

СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СМИСЛІВ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Рейзенкінд Т. Й.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються процеси інтенсифікації професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін у контексті сучасних стратегій навчання. Наголошується на доцільності усвідомлення значення стратегії формування когнітивних смислів як універсального принципу пізнавальної діяльності; виокремлюються принципи, класифіковані за операційною ознакою; дані ціх принципів розглядаються у якості конструктів стратегії когнітивного розвитку особистості.

Ключові слова: вчитель мистецьких дисциплін, когнітивні смисли, стратегічні аспекти навчання, когнітивні схеми, смислоутворення.

Аннотация. В статье рассматриваются процессы интенсификации профессиональной подготовки учителя искусства в контексте современных стратегий обучения. Акцентируется на целесообразности осознания значения стратегии формирования когнитивных смыслов как универсального принципа познавательной деятельности; выделяются принципы, классифицированные по операциональному признаку; группы этих принципов рассматриваются в качестве конструктов стратегии когнитивного развития личности.

Ключевые слова: учитель искусства, когнитивные смыслы, стратегические принципы обучения, когнитивные схемы, смыслообразование.

Annotation. In article processes of an intensification of vocational training of the teacher of art in a context of modern strategy of training are considered. It is accented on expediency of comprehension of value of strategy of formation cognitive senses as universal principle of cognitive activity; the principles classified to an operational attribute are allocated; groups of these principles are considered in quality constructs strategy cognitive development of the person.

Key words: the teacher of art, cognitive senses, strategic principles of training, cognitive circuits, resinification.

Постановка проблеми. Реформування і розвиток вищої школи України зумовлені орієнтацією на інтеграцію зі світовою спільнотою. Породжуються нові тенденції у контексті збільшення масштабів вищої освіти, диверсифікації та глобалізації. Зростають вимоги до мобільності випускників, якості їх професійних знань, володіння новими інформаційними технологіями. Згідно з Болонською конвенцією, вперше у світовій історії формується єдиний європейський простір вищої освіти, в якому діяльність національних систем вищої освіти (національних університетів) буде відбуватися на основі загальної стратегії (цілісний підхід до усвідомлення картин світу), цілей і принципів єдиних або близьких моделей організації навчально-наукової діяльності, “взаємовизначених систем забезпечення якості, вільного обміну студентами” [14, с. 3].

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

когнітивних схем у процесі оволодіння мистецтвознавчими поняттями і недостатньою децентралізацією викладання мистецтвознавчих дисциплін на основі комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків.

Визначені протиріччя складають **суть актуальності обраної нами проблеми**, сенс якої полягає у дослідженні особливостей взаємодії принципів у межах стратегії когнітивного розвитку, що обумовлює сучасні підходи до формування особистості вчителя.

Аналіз останніх публікацій. Питання формування професійних знань, понять, активізації пізнавальної активності учнівської молоді, глибокого змісту поняття “когнітивні смисли”, а також розглядання та аналіз формування моделі пізнавальних орієнтирів має відбиток у працях Л. Булатової, М. Бершадського, І. Гринчук, М. Кларина, О. Комаровської, Л. Масол, М. Лещенко, О. Онищенко, В. Петрусинського, С. Федун [1, 2, 6, 12, 13, 15, 17]. У цих працях зазначається, що кожна людина має інтелектуальні здібності, які базуються на когнітивній основі. Природа цих основ нейрофізіологічна. Існує зв'язок між накопиченням когнітивного досвіду і збільшенням обсягу понять, формуванням понятійних та семантичних полів, зв'язанням способів діяльності і формуванням когнітивних схем. Це впливає на ефективність навчання [1].

Існують різноманітні моделі становлення пізнавальних орієнтирів. Ці моделі орієнтовані на формування уявлень, наукових понять. Першоджерелом цих моделей є психолого-педагогічні дослідження, присвячені сприйняттю і переробці інформації, сприйняттю об'єктів і явищ, угрупованню окремих конкретних уяв в узагальнені категорії. Ключовими для формування понять є такі кроки у процесі пізнання: назва понять, контрастні приклади, ознаки поняття, визначення поняття [12, с. 3].

Для нашого дослідження є важливим положення щодо виокремлення концепції *пізнавально-активного поля*, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців упродовж конкретного уроку або заняття [13, с. 3]. При цьому вчитель є творцем інформаційного образу і пізнавально-активного поля, носіями яких є слово для учнів. Виховання здійснюється на основі художнього

слова завдяки упровадженню різних видів мистецтв [13, с. 4]. Інформаційний образ є підґрунтям для творчої діяльності. Поєднання свідомого та підсвідомого, раціонального та ірраціонального впливає на формування інформаційного образу.

Водночас Л. Булатовою розглядаються прийоми та методи стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках музики [6]. Використовуються методи порівняння та художньої варіативності, прийоми фрагментарного та ескізного виконання. Методика орієнтована на формування умінь до спілкування на основі застосування прийому внутрішнього діалогу, коли процес пізнання художнього твору має відбиток у сформованих учнями судженнях. Використовується метод “зростання самопізнання” на основі систематичних обговорень та групових щоденників, метод “оживлення ідентифікацій”, що передбачає вживання в образ іншої особистості, метод “художньо-образних асоціацій”, що впливає на активізацію чуттєвого досвіду учнів, метод особистісної музичної презентації [6, с. 12].

І. Гринчук розглядає авторський підхід до аналізу-інтерпретації музики. На її думку “аналіз-інтерпретація є способом пізнання музики, що інтегрує в собі когнітивний, аксеологічний, праксеологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід” [9, с. 13]. Термін “аналіз-інтерпретація” базується на теорії інтертекстуальності та герменевтики. В основу покладено творче осмислення твору. Важливим є опанування методом цілісного аналізу, стильового, художньо-педагогічного, дидактичного, виконавського [9, с. 14]. Передбачається вплив на емоційно-образну, інтонаційну емоційно-ціннісну сфери. Суб’єктна домінанта полягає у реалізації потреби до самовираження, коли реалізується зміст свідомого та безсвідомого.

Стрижнем методики є опанування відповідними музично-теоретичними і музикознавськими поняттями; формування умінь давати диференційовану вербальну інтерпретацію музичних образів; збагачення фонду суб’єктивних міжсенсорних асоціацій; стимулювання потреби у творчому самовираженні. В основному І. Гринчук використовує інтегративний підхід, її методика зумовлена установкою

ня співтворчість, діалогізацію, організацію суб'єкт – суб'єктні взаємодії вчителя та учня.

Формування основ педагогічної діяльності передбачає включення такого показника, як фасилітативна компетентність, що поєднує професійні знання, гуманістичну зумовленість ціннісних орієнтацій, комунікативної здібності і спрямованої на створення психолого-педагогічних умов індивідуалізації та стимулювання самосвідомості учнів на уроках музики [9, с. 16].

Характерною особливістю дисциплін художньо-естетичного циклу є те, що він входить до освітньої галузі “естетична культура” Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і буде вивчатися безперервно з 1 до 12 класу. При цьому забезпечується дотримання принципу *наступності*, *поліцентризму* та логічності у ході вивчення тем: “Мистецтво музики та образотворче мистецтво” (1-8 кл.); “Художня культура” (9-11 кл.); “Естетика” (12 кл. шкіл гуманітарного профілю). Розробка стандартизованих програм зумовлена особливостями змісту критеріїв, коли учень характеризує, порівнює, наводить приклади, спостерігає, дотримується правил, орієнтується в поняттях [15, 21].

Зазначимо, що структура загальної мистецької освіти передбачає реалізацію методологічного принципу цілісності у двох взаємопов'язаних вимірах: вертикаль (охоплення всіх рівнів навчання), горизонталь (введення елементів усіх видів мистецтв, як складових змісту); упроваджуються компоненти: гностичний (знання та уявлення); аксеологічний (сприймання, інтерпретація, естетична оцінка); праксеологічний (художня діяльність); креативний (творче самовираження у сфері мистецтва); комунікативний (культура спілкування) [21].

Розгляд сучасних технологій та інтегрованих програм мистецької освіти дозволяє зробити висновки про те, що в них має відбиток в новій мірі взаємодія сучасних методів пізнання: діалог, дискусія, порівняння, аналіз, синтез, варіювання, рефлексія. Упровадження цих методів базується на таких принципах, як цілісність становлення художнього образу, наступність, раціональність, принцип взаємодії раціонального та ірраціонального, принцип проблемності навчання,

активізації пізнавальної активності учнівської молоді, системності, доступності, науковості; формуються вимоги для виокремлення інтегративних механізмів на основі принципу поліцентризму, поліфонічного сприйняття художнього образу.

Але водночас відсутня чітка класифікація принципів за ознакою пристосування до філософських концепцій та виокремлення особливостей внутрішнього розвитку особистості. Процес смислоутворення, в основному, розглядається у межах діяльнісного підходу до формування особистості. Аналіз сучасних досліджень дозволив нам визначитися у **меті дослідження**, суть якої полягає у такому: враховуючи особливості інформатизації сучасного суспільства, потребу до глобалізації вищої школи, обґрунтувати та розробити класифікацію принципів навчання у межах орієнтації у просторі когнітивних координат, враховуючи закономірності творчого смислоутворення на основі комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків.

Результати дослідження. Ми виходили з того, що процес професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін потребує класифікації сучасних технологій навчання. При цьому ми знаходилися у руслі досліджень С. Гончаренка, який під класифікацією розуміє групування певних конструктів структури навчання за виокремленими ознаками і встановлення між ними зв'язків [8, с. 164].

Зазначимо, що Г. Селевко класифікує сучасні технології за ознакою змісту філософських підходів, внутрішніх факторів розвитку особистості, встановлення взаємозв'язків з різноманітними типами мислення [25, 256].

Для нашого дослідження є важливим фактор класифікації П. Стефаненком дидактичних принципів за ознакою стратегічного підходу, як показника універсальної класифікації принципів навчання [29].

Наявність наробок щодо принципів, методів, способів активізації пізнавальної діяльності учнівської молоді дозволила нам визначитися у доцільності класифікації дидактичних принципів за ознакою стратегії пізнавальної орієнтації у процесі підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Методологічними засадами рефлексивної затримки на

системі когнітивних координат є визначення ролі когнітивних факторів у відповідності до культури мислення, парадигми навчання, загальноосвітніх та дослідницьких програм. Обґрунтування засад класифікації за ознакою стратегій когнітивного розвитку базуються на таких положеннях:

1. Установа на доцільність дослідження та вивчення розвитку внутрішнього світу особистості є фактором, що забезпечує формування уваги, пам'яті, мислення, тобто класифікація стратегій когнітивної орієнтації передбачає зв'язок із психологічними закономірностями внутрішнього розвитку особистості. Це має відбиток у положеннях про теорію поетапного розвитку розумових дій П. Гальперіна, програмованого навчання Б. Скіннера, стрижнем якого є визначення операційного компонента, особистісно-центрованого навчання у теорії К. Роджерса [23, 26].

2. Поняття “когнітивні смисли освіти” розкриває суть ініціативних процесів: відчуття, сприйняття, пам'яті та мислення. Але при цьому наголошується на закономірностях, основу яких складає суть інформаційних теорій навчання. В основу цих закономірностей покладено положення про комп'ютерну метафору-аналогію між роботою мозку та ЕВМ, положення про способи передачі інформації та її отримання, про роль знань на формування уваги, поведінки, формування понять, уявлень, емоцій, що є однією з центральних проблем щодо усвідомлення суті функціонування людини в умовах формування особистості.

Поняття “когнітивні смисли освіти” аналізується М. Бершадським [1, 2]. Автор дослідження послуговується положеннями Дж. Брунера, П. Зінченка, Р. Солсо, Л. Хьелла, Г. Щедровицького, [5, 31, 33].

М. Бершадський наголошує на доцільності розробки методологічних засад щодо закономірностей когнітивної психології. Він означає, що ці закономірності впливають на розробку технологій навчального процесу в умовах інформатизації суспільства, коли однією з наскрізних задач є адаптивна поведінка людини в оточуючому середовищі. Саме формування цієї поведінки складає фундаментальну задачу школи у контексті неперервної професійної освіти. Ми погоджуємося з точкою зору М. Бершадського про необхідність

формування умінь сприйняття цієї інформації та умінь її інтерпретувати. Автор дослідження звертає увагу на важливість на сучасному етапі розвитку ролі визначення розумової діяльності, яка є показником когнітивного суспільства.

Ми погоджуємося з думкою М. Бершадського про те, що когнітивний розвиток особистості потребує не лише визначення закономірностей внутрішнього розвитку особистості, але й обґрунтування принципів, на яких базується когнітивна технологія навчання. До таких принципів можна віднести **принцип інформатизації**, обґрунтований В. Петрусинським та **принцип взаємодії** усвідомлених та неусвідомлених конструктів [17].

В. Петрусинський розглядає процес професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції акмеологічного підходу, який передбачає визначення ролі впливу стимулів, які забезпечуються створенням психофізіологічних умов впливу на особистість, що дозволяє враховувати особливості трансляції полімодальної інформації, зумовленої змістом інтенсивного навчання та впровадження методу "заглиблення". Цей метод дозволяє включити у процес навчання принцип моделювання, що сприяє утворенню образу педагогічної ситуації за аналогією; принцип організації зворотного зв'язку [17, с. 124-126].

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

Мобілізація механізмів стимуляції засвоєння знань здійснюється за допомогою активізації психологічних механізмів. В основу психологічної стимуляції, у даному випадку, покладені взаємодія інформаційного перевантаження у сполученні з психологічною компенсацією (психоемоційним сугестивним розвантаженням) [17, с. 125]. При цьому інформація транслюється спочатку за принципом передачі на позасвідомому рівні, коли механізми засвоєння знань виконують підпорядковану функцію, і другому рівні: використовуються

принцип трансляції інформації, котрий базується на основі діяльнісного підходу.

Для нашого дослідження є важливим виокремлення інтенції дослідників до усвідомлення поняття “когнітивна схема”, на яку звертають увагу М. Бершадський, У. Найесер [1, 16]. На думку Найесера, процес сприйняття особистості відбувається за допомогою існування певних структур-конструктів, котрі мають назву схем. Функція цих схем передбачає організацію накопичення необхідної інформації [16, с. 20].

Тлумачення поняття “когнітивні схеми” базується не лише на основі якісної інформації, але й на гіллястій подачі інформації, яка наповнює різноманітну адаптацію студента до контексту інтерпретації. Так, поняття “когнітивних схем” усвідомлюється як образ когнітивних розумових планів дій на абстрактному рівні мислення, які є стимулом до дій, усвідомлення структури для інтерпретації інформації, як в наукових текстах, так і в текстах художньої культури. Функція когнітивних планів ототожнюється з функцією алгоритмів дій, їх універсальним показником є закономірність виокремлення засобів рішення задач. Так можна розбудувати схеми усвідомлення художніх та наукових текстів культури, схеми інтерпретації міфів, засобів досягнення мети для рішення пізнавальних та творчих задач [4, с. 336]. Подіючас схеми розглядаються, як гіпотетичні структури, що виконують функції організації сприйняття, переробки та використання інформації [31, с. 592].

Для нашого дослідження є важливим фактор того, що М. Бершадський у формуванні в учнів когнітивних схем виокремив два аспекти: 1) операційний зміст когнітивної схеми, що надає можливості реагувати на всі види інформації (зокрема, художньої інформації) за допомогою певної системи дій і операцій (наприклад, пізнання символіки, виокремлення інваріантів, впізнання окремих елементів символіки у художньому творі); 2) процедурне наповнення процесу пізнання (методи, прийоми, засади формування когнітивних схем), а саме: герменевтичні методи, що сприяють наповненню, накопиченню досвіду у формуванні художнього образу, накопиченню когнітивних емоцій; проблемні методи навчання, які забезпечують самостійний

пошук студентів у межах вирішення творчих задач; асоціативні методи навчання, які сприяють стимулюванню пізнавальної творчої діяльності вчителя; методи мозкового штурму, що зумовлені можливостями створення педагогічної ситуації, в якій має прояв спонтанна творча діяльність, коли включаються механізми інтуїтивного мислення.

Ми погоджуємося з точкою зору про те, що стандартний підхід до основ діяльнісного підходу, зумовленого соціальними умовами організації учіння студентів (джерелом цього підходу є біхевіоризм), потребує наповнення іншим змістом. Ми також погоджуємося з точкою зору М. Бершадського, який послуговується положеннями канадського психолога А. Бандури про те, що метод проб та помилок не може існувати як єдиний спосіб навчіння. Тому наголошується на доцільності впровадження теорії “соціально-когнітивного навчіння”, стрижнем якої є навчання на основі спостереження вчинків оточуючого середовища, лідери якої створюють нові моделі формування знань, навичок, умінь та способів їх дослідження [1, 22].

При цьому необхідною умовою є не лише реалізація власної діяльності, але й оволодіння методами репрезентації моделей дій на основі прийомів символізації партнерами спілкування: вченими, митцями, музикантами-педагогами [1].

Можливість оволодіти вміннями репрезентувати чужі думки, використовувати ці вміння у процесі створення власних проєктів діяльності на основі власного смислоутворення стимулювала наші уявлення щодо класифікації принципів професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін в межах стратегії когнітивних орієнтирів. Нами упроваджувалася технологія дослідження за ознакою сучасного філософського підходу. Методологічними засадами визначення цього підходу стала інтенція українських вчених у сфері дослідження концепцій Е. Канта [11].

На думку В. Табачковського, філософування є різновид особливих інтелектуальних вправ, коли індивідуальне переходить у всезагальне, яке, в свою чергу, індивідуалізується. Інтелектуальні вправи є засобом індивідуалізації та узагальнення [30].

Спілкування з філософськими текстами дозволило автору дослідження виокремити досвід інтенсивного філософування, *суть*

якого полягає у *співтворчості нащадків* та попередників. Вчений включає у взаємодію такі поняття, як “кантівський антиномізм”, що передбачає взаємодію протилежностей. Він враховує той фактор, що усі мислительські дії зумовлені інтенцією. Це має відбиток у філософських текстах. У цьому зв'язку учитель, що здійснює рефлексію над текстом, повинен усвідомлювати зміст цього принципу як “речі-у-собі” [30, с. 49].

Зазначимо, що українських філософів приваблює девіз “Виступаємо в масці”. Це висловлювання Декарта зумовлює закон мислення. Змістом цього закону є думка про те, що розуміння чужого тексту передбачає можливість включення його у контекст власного мислення.

Послугуючись положеннями М. Поповича щодо романтизму як стилю та ідеології [20], ми виокремимо роль методу аналізу текстів культури, якими оперують українські вчені. Це свідчить про потребу вчених впливати на смислотворчість у контексті принципу історизму. Принцип тлумачення романтизму як стилю, вступає у взаємодію з *принципом топології*, що передбачає оцінку нових цінностей (романтизм пов'язаний з вибором свободи), та *принципом паралелі* – принцип дослідження, який передбачає наявність культурних взаємозв'язків чи моделей, що розвиваються спонтанно. Але еволюція любого типу культури реалізується самостійно в різноманітних умовах.

Ми з находимося у руслі американського філософа Кребера [3] і робимо спробу в діахронії з М. Поповичем спиратися на *принцип варіативності*, щодо усвідомлення суті поглиблення принципу історизму. Зазначимо, що М. Попович розглядає зміст терміну “романтизм”, враховуючи особливості становлення його у Франції з точки зору принципу наслідування Німеччині та Англії. Під *принципом наслідування* ми розуміємо встановлення зв'язків між сучасністю, минулим та майбутнім. При цьому спрацьовує закон історичного передбачення у визначенні тих чи інших феноменів – конструктів [20, с. 370].

У даному випадку ми базуємося на прийомі подвійної рефлексії, що дозволяє реалізувати вільну пізнавальну трансценденцію за допомогою руху через різноманітні інформаційні простори. Стає

можливим зробити висновки про те, що здатність до сприйняття наукових текстів та текстів культури зумовлена особливостями когнітивно-поведінкового зразка, що передається від однієї людини до іншої за допомогою спілкування. Такий тип когнітивної стратегії повинен спиратися на поняття “мем” [3].

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

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

Але висловлені вище судження знаходяться у межах принципу раціональності. Згідно з виокремленим нами принципом антиномічності у взаємодію ключових понять повинен включатися принцип деконструкції, коли прийом метафори розглядається як ні метод, ні доктрина, ні техніка, ні інструмент, а формування понять-образів реалізується прийомами заперечення, критикою, руйнуванням, спробою формувати нове поняття [7]. Наголошується на доцільності упровадження методу рефреймінгу, що на думку Л. Гарман передбачає вилучення поняття з усіх звичних, усталених контекстів. Таким чином, складаються умови позбавитися формального мистецтвознавства [7, с. 33].

Водночас І. Чуприна формує інформаційний простір знань на основі виокремлення принципу еkleктичності, багатогранності винайденням новаторських форм спілкування. При цьому відміняється дискурс легімітації, що проголошувався єдиним, істинним [32, с. 6].

Таким чином, принципи постмодерну є джерелом спонтанного прояву екзистенціалізму, що сприяє порушенню усталених стереотипів. Але ж існує закон ентропії, згідно якому реалізується перехід однієї форми в іншу. Поза цього явища не існує розвитку ні в матеріальній, ні в духовній сферах.

Невипадково А. Єрмоленко аналізує принцип універсалізації І. Канта, який розглядається у якості категоричного імперативу: “чини так, щоб максима твоєї волі могла б мати силу принципу законодавства” [10, с. 147].

На думку А. Єрмоленка, Кант започатковує (але не розвиває) концепцію інтерсуб'єктивності, яка не має розповсюдження на інші природні конструкти. Тому стратегія обґрунтування максимум людської діяльності розумом має бути трансформована відповідно до герменевтично-прагматично-лінгвістичного повороту в сучасній філософії. Це впливає на формування в професійній підготовці вчителя таких понять, як “аргументація”, “дискурс”, “концепція” [10].

Оскільки сучасна професійна підготовка вчителя мистецьких дисциплін передбачає формування інформаційної культури виникає потреба загострити увагу на існуванні аксіологічної проблеми. У цьому зв'язку для нашого дослідження є важливим положення М. Попова щодо принципу “каузальної атрибуції”, який передбачає визначення причини взаємозв'язку між явищами. Поняття відноситься до феномену соціального сприйняття. Казуальна атрибуція є засобом виокремлення окремих причин включення механізмів дії мислення, що має прояв у судженнях. Це з'ясовується потребою тлумачити джерела вибору. Такого роду інтерпретація має ознаки загальні та індивідуальні [19, с. 297].

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

Спочатку термін атрибуцій розроблявся на основі соціальної перцепції, але далі цей конструкт стали використовувати у якості

з'ясувального принципу в іншу царину мотивації [28]. Виходячи з потреби до утворення нових особистісних смислів, вчені використовують прийом антитези, коли співвідносяться різні точки. Наприклад, існує теорія бісоціації, котра розроблена англійським новелістом, драматургом, вченим А. Кестлером. Її положеннями послуговується В. Роменець [24, с. 247]. Іntenція Роменця допомагає вченому-психологу виокремити основний загальний принцип творчої діяльності, суть якого полягає у визначенні аналогів у різноманітних видах пізнавальної діяльності як у мистецтві, так і науковій творчості.

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

Згідно цієї теорії є конструкти, які у конкретно-предметній формі ототожнюють особливості внутрішнього світу людини. Наприклад, аналізуючи аналітичну теорію К. Юнга, В. Дружинін виокремлює таку сферу особистості: а) колективне без свідоме є структурою особистості у контексті концентрації загальнолюдського культурно-історичного досвіду за допомогою архетипів. Ігнорування цього конструкту пізнання приводе, на нашу думку, до порушення, руйнування морально-ціннісних структур [22].

У зв'язку з викладеним зробимо такі **висновки**:

1. Класифікація принципів з ознакою когнітивної стратегії формування смислів особистості дозволяє забезпечити універсальний підхід до професійної підготовки сучасного вчителя мистецьких дисциплін. Когнітивна стратегія є динамічним, цілісним конструктом, орієнтованим не лише на обробку інформації, але й на забезпечення розвитку новоутворень у сфері формування знань та понять.

2. Стратегія когнітивного розвитку особистості є універсальним принципом професійної підготовки вчителя на основі взаємодії з оточенням в умовах адаптації комунікативного спілкування.

3. Виокремлення механізмів адаптації на основі децентралізації процесу викладання спеціальних дисциплін, комплексного навчання та встановлення міжпредметних зв'язків у межах відкритої моделі професійної підготовки вчителя дозволяє констатувати наявність ієрархічних структурних компонентів. Це зумовлює взаємодію принципів на рівні їх класифікації за стратегічними та операціональними ознаками й орієнтує на оволодіння теоретичними та практичними аспектами навчання, складовою якого є процедурна технологія формування когнітивних смислів.

4. Цілісні уявлення щодо взаємозв'язку стратегічних та операційних ознак класифікації принципів навчання забезпечують усвідомлення єдності знань щодо взаємодії таких ключових понять, як "закон", "закономірність", "принципи". Це дозволяє включити у межі універсальної стратегії формування когнітивних смислів такі інструментальні поняття, як "принцип спостереження", що передбачає доцільність включення у процес формування когнітивних смислів компонентів діяльнісного підходу; "принцип історизму", який зумовлений особливостями історичної реконструкції змісту понять; "принцип трансцендування", що впливає на механізми творчої діяльності; принцип "антиномічності", який стимулює когнітивний розвиток особистості; "інформаційний принцип", котрий забезпечує формування сучасних форм мислення; принцип "усвідомленого та неусвідомленого сприйняття інформації", який зменшує інформаційні переважання.

Подальша перспектива пошуку принципів за операціональною ознакою у межах стратегії когнітивного розвитку полягає в організації

впливів на створення банків педагогічних технологій, формування інформаційної бази педагогічних концепцій, розбудову різноманітних алгоритмів пізнавальної та творчої діяльності. Це обумовлює зміст критеріїв обрання педагогічних технологій, відправні позиції упровадження проектного методу в професійній підготовці вчителів мистецьких дисциплін.

Класифікація виокремлених груп принципів об'єднання ознакою стратегії когнітивного розвитку на основі смислоутворення передбачає формування здатності майбутнього вчителя до діяльності в узгодження з досягненнями сучасної науки про людину, вивчення передового досвіду, відшукування механізмів стимулювання інтуїції, встановлення відповідності наукових концепцій із змістом конкретних технологій, оволодіння принципом модульного проектування навчально-виховного процесу, забезпечення принципу оптимального збалансованого використання резервів традиційного навчання, оволодіння вміннями інвентаризувати розсіяні знання [25, 245-247].

Стратегія когнітивного розвитку передбачає включення таких конструктів, що забезпечують формування професійних знань на основі вивчення фундаментальних закономірностей у контексті логічних форм мислення (принцип раціоналізації); закономірностей, що обумовлюють творчу трансформацію особистості (принцип єдності раціонального та ірраціонального).

Література

1. Бершадский М. Мониторинг когнитивного развития // Школьные технологии. "Народное образование". – 2004. – № 3. – С. 28-32.
2. Бершадский М. Когнитивные смыслы образования // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 13-17.
3. Бобахо В., Левкова С. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М.: Фаир-Пресс, 2000. – С. 158, 358-359.
4. Большой толковый психологический словарь. Т.2. М.: ООО "Издательство АСТ", Вече, 2001. – С. 336.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – С. 25.
6. Булатова Л. Розвиток пізнавальної діяльності на уроках музики // Мистецтво та освіта. – 2004. – С. 9-12.
7. Гармаш Л. Як філософують стилем // Філософська думка. – 2004. – № 6. – С. 31-34.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь, 1997. – С. 164.
9. Гринчук І. Інноваційний підхід до організації слухання музики // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 4. – С. 13-16.

10. Срмоленко. А. Принцип універсалізації Канта// Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 66-68.
11. Кант И. Критика практического разума. – СПб., 1995. – С. 147.
12. Кларин М. Модели формирования познавательных ориентиров// Школьные технологии: “Народное образование”. – 2004. – № 3. – С. 3-18.
13. Леценко М. Педагогіка – про мистецтво засвоєння інформації// Мистецтво та освіта. – 2004. – С. 2-8.
14. Методичні рекомендації викладачам щодо розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) / Розробка завідуючого лабораторії педагогічних технологій І. І. Кожевникової. – Макіївка: МЕТІ, 2004. – 37 с.
15. Методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни художньо-естетичного циклу// Мистецтво та освіта. – 2005. – № 2. – С. 4-8.
16. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – С. 20.
17. Петрусинский В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения // Школьные технологии. – М.: Народное образование. – 2004. – № 3. – С. 118-137.
18. Паже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб: Союз, 1997. – 250 с.
19. Попов М. І. Кант на тернистій шляху аксіології // Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 14-22.
20. Попович М. Романтизм як стиль та ідеологія // Філософська думка. – 2004. – № 6. – С. 3-30.
21. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво (5-7 класи). Укл.: Масол Л.// Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 14-16.
22. Психология. Учебник для гуманитарных вузов/ Под общей редакцией В. Дружинина. – СПб.: Питер, 2002. – С. 283.
23. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. Шениной; общ. ред. И. Есенина. – М.: Прогресс, 1994, – 479 с.
24. Роменец В. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
25. Селевко Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
26. Скиннер Б. Размышление о бихевиоризме и обществе.: М., 1978.
27. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1966. – С. 28.
28. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Изд. ЭКСМО. – 2005. – 672 с.
29. Стефаненко П. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ. – 2002. – 400 с.
30. Табачковський В. “Філософувати посеред Канта”: Досвід вітчизняних десятичників. – 2004. – № 5. – С. 45.
31. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Питер, 2001. – С. 591-592, 594.
32. Чуприна І. Філософські засади мистецтва постмодерну // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 6-9.
33. Щедровицкий Г. и др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992. – С. 25.