарних решіток (Дж. Келлі) з метою стимулювання розумової діяльності, її активізації на матеріалі мистецько-освітньої галузі. Кожна лекція попереджалася письмовим бліцопитуванням: короткі фрази викладача вводили студентів в проблематику лекції.

Паралельно з цим науково-пізнавальна діяльність студентів впроваджувалася у виконавський сегмент підготовки. Репертуар, що вивчався, більш ґрунтовно аналізувався в різних напрямках: художньо-образному; технологічно-виконавському; творчо-інтерпретаційному; методико-конструктивному, ментально-художньому.

На останньому етапі науково-мистецька дослідницька діяльність забезпечувалася авторським посібником «Методологія і методи дослідження педагогіки мистецтва» [2], який містить робочу програму, зміст лекційного курсу, додатки, методичні рекомендації та орієнтовні контрольні роботи для перевірки знань. Посібник розрахований на студентів і магістрантів інститутів мистецтв, забезпечує на теоретичному, методологічному та методично-організаційному рівні їх підготовку до написання дипломної та магістерської роботи.

Курс містить три групи методів:

- Лекційні: пояснення, розкриття теоретичного матеріалу, наведення прикладів;
- Дискусійні: проблемні завдання, наукові презентації; конференц-метод; кейс-метод, інтерактивні методи («дебати за та проти»);
- Наочні: таблиці, гістограми, Інтернет-ресурси; ментальні карти.

У межах експерименту дослідницький процес запроваджувався в невелику кількість годин з практики художньої культури, в межах якого студент проводив діагностичні процедури та застосовував експериментальні методики. Крім того, обов'язковою вимогою було вільне використання набутих виконавських досягнень, ефективного застосування набутих навичок з різних видів мобільності, у тому числі, інноваційної; проєктивних методів та авторського уроку-образу з художньої культури. Цей комплекс вимог проводився під гаслом «Дипломна робота – художньо-творчий проєкт». Дві складові забезпечували реалізацію цієї роботи: засвоєння дисципліни «Методологія і методи наукового дослідження педагогіки мистецтва» та створення лабораторних умов для реалізації художньо-творчого проєкту на засадах карпаративістського, стратифікаційного та діяльнісно-творчого підходів.

Отже особливістю науково-пізнавальної діяльності фахівців мистецьких дисциплін є поєднання худо-

жньо-емоційного та раціонально-пізнавального аспектів мисленнєвої діяльності, що в решті решт формує особливий тип художньої ментальності фахівця мистецької освіти – емоційно-раціональний, який відповідає об'єктивно-суб'єктивному типу ставлення до художніх явищ, пізнання та усвідомлення твору мистецтва як естетичного предмету, який вимагає «особливого культивування» (Г.Я. Трошин, 1901). Було визначено, що в структурі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін науково-дослідницька діяльність характеризується амбівалентністю: з одного боку, студенти досліджують художній досвід, розвиток здібностей, знань, смаків в учнів тощо, з іншого боку, педагогічний потенціал самого мистецтва та його оптимальне застосування у формування зазначених складників досвіду в учнів. Для цього було заакцентовано увагу на: використанні наукового підходу до аналізу художніх явищ в контексті педагогічного дослідження; визначенні педагогічного потенціалу художньо ілюстративного репертуару та репертуару для творчого виконавства школярами; інтеграції знань під час створення інтерпретаційного задуму твору на ґрунті усвідомлення сутності художньої ментальності.

Дослідження показало, що студенти експериментальних груп вдало поєднували набуті знання з інших дисциплін, наводили приклади з фахових дисциплін на практичних заняттях з «Методології та методів педагогічних досліджень». Їх відрізняли деякі характеристичні ознаки: дисциплінованість, вчасно виконані завдання, ініціативність, пізнавальна активність, дискусійність в поєднанні з асертивністю. Вражало те, що студенти з Китаю були не менш дисципліновані та зацікавлені даним предметом, проте їх активність не була такою вразливою за причин існуючого мовного бар'єру. Застосування методів «Дебати за та проти», робота в малих групах, спираючись на розроблені ментальні карти робили виступи студентів більш швидкими, переконливими, впевненими та аргументованими.

Стосовно дослідницької проблематики дипломних та магістерських робіт виявилось, що серед студентів експериментальної групи вибір тем можна було чітко поділити на три напрями: етнохудожній та полікультурний; художньо-компетентнісний (фаховий для магістрів), методично-інноваційний, які відповідали актуальним проблемам педагогіки мистецтва та викликали труднощі під час роботи над проєктами. Щодо студентів контрольної групи, то вибір тем для дипломних робіт був дещо стереотипним: проблематика розвитку музичних здібностей, пізнавального інтересу, вокально-хорових навичок тощо. Застосування *конференц-методу* дозволило студентам експериментальних груп бути більш впевненими та переконливими під час захисту своїх наукових робіт. Зазначене переконливо свідчило про ефективність пропонованих засобів в експериментальній методиці стосовно науково-дослідницької діяльності студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Герbart И. Ф.* Психология / И. Ф. Герберт [Предисловие В. Куренного]. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). — 288 с.

2. *Реброва О. Є.* Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мис-

тецтва педагогічних університетів. – Вид. 2-ге, переробл. та доповн. / О. Є. Реброва. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 127с.

3. *Реброва О. Є.* Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: [монографія] / О. Є. Реброва. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 283 с.

*Подано до редакції 22.10.12*