

НАТАЛІЯ ЛУПАК

**ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА:
ЗАСАДИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

Монографія



Тернопіль
Видавництво «Підручники і посібники»
2020

Науковий редактор:

Терещук Григорій Васильович — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Рецензенти:

Кравець Володимир Петрович — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Падалка Галина Микитівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Комаровська Оксана Анатоліївна — доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, старший науковий співробітник;

Лановик Зоряна Богданівна — доктор філологічних наук, професор кафедри теорії і методики української та світової літератури.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(протокол № 11 від 28 квітня 2020 р.)*

Лупак Н. М.

Л85 Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія / Н. М. Лупак. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2020. — 452 с.

ISBN 978-966-07-3774-7

Висвітлено проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології. З позиції міждисциплінарного підходу розкрито теоретико-методологічні положення цієї технології як педагогічної системи інноваційного типу. Обґрунтовано авторську концепцію інтермедіальної комунікативної діяльності та структурно-функціональну модель системи формування комунікативної компетентності на засадах інтермедіальної технології.

Для науковців, викладачів, аспірантів, учителів, студентів, зокрема тих, хто цікавиться актуальними проблемами художньої комунікації та мистецької педагогіки.

УДК 378:373.091.12.01.3-051:7):005.336.2

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	12
1.1. Сучасні вимоги до вчителів мистецтва з позицій компетентнісного підходу	12
1.2. Комунікативна компетентність як важливий компонент професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва.....	24
1.3. Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва	45
1.4. Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва	61
РОЗДІЛ 2. ФЕНОМЕНИ «КОМУНІКАЦІЯ» І «МЕДІАКОМУНІКАЦІЯ» В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	96
2.1. Загальнопедагогічна сутність поняття «комунікація».....	96
2.2. Художня комунікація: естетико-педагогічний аспект.....	108
2.3. Медіакомунікація в системі сучасної педагогічної мистецької освіти.....	118
2.4. Загальні й специфічні моделі комунікації в освітньому, медійному і мистецькому просторах	137
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА	159
3.1. Концепт інтермедіальності в гуманітарних (педагогічних) дослідженнях.....	159
3.2. Інтермедіальна технологія в системі сучасних педагогічних технологій	192
3.3. Концепція формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології	232

3.4. Структурно-функціональна модель системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології	257
РОЗДІЛ 4. РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ	270
4.1. Організаційно-педагогічні умови та етапи реалізації системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології.....	270
4.2. Зміст, форми, методи, засоби інтермедіальної комунікативної діяльності студентів мистецьких спеціальностей.....	303
4.3. Мистецькі діалоги в комунікативній практиці майбутніх учителів мистецтва.....	345
4.4. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології	366
ВИСНОВКИ.....	373
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	381

Усе, що перебуває у взаємозв'язку, має вивчатися в такому ж зв'язку.

Я. Коменський

ВСТУП

Освіта третього тисячоліття вимагає радикальної гуманізації, сприятливих умов для інтелектуального та духовного розвитку особистості. Сьогодні особливої гостроти та актуальності набуває проблема утвердження людини в суспільному житті та професійній діяльності. У цьому контексті новітні тенденції розвитку вищої освіти варто розглядати крізь призму необхідності підготовки високопрофесійного й компетентного фахівця, здатного успішно конкурувати в умовах соціокультурного та інформаційного суспільного простору, що швидко змінюються. Сучасні гуманістичні та демократичні виміри освіти покликані сприяти створенню цілісної освітньої системи з оновленим змістом і формами.

Мистецька освіта як самостійна галузь професійної освіти з обґрунтованими теоретичними, методологічними та методичними засадами є важливим вектором розвитку духовної особистості, зокрема її чуттєвих форм пізнання. Такі форми пізнання, як зазначає О. Рудницька, властиві мистецтву, що стає дедалі вагомішим чинником у галузі педагогічних знань як своєрідний регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, утвердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічності в педагогічному процесі, орієнтація на його (суб'єкта) творчу спрямованість [662, с. 7].

У контексті інноваційної концепції філософії мистецької освіти, метою якої є визначення пріоритету загальнолюдських духовних цінностей, реалізується розв'язання важливої теоретико-методологічної проблеми — перенесення культурного досвіду людства в площину практичної педагогіки. З переосмисленням ролі вчителя мистецьких дисциплін (з інформатора на консультанта) зростає рівень вимог до його професійної майстерності. Адже в організації оптимальної та ефективної комунікативної взаємодії пріоритетним напрямом у розви-

тку мистецької освіти є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до інноваційної комунікативної діяльності. Відтак до важливих рис сучасного вчителя мистецтва належать такі, як професійна, зокрема комунікативна компетентність, широкий діапазон колаборативного мислення, що формує поліхудожню свідомість, емоційний інтелект та шляхетність. Сучасний учитель мистецтва — це неординарна обдарована людина, здатна критично, гнучко, мобільно і творчо мислити, готова до ефективної комунікативної взаємодії з метою досягнення найвищих результатів у професійній діяльності, активно співпрацювати із соціальними мережами, аналізувати інформацію, яка надходить з різних медіаканалів, та стежити за їх впливом, досконало володіти навичками вербального та невербального спілкування, виявляти ініціативу та підприємливість.

Поняття «комунікативна компетентність вчителя» науковці трактують по-різному: складне поєднання перцептивних, комунікативних, інтерактивних елементів спілкування творчого і репродуктивного, глибинного і поверхневого, маніпулятивного і суб'єкт-суб'єктного (Л. Петровська [583]); заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування (Ю. Ємельянов [184]); сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду, ціннісних установок та мотивації (Є. Проворова [631]); прояв професіоналізму, здатність, властивість, репрезентант ціннісних орієнтацій, досвіду, творчого мислення (Л. Ашиток [20]); інтегративне особистісне утворення, результат сформованості професійних компетенцій та особистісних рис (І. Когут [280]) тощо.

Очевидно, що з-поміж усієї сукупності компетенцій учителя мистецьких спеціальностей особливого значення набувають комунікативні, адже в інформаційну епоху зростає роль і значення комунікації. Предметом новітніх наукових досліджень стають інформаційні впливи на культуру, соціум, масову свідомість і конкретну особистість, а результати досліджень уже активно застосовують у різних соціальних практиках: від освітніх до геополітичних проєктів. Оптимальний комунікативний простір нині створюють сучасні технологи: піарники, рекламисти, журналісти, політики, іміджмейкери, спічрайтери та ін. А вчитель, на жаль, стоїть чи не на останніх позиціях щодо інформаційної спроможності авторитетно вплинути на шкільну молодь із таких причин: оновлення сучасних навчальних програм з мистецьких дис-

циплін відбувається, зазвичай, без урахування інтересу учнів до вибору для вивчення мистецьких творів і форм; нагромадження теоретичного матеріалу заважає занурюватися в саму природу мистецтва, яку можна глибше пізнати, усвідомлюючи власні почуття і переживання; примітивне розшифрування мистецьких кодів відбувається за межами семіотики; відсутність інноваційних технологій, які б кардинально змінили механізм і структуру роботи з мистецьким твором; недостатньо високий рівень теоретичних знань учителів мистецьких дисциплін; меншовартісне ставлення керівників деяких закладів (на жаль, тенденція зростає) освіти та їхніх педагогічних колективів до предметів художньо-естетичного циклу тощо.

У закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителя мистецьких спеціальностей до професійної діяльності, в основному увагу приділяють формуванню предметних компетентностей, а комунікативні вміння залишають поза увагою, що виявляється в неспроможності вчителя зацікавити учнів, донести ціннісний потенціал мистецької інформації, організувати сприятливе освітнє середовище, наповнене гармонією кольорів і звуків, пластикою рухів, у якому художні образи є носіями смислів.

Досі вчителі мистецтва майже не залучають потужний інформаційний пласт — медіальний, хоча мультимедійний ресурс набуває популярності. У полікультурному просторі відбувається активний процес формування «глобального» мислення, у динаміці якого розгортається особливий вид знакової системи зі специфічним інформаційним кодом — медіакультура. Її визначають як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, створених людством у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості [261, с. 8]. Тому виникає нагальна потреба в теоретичному і методологічному обґрунтуванні феномена «інтермедіальність».

Комплексним дослідженням медіа в історичному, культурологічному, філософському, соціологічному, мистецтвознавчому, педагогічному аспектах займалися такі науковці: В. Біблер [46], Н. Кириллова [262], Ю. Крістева [328], Д. Мак-Квейл [415], М. Маклюен [416], Г. Онкович [535, 536, 537], Б. Потятиник [604], В. Різун [656], О. Федоров [742], А. Черних [788], Е. Шестакова [803] та ін. В основі аналізу медіа — феномени технічного прогресу епохи модерну і постмодерну (преса, радіо, фотографія, кіно, телеграф, супутникове теле-

бачення, відео, інтернет, електронна пошта, соціальні мережі тощо), а також класичні види художньої культури (література, музика, образотворче мистецтво, театр тощо).

Зважаючи на стрімке розширення інформаційно-комунікативного потоку, педагогічна освіта, а мистецька зокрема, повинна долучитися до інтермедіального дискурсу, який досі активно функціонує лише в царині літературознавчих і мистецтвознавчих студій. Проте медіаосвіта як окрема освітня галузь міцно вкоренилася на благодатному ґрунті інноваційних педагогічних досліджень і впроваджень, виокремилась як навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів вищих закладів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, розробленої Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти та Академією української преси. Питання медіаосвіти, формування медіакомпетенцій особистості перебувають нині в центрі уваги значної кількості науково-педагогічних досліджень. Вагомий внесок у розв'язання такого завдання зробили О. Волошенко, В. Іванов, О. Мокрогуз [449, 549], Л. Найдьонова [450, 451, 491], Ф. Рогоу, С. Шейбе [801], Г. Онкович [536], А. Сулім [713], О. Федоров [740], та ін. Енциклопедичне трактування поняття «медіаосвіта» пов'язане з розумінням того, як створюються та розповсюджуються медіатексти, і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їхнього змісту. Тому до педагогічних професійних компетенцій вчителя мистецтва належить і медіаграмотність — важливий елемент комунікативної компетентності у сфері використання аудіовізуальної інформації, дієвий фактор міжкультурного діалогу. Відповідно медіакомпетентність вчителя передбачатиме розуміння впливу медіатекстів на пізнання особистістю світу в усіх його проявах: історичних, культурних, філософських, соціальних, економічних, політичних, психологічних, педагогічних, художніх тощо.

Перспективними науковими проектами в галузі мистецької освіти є розроблення і впровадження інноваційних технологій формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Зважаючи на потреби підростаючого покоління в медіакомунікації та синтезуючи різноаспектні позиції компетенцій, пропонуємо долучити до цієї системи інтермедіальні вміння й навички комунікативної взаємодії та в зв'язку з цим окреслити поняття «інтермедіальна технологія».

У сучасних закладах вищої освіти найбільш поширеними з-поміж інформаційно-комунікативних є мультимедійні технології. Це технології інтегрованого залучення всіх видів інформації на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документа. Інтермедіальна технологія близька до мультимедійної, але відрізняється тим, що до комунікативного діалогу, окрім цифрових текстів, долучаються ще й тексти культури нецифрового формату (образотворчі, музичні, словесні тощо) зі своїми специфічними кодами, знаками і, найголовніше, сферою естетичного досвіду. Відбувається знакообмін між текстами й особистісним ставленням до текстів суб'єкта взаємодії з урахуванням носіїв інформації.

Основою інтермедіальної технології є інтермедіальний аналіз, який полягає в умінні сприймати, аналізувати, зіставляти, інтерпретувати, презентувати тексти культури (цифрові й нецифрові), що в результаті осмислення сприяє набуттю нових знань і нового естетичного досвіду. Інтермедіальний аналіз передбачає міжмистецьку взаємодію, порівняльний аналіз текстів, специфічні можливості образотворення художніх мов, природні й технічні можливості передавання художньої інформації, систему комунікативних компетенцій та особистісний естетичний досвід.

Очевидно, що інформацію люди сприймають по-різному. Це залежить від багатьох факторів: вікових, гендерних, ментальних, соціальних, психологічних, фізіологічних тощо. Канал передачі (медіа) також має значення, подекуди навіть вирішальне, особливо тоді, коли йдеться про художню комунікацію. Адже, наприклад, послухати виступ симфонічного оркестру по радіо чи прочитати відгуки музичних критиків (навіть найдетальніші) про концерт у пресі, або побачити десятки найвиразніших професійних фото з мистецької події, чи переглянути концерт онлайн, чи сприймати музику безпосередньо в концертній залі — це різні форми рефлексії, а шлях розгортання художнього образу залежатиме ще й від активності природних сенсорних каналів. Та все ж людина, яка сприймає художню інформацію, вступає в діалог з текстом, виконавцями твору, а відтак і з самим автором. У просторі рецепції смислів відбувається так звана «медіагра або гра медій», що неминуче втягує все інші й інші медіа до діалогу, полілогу, «виплітаючи» особливу медіамережу з множинними точками перетину, можливими зонами перехідності, інтермедіальними зв'язками й відношеннями різного емоційно-чуттєвого наповнення. У таких діало-

гах інформація набуває нових смислів і значень, має здатність постійно оновлюватися чи старіти залежно від бажань і спільних намірів комунікантів. Таким чином, інтермедіальність (уже як компетентність) активізує комунікативний процес (зовнішній і внутрішній) і надає йому модальності.

Інтермедіальна технологія активно функціонує в площині побутування мистецьких творів як явищ культури. Тому в педагогічній практиці мистецької освіти її застосування не викликає заперечень. Інтермедіальну технологію, виходячи з логіки тлумачень, визначаємо як педагогічну (освітню), тому що інтермедіальність, як явище мистецтва, передбачає міжмистецьку взаємодію; міжмистецька взаємодія — базове підґрунтя мистецької освіти; сучасна мистецька освіта розвивається у взаємодії з медіакультурою і перебуває під її впливом; медіаосвіта — галузь педагогіки (медіадидактика); інтермедіальність — педагогічна категорія.

Інтермедіальну технологію слід розглядати як взаємодію систем «Людина — Людина», «Людина — Техніка», «Людина — Знакова система», «Людина — Художній образ». З огляду на те, що комунікативна компетентність педагога розуміється як здатність організовувати комунікацію між активними суб'єктами з урахуванням множинних зв'язків між ними, інтермедіальна технологія в мистецькій освіті може визначатися як спосіб організації комунікативної діяльності з метою створення художньо-інтегративного середовища, у якому формується поліхудожнє мислення особистості. Це інтелектуально-творчий процес опрацювання («обробки») інформації з метою здобуття нових знань шляхом синтезу, запозичення, інтерпретації, асиміляції комунікативних кодів різних знакових систем і засобів медіа. Упровадження інтермедіальної технології в практику роботи вищих закладів освіти, зокрема педагогічно-мистецьких, залучатиме сучасні технології інтегративного та інтегративного навчання, інноваційні інформаційні технології, нетрадиційні техніки та прийоми до художньої комунікативної діяльності.

Запропонована нами система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва виразнена в цілісній моделі — інноваційному проєкті педагогічної системи, функціональною складовою якої постає інтермедіальна технологія.

Основні положення, результати, загальні висновки наукового дослідження можуть бути корисними для викладачів педагогічних за-

кладів вищої освіти, зокрема мистецьких, для майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, які прагнуть вдосконалювати і розширювати свою професійну майстерність, для учителів мистецтва, які реалізують у новій українській школі змістові лінії мистецької освітньої галузі: «Сприймання та інтерпретація творів мистецтва», «Художньо-практична творчість», «Комунікація через мистецтво», для науковців, які досліджують проблему інтеграції в освіті.

РОЗДІЛ 1

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Сучасні вимоги до вчителів мистецтва з позицій компетентнісного підходу

Культурні, економічні та соціальні перетворення в Україні ставлять нові вимоги до системи освіти, зокрема підготовки педагогічних кадрів. Активний пошук шляхів результативності освітньої діяльності з урахуванням потреб суспільного розвитку свідчить про нагальну потребу компетентнісного підходу, який стрімко оновлюється, реагуючи на виклики глобального інформаційно-комунікаційного екстриму. У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що «високий професіоналізм і компетенції вчителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу — людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмień, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі» [571, с. 114]. Зазвичай, лідерські позиції щодо впровадження компетентнісного підходу в освіті займають закордонні розробки та рекомендації, проте й українська педагогічна еліта додає власний теоретичний і науково-практичний ресурс, конструктивно долучаючись до компетентнісного дискурсу. Потужна спільнота українських учених, провідних фахівців, практикуючих педагогів-методистів, передова студентська молодь натхненно працюють над удосконаленням усього освітнього комплексу задля спільної мети — створення оптимальної формули підготовки сучасного вчителя — носія ментального українського коду, прихильника загальнолюдської гуманістичної світоглядної ідеї, шанувальника різносторонніх освітніх стандартів, толерантну особистість, здатну до творчого саморозвитку і самореалізації, відкриту до різних форм комунікації. Своєрідним епіграфом до розуміння місії вчителя мистецтва й суті компетентнісного підходу в освіті, на нашу думку, може бути вислів Платона: *«Справжня освіта і виховання пробуджують у людини гарні задатки, культуру, яку вона передає іншим поколінням».*

Пріоритети розвитку педагогічної освіти в Україні, основні напрями її реформування в контексті інтеграції до світового освітнього простору сформульовані в законодавчих і нормативно-правових актах: Законах України «Про освіту» [627], «Про вищу освіту» [612], Концепції «Нова українська школа» [301], Концепції розвитку педагогічної освіти [616] та ін. Необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів задекларована також у низці міжнародних і державних документів із проблем розвитку освіти в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів (положення «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя», Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи», Національної рамки кваліфікацій [618], Педагогічної Конституції Європи [571] та ін.). Підсумовуючи основні положення вищезазначених документів, можна констатувати, що в центрі освітнього процесу, який розгортається на теренах європейського простору, визріло пріоритетне завдання — формування суб'єкта життєдіяльності, здатного до активного життя в полікультурному світі на засадах гуманізму, екологічної безпеки, свободи й демократії. Сучасні умови життя висувають нові вимоги до особистості, які Л. Ткаченко трактує як комплекс сформованих умінь, необхідних для:

- аналізу інформаційних потоків, розпізнавання та відокремлення істинного знання від хибного;
- екстреного реагування на події швидкозмінного світу;
- динамічного пошуку та ухвалення оптимальних рішень (щодалі — більш нестандартних);
- продуктивної комунікації;
- проектної діяльності (пов'язаної з толерантністю, взаємодією, результативністю, самоорганізацією тощо) [733, с. 269];

Відтак посилена увага суспільства звернена до особистості вчителя — «людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних рис, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог XXI століття», головна місія якого полягає в утвердженні авторитету духовності та кроскультурних цінностей європейської спільноти [571, с. 111–112].

Якісне оновлення професійної підготовки майбутніх учителів визнане пріоритетним завданням національної освітньої системи на сучасному етапі, що набуло відображення в Концепції «Нова українська школа». У цьому документі сформульовано низку вимог до сучасного

вчителя, який повинен стати «агентом змін», зокрема він має: працювати на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, відповідно до яких учитель є фасилітатором, наставником, який спрямовує учнів на освіту й усебічний розвиток за власною освітньою траєкторією; дотримуватися педагогіки партнерства, що передбачає спілкування, взаємодію, співпрацю між учителем, учнями й батьками; реалізовувати принцип академічної свободи в навчально-виховному процесі; продовжувати власну професійну освіту, здійснювати неперервний особистісний і професійний саморозвиток; володіти навичками учителя-інноватора, тобто розробляти авторські навчальні програми, методи, технології, прийоми та засоби навчання, активно розвивати власне фахове бачення; співпрацювати з іншими учителями та учнями шляхом створення цифрових продуктів, презентацій та проєктів; навчати учнів бути відкритими до спілкування з усім світом шляхом використання цифрових засобів [301].

Учитель — «агент змін» є генератором і транслятором прогресивних педагогічних ідей, стимулятором розвитку й формування майбутніх поколінь. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, що «важливою характеристикою професії вчителя є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання в закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації» [616]. Водночас саме від фахової підготовки майбутніх учителів багато в чому залежить їхній професіоналізм, що безпосередньо впливатиме на формування особистості кожного учня.

Зазначена проблема набуває особливого значення в контексті професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, оскільки в державних документах задекларовано, що радикальна модернізація змістових і формальних аспектів середньої освіти має здійснюватися на засадах гуманізації й демократизації всієї системи освіти, а також посилення її культуротвірної функції. Це зумовлює необхідність створення культуровідповідного освітнього простору в закладах середньої освіти з метою активізації творчої самореалізації майбутніх поколінь. Важливу роль в організації такого простору відіграють предмети художньо-естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво, хореографія, художня культура тощо).

У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загально-освітніх навчальних закладах» вказано, що «мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів» [617]. У документі зафіксовано, що метою художньо-естетичного виховання є формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної та художньої компетентностей, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні під час сприймання й інтерпретації творів мистецтва, а також практичної художньо-творчої діяльності [617].

Педагогічну спрямованість різних видів мистецтва обґрунтувала О. Рудницька, яка схарактеризувала їхню гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну роль, визначила й узагальнила інтеграційні характеристики, що дало змогу започаткувати нову галузь у педагогічній науці — мистецьку освіту, яка репрезентує сучасні досягнення теорії та практики навчання мистецьких дисциплін у контексті загальної педагогіки, детермінує культурологічні та психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості, окреслює пріоритетні напрями її вдосконалення [662, с. 32].

Мистецька освіта в Україні передбачає наявність системи навчання, функціонування культурних інституцій (музеї, фонди, артцентри, галереї, громадські організації тощо), навчальних закладів різного освітнього рівня — від початкового до середньо-спеціального та вищого академічного, існування певних мистецьких канонів (традиційної сукупності законів, норм і правил творення мистецьких артефактів), функціонування мови мистецтва (знакової системи) як способу передачі художньої інформації, а також ціннісних й естетичних засад мистецтва.

Мистецька освіта є предметом багатьох наукових розвідок фундаментального і галузевого характеру. Вивченням цього феномена займалися О. Бордюк [58], Л. Масол [434], В. Мовчан [476], О. Савченко [667], В. Сидоренко [719], Р. Шмагало [809], В. Шульгіна [813] та ін. Проблематику мистецької освіти в Україні в другій половині ХХ — на початку ХХІ століть, зокрема через призму діяльності мистецьких шкіл, аналізували Я. Кравченко [310], М. Криволапов

[325], О. Петрова [582], Г. Скляренко [694], О. Федорук [469], А. Чебикін [469] та ін. На особливу увагу заслуговують ґрунтовні дослідження сучасних українських науковців, які стосуються проблеми мистецької освіти з позицій компетентнісного підходу, а саме: О. Гайдамаки [109] про системне формування предметних компетентностей, О. Комаровської [290] про компетентнісний підхід у навчанні мистецтва в загальноосвітніх школах, О. Савченко [667] про реформування мистецької освіти, зокрема початкової ланки навчання, в контексті концепції НУШ, Л. Масол [441] про реалізацію інтегрованого підходу у викладанні дисциплін художньо-естетичного циклу, В. Орлова [542] щодо професійного становлення особистості педагога-мистецтвознавця у вимірах класичної методології, Г. Падалки [562] про обґрунтування методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва, О. Просіної (2016) про формування інноваційної компетентності майбутніх учителів мистецтва та ін.

Поняття мистецької освіти широко поінтерпретовано в працях українських науковців і розглядається в історичному та сучасному контекстах. Так, український дослідник Р. Шмагало зазначає, що мистецька освіта може бути охарактеризована як стійкий механізм формальних і неформальних правил, принципів, норм та організації, покликаний збагатити людину знаннями про види мистецтва та специфіку художньої діяльності, озброїти її вміннями та навичками, необхідними для духовного, професійного, творчого саморозвитку, а також мотивувати до усвідомлення і примноження мистецьких цінностей. Окрім того, мистецька освіта має вибудовуватися на основі організаційно-творчих принципів, поглядів і традицій [809, с. 10].

М. Мельник констатує, що, зазвичай, поняття «мистецька освіта» застосовують для визначення творчої інституції, яка теоретично усвідомила себе і виокремилася в самостійну організаційно-оформлену систему [453]. Мистецька освіта, на переконання В. Мовчан, дає знання з техніки формування художнього образу в конкретному виді мистецтва, забезпечуючи цілісне розуміння образотворчості, що є основою та необхідною умовою художньої діяльності. До завдань мистецької освіти науковець відносить конкретизацію досвіду, передання умінь для подальшого поглиблення виразності образної мови та її символічної завантаженості. Дослідник підсумовує, що творчий рух митця, як правило, відбувається шляхом переходу від загального

(школа) до індивідуального (митець) у процесі творчості [476, с. 240-241].

Ю. Романенкова констатує, що сучасна мистецька освіта все менше асоціюється з інституцією чи явищем, яке об'єднує художників за спільністю стилістичних рис. Науковець зазначає, що нинішню фазу еволюції мистецької освіти справедливо можна назвати ерою індивідуумів [659, с. 177].

Про популяризацію мистецької освіти в Україні свідчать державні нормативно-правові акти, зокрема Закони України «Про освіту» [626], «Про вищу освіту» [612], «Про загальну середню освіту» [614], а також Концепція загальної мистецької освіти [432], Концепція Нової української школи, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.10.2016 р. [301]. З огляду на вищесказане та згідно із зазначеною нормативно-правовою базою, мистецька освіта розглядається як «спеціалізований вид освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетенцій та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва» [813, с. 81].

Зasadничим положенням сучасної мистецької освіти є комплексність і єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від сприйняття й засвоєння інформації, накопичення знань і формування умінь до формування світоглядної позиції людини засобами різних видів мистецтва.

Безперервність і комплексність художньо-естетичної освіти задекларовані в Державному стандарті базової і повної середньої освіти [156], типових освітніх програмах закладів загальної середньої освіти II і III ступенів, а також у «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах», згідно з якою система художньо-естетичної освіти та виховання містить чотири структурні компоненти. Перший — базовий освітньо-виховний компонент, що передбачає опанування учнями предметів освітньої галузі «Мистецтво». Цей компонент складається з двох частин: інваріантної, що містить дисципліни базового навчального плану, які мають опанувати всі учні, незалежно від типу закладу освіти і профілю навчання (предмети «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» або інтегрований курс «Мистецтво», курс «Художня культура»); варіативної

частини, що складається з елективних предметів і курсів, які вводять до навчальних планів конкретного закладу освіти, відповідно до можливостей і потреб педагогічного колективу, учнів, батьків («Хореографія», «Основи театру і кіно» тощо). Другий — позаурочний компонент художньо-естетичного виховання — передбачає організацію колективних і групових форм діяльності учнів поза межами класу і школи, але під керівництвом або за участю вчителів (заняття в гуртках художньо-естетичного профілю, художньо-творчих колективах, клубах; організація екскурсій, фольклорних експедицій; відвідування театральних вистав, концертів тощо). Третій — позашкільний освітньо-виховний компонент — охоплює різні типи закладів позашкільної освіти (музичні та художні школи, будинки й палаци дитячої та юнацької творчості тощо). Четвертим є компонент художньо-естетичної самоосвіти та самовиховання, початковий досвід яких набувається в школі завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов, різних форм індивідуальної роботи з учнями, методів педагогічного стимулювання художньо-естетичного саморозвитку учнів, а також шляхом залучення батьків до цього процесу [434].

У «Методичних рекомендаціях щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2019/2020 навчальному році» зазначено, що метою таких предметів є розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, формування їхнього художньо-образного, асоціативного, критичного мислення; створення сприятливих умов для продукування креативних ідей, реалізації власних творчих потреб у художній діяльності [458, 459]. Відтак у державних документах гарантовано здобуття учнями системної і безперервної художньо-естетичної освіти, що дає їм змогу продовжувати її на різних ступенях навчання і складає основу для їхньої подальшої самоосвіти та самовиховання.

Зорієнтованість сучасної освіти на впровадження компетентнісного підходу зумовила необхідність перебудови шкільних програм навчальних дисциплін, розроблення нових курсів. Саме з урахуванням такого підходу і був створений інтегрований курс «Мистецтво», який нині впроваджується в закладах середньої освіти. Курс був розроблений Л. Масол [432] на основі ідеї поліцентричної інтеграції. Домінантними змістовими лініями в цій дисципліні є музичне та образотворче мистецтва, додаткова змістова лінія представлена синтетичними мистецтвами (хореографією, театром, кіномистецтвом).

Інтегрований характер такого курсу дає змогу ефективно розвивати в учнів креативність, художньо-образне й асоціативне мислення, творчу інтуїцію, формувати в процесі практичної діяльності предметні мистецькі компетентності. Варто зазначити, що інтеграція мистецьких дисциплін базується на загальних для різних видів мистецтва категоріях (формі, композиції, жанрі, стилі, напрями, образах тощо) і закономірностях (ритмі, гармонійності, пропорційності, рівновазі, симетрії та асиметрії, динаміці та статиці, контрасті й нюансі).

Отже, зважаючи на теоретичні аспекти питання, повна інтеграція знань учнів із усіх видів мистецтв є доволі перспективною ідеєю. Проте існує низка питань, які суттєво впливають на якість мистецької освіти учнів і потребують більш докладного розгляду. Зокрема, однією з причин є скорочення годин на мистецькі дисципліни на 50% у навчальних планах (це відбувається всупереч тому, що в державному стандарті зазначено предметне навантаження 2 години на тиждень). У межах реалізації принципу академічної свободи заклади середньої освіти отримали право вносити певні корективи до навчальних планів і подекуди вчителям пропонують викладати інтегрований курс «Мистецтво» протягом 1 години на тиждень. Звісно, це негативно позначається на рівні мистецької освіти загалом і сприйнятті вчительством ідеї інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. У такому контексті вчителі висловлюють побоювання, що відбувається знищення предметів та, замість практичної роботи, доведеться обмежитися оглядовим вивченням теоретичних аспектів.

Л. Масол зазначає, що нині існують труднощі щодо введення до програм закладів середньої освіти в повному обсязі синтетичних мистецтв, оскільки це вимагає додаткових спеціальних матеріально-технічних умов, яких немає в більшості українських шкіл (наявності відеозаписів, апаратури для перегляду кінофільмів, спеціальної зали та форми для хореографії тощо); опанування синтетичних мистецтв потребує додаткового навчального часу, а на курс мистецьких дисциплін у навчальному плані виділено лише 2 години на тиждень, яких недостатньо для художнього розвитку школярів [440, с. 43]. Виникли й деякі проблеми з кадровим забезпеченням інтегрованого курсу «Мистецтво»: у програмі окреслено можливість викладання курсу за двома варіантами: одним учителем, що було доволі складно, оскільки вони переважно здобували вищу освіту за однією спеціальністю — музичне чи образотворче мистецтво, або двома вчителями (по 1 годині на тиж-

день відповідно вчителями музики й образотворчого мистецтва), що актуалізувало необхідність узгодження між ними підходів до викладання, синхронізації дій.

Загалом у курсі «Мистецтво» враховано особливості мислення й потреб сучасних учнів, він має інноваційний і компетентнісний характер, спрямований на розвиток креативного мислення молодого покоління. Важливою його ознакою є варіативність, що передбачає вільний добір учителем навчально-художнього матеріалу, творів для сприймання, відповідних методик і технологій навчання та практичних завдань. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» спрямована на пошук різноманітних зв'язків, художніх зіставлень, емоційно-образних аналогій і паралелей між різними видами мистецтв.

Досвід засвідчує, що диференційоване викладання мистецьких дисциплін (музики, образотворчого мистецтва, хореографії, театру тощо) призводить до руйнування уявлення учнів про цілісність світу, сприяє формуванню кордонів між окремими навчальними курсами, що призводить до фрагментарності знань учнів. Пропонований інтегрований курс сприятиме набуттю учнями досвіду сприйняття творів мистецтва, глибокому опануванню ними системи художньо-естетичних знань, формуванню умінь і навичок аналізу творів різних мистецьких жанрів, стилів, епох. Проте ми вважаємо, що у сув'язі «інтеграція — диференціація» не варто віддавати перевагу якомусь одному типу викладання, бо в такому випадку зазнає руйнації вся система мистецької освіти. Без сумніву, її цілісність утримуватиметься завдяки проникненню в царину кожного виду мистецтва зі специфічними кодами, засобами, мовою тощо й усвідомленню багатогранності всього потенціалу мистецтва, осягненню міжмистецької взаємодії (інтермедіальності).

У нормативно-правових документах, що регулюють змістові та формальні аспекти навчання предметів художньо-естетичного циклу [612; 428; 454] сформульовано високі вимоги до вчителів мистецьких дисциплін. Зазначено, що вони мають творчо ставитись до змісту і технологій навчання, поурочного розподілу, добору навчального художнього матеріалу. Кожен учитель має змогу обирати мистецькі твори для сприймання та аналізу учнями, орієнтуючись на навчальну тематику, їхню художню якість, репрезентативність художньо-регіональної специфіки, цікавість для учнів і відповідність їхньому

віку. Реалізуючи практичну спрямованість курсу, вчитель має передбачити час для виконання учнями художньо-практичних (зокрема проєктних) завдань, враховуючи програмні вимоги, інтереси й потреби учнів певного віку. У цілому вчителю необхідно дотримувати балансу всіх видів учнівської діяльності, а також застосовувати різноманітний методичний інструментарій, надаючи пріоритет діалогічним формам подачі матеріалу над монологічними, взаємозв'язку традиційних методів навчання з проблемними, евристичними методами, комп'ютерними та інтегративними технологіями, методами і прийомами стимулювання асоціативно-образного мислення, виявленням міжвидових мистецьких аналогій, порівнянь. Фахівець мистецької освіти О. Гайдамака наголошує на застосуванні різноманітного методичного інструментарію та пріоритетності діалогічних форм викладання. Вона зазначає, що «опанування художнього змісту навчального предмета має здійснюватися в тісному взаємозв'язку традиційних методів навчання (словесних, наочних, діяльнісних) з ігровими, евристичними методами, комп'ютерними технологіями та (що важливо для інтегрованого курсу) інтегративними технологіями, методами і прийомами стимулювання асоціативно-образного мислення, виявленням міжвидових мистецьких аналогій, порівнянь тощо), що зумовлено спільним тематизмом, який об'єднує навчальний матеріал різних видів мистецтва» [109, с. 52]. Це означає насамперед, що сучасний учитель має докорінно змінити підхід до викладання мистецьких курсів від знанневого до компетентнісного.

Сучасний учитель мистецтва — це, насамперед, партнер з опанування різних видів мистецтва. На уроках мистецьких дисциплін учитель має бути фасилітатором, тобто здійснювати супровід навчальної діяльності учнів, полегшувати їм шлях до розуміння мистецтва, сприяти формуванню в них творчих умінь, створювати умови для розвитку учнівської креативності. Так, на думку В. Орлова, вчителі мистецьких дисциплін — це працівники освіти, змістом діяльності яких є формування і розвиток художньо-естетичної культури молодого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва. Науковець зазначає, що зміст мистецьких дисциплін реалізується в закладах середньої освіти через особистість учителя, його художньо-естетичну і професійну культуру. Середня освіта зараз перебуває в кризовому стані і, щоб вийти з нього, має отримати вчителя нової формації, який володіє загальною, художньо-естетичною та професійною культурою, крити-

чним і послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільним від стереотипів [540, с. 17]. Саме завдяки вчителям мистецьких дисциплін, їхній педагогічній майстерності, молоде покоління вчиться виявляти, осягати та інтерпретувати культурну спадщину, більш глибоко й повно сприймати художні твори сучасності й попередніх епох, розуміти складні проблеми сьогодення, усвідомлювати зміст мистецьких явищ.

Аналіз наукових досліджень (Комаровська [290], Масол [436, 437, 753], Миропольська [466, 753], Рагозіна [753]; Отич [553, 554, 555, 556]; Орлов [540] з проблеми дослідження дав змогу сформулювати низку вимог до вчителів мистецтва, що сприятимуть зростанню ефективності їхньої професійної діяльності. По-перше, це сформованість художньо-естетичного світогляду вчителя, що передбачає наявність у нього специфічних знань і вмінь сприймати, перетворювати, зберігати, використовувати та передавати художню інформацію, закодовану в мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді, а також наявність естетичного смаку, відчуття стилю й ритму. По-друге, ґрунтовні й системні знання з психології (особливостей сприймання довкілля через сенсорні канали), сформованість умінь ефективно використовувати психологічні механізми впливу мистецтва на особистість вихованців. Це дасть змогу посилити вплив мистецьких творів на учнів, а відтак підвищити ефективність навчально-виховного процесу, результатом чого стане успішне формування в учнів ключових, міжпредметних і предметних компетентностей. По-третє, медіаграмотність, оскільки вчитель мистецтва є своєрідним транслятором сучасних культурно-мистецьких феноменів до учнівського соціуму. Дослідники А. Сільверблатт і Е. Елігейрі вказують на такі складники медіаграмотності:

- здатність до критичного мислення, яка дає змогу майбутнім учителям розвинути незалежні судження про зміст медіа;
- розуміння процесу масової комунікації;
- усвідомлення впливу медіа на особистість і суспільство;
- розвиток умінь аналізувати та обговорювати медіатексти;
- розгляд змісту медіа як «тексту», який забезпечує розуміння нашої сучасної культури і нас самих;

- розвиток здатності отримувати естетичне задоволення, розуміти й оцінювати медійний зміст; готовність продукувати власні медіатексти [901, с. 2-3].

Науковці Л. Гаврілова та Л. Хмарна розглядають медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [105, с. 124]. Медіаграмотність є одним із складників медіакомпетентності, яку в контексті впровадження медіаосвіти в Україні розглядають як уміння ефективно взаємодіяти з медіапростором, правильно розуміти, оцінювати інформацію, аналізувати, передавати її іншим, дотримуючи медіакультурних цінностей, уподобань і стандартів. Медіакомпетентність «забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» [491, с. 4].

По-четверте, важливою є готовність учителя мистецтва до постійного розвитку й саморозвитку. Зокрема під час тренінгів і майстер-класів, він має набути таких рис, як асертивність (комплексне почуття впевненості у собі, у власних силах); атрактивність (позитивне ставлення до себе та інших, проявом якого є щирість, відкритість, конгруентність, соціально адаптована поведінка); толерантність (здатність бути великодушним і терпимим, без роздратування і вираженої ворожості ставитися до думок, поглядів, звичок учнів, навіть якщо вони не збігаються з думкою вчителя чи з науковими поглядами).

По-п'яте, учитель мистецьких дисциплін має бути готовим до створення безоцінного середовища. Сутність цієї проблеми полягає в тому, що вчителі в процесі оцінювання переважно зосереджують увагу на помилках учнів, а не на їхніх досягненнях. Критичне ставлення вчителя до художнього виконання чи суджень учнів стосовно мистецьких творів, а також оцінювання їхніх творчих проєктів подекуди унеможлиблюють творче, індивідуальне бачення мистецьких явищ і процесів. Унікальність мистецьких дисциплін полягає саме в тому, що

вони потребують не оцінювання, а мотивації учнів до художньо-комунікативної діяльності та творчих пошуків. Майстерність учителя виявлятиметься у спрямуванні та стимулюванні учнів до удосконалення їхніх творчих здібностей, апробації різних видів діяльності з метою розкриття власного внутрішнього світу, реалізації творчого потенціалу. Найкращою мотивацією до опанування навчального матеріалу і продукування мистецьких творів є естетичне задоволення.

У Державних стандартах вищої освіти бакалавра зі спеціальностей 025 «Музичне мистецтво» та 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» Галузі знань 02 «Культура і мистецтво» [156] зазначено, що сферою працевлаштування випускників можуть бути не лише заклади культури, а й заклади початкової, базової та середньої спеціалізованої музичної освіти, заклади вищої музичної освіти, заклади загальної середньої освіти. Ціллю навчання є підготовка високопрофесійних фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері музичного чи образотворчого мистецтва, що передбачає застосування відповідних положень і методів мистецької діяльності та характеризується певною невизначеністю умов. Результати навчання репрезентовані через формування інтегральної компетентності бакалавра музичного чи образотворчого мистецтва, декоративного мистецтва, реставрації, а конкретизовані через загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності, які визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність. Комунікативну компетентність педагога вважаємо наскрізною, що пронизує загальні та спеціальні компетентності на всіх етапах формування.

1.2. Комунікативна компетентність як важливий компонент професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва

Сьогодні постала потреба осучаснити підготовку вчителів мистецтва, які прагнуть до постійного особистісного і професійного саморозвитку, виявляють готовність до творчих пошуків, здатні працювати в умовах «нової української школи» й бути конкурентоспроможними на ринку праці. Їхня діяльність має базуватися на кращих здобутках національної та зарубіжної педагогіки з урахуванням інноваційних підходів і апробації нових шляхів художньо-естетичного розвитку учнів.

У контексті освітніх трансформацій проблема професійної підготовки педагогічних працівників визнана як пріоритетна. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, що вона (професійна підготовка) має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів [612].

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей перебуває в діапазоні комплексного дослідження професійної підготовки педагога, яке здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Тому, аналізуючи окреслену проблему, ми насамперед опрацювали наукові дослідження Л. Ашиток [20], М. Бровко [59], Н. Гузій [143, 144], О. Дубасенюк [177], А. Козир [284], О. Комаровської [291], О. Красовської [315], Л. Масол [438, 432, 433], О. Овчарук [293, 528], В. Орлова [540], О. Отич [552, 553], Г. Падалки [561, 562], О. Рудницької [662], О. Щолокової [818] та ін., у яких висвітлено концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів. Важливими для нас стали праці В. Багрій [28], Л. Губерського [140], І. Зязюна [221], С. Кононець [298], К. Корсак [305], Н. Миропольської [465], Р. Серьожникової [683, 684, 685], В. Шульгіної [813], які стосуються формування професійних особистісних рис майбутнього вчителя. Дослідженням наукових підходів та визначенням педагогічних умов формування полікультурної особистості займалися О. Боблієнко [49, 50], Т. Дорошенко [166], Л. Масол [441], В. Рагозіна [645], В. Радкіна [647], О. Реброва [650] та ін. Науковий доробок вищеназваних авторів, який охоплює компетентнісні орієнтири для вчителя мистецтва, доводить, що загальнопрофесійний аспект (професійна компетентність, професійні особистісні риси, професійна (педагогічна) майстерність) формування майбутнього вчителя є актуальним і потребує різновекторного вивчення.

Оцінювання рівня професійної підготовки педагога відповідно до тенденцій реформування сучасної системи освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу, а поняття «компетентність» використовують для опису кінцевого результату навчання. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «компетентність — динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських рис, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та

подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [612]. Так, О. Пометун пропонує розглядати компетентність як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс надбань і ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [240, с. 19]. О. Заблоцька дійшла висновку, що компетентність — це якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених у нормативних джерелах (у відповідних державних стандартах і освітніх програмах — ХХ) для певної галузі діяльності [192, с. 55]. Зважаючи на це, для визначення вимог до рівня професійної підготовки майбутніх учителів застосовується термін «професійна компетентність», який більшість науковців розглядають як сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду та особистісних рис, що дають людині змогу ефективно проектувати й проваджувати професійну діяльність, тобто професійно реалізуватися.

Професійна компетентність має певну структуру, основними складовими якої О. Дубасенюк вважає теоретичну, методичну, фахову компетентність; соціально-педагогічну, диференційно-психологічну та аутопсихологічну компетентності [177, с. 94-97]. А. Маркова виокремлює спеціальну компетентність (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність її проектувати на майбутнє); соціальну (володіння спільною діяльністю, співробітництвом, усталеними засобами професійного спілкування, відповідальність за результати професійної праці); особистісну (володіння прийомами самовираження, саморозвитку, протистояння професійним деформаціям); індивідуальну компетентність (володіння прийомами самореалізації, розвитку індивідуальності, готовність до професійного зростання, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень) [426, с. 106-110].

Оскільки дослідження будь-якого педагогічного явища детермінує необхідність визначення переліку компетентностей і компетенцій, виокремлення та структурування їхніх складників, то постає необхідність схарактеризувати професійну компетентність учителя мистецьких дисциплін. Вона є результатом усвідомлення специфіки власної професійної діяльності, зумовленої метою й змістом професійної діяльності в закладах освіти, та є виявом якості реалізації на практиці результату формування в суб'єктів освіти фахових компетенцій. Варто зазначити, що проблемі упровадження компетентнісного підходу в

мистецьку освіту, зокрема в практику підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, присвячені праці Л. Масол [440, 432, 434, 435], О. Олексюк [531, 532], В. Орлова, [540, 541, 542] О. Отич [551, 552], Г. Падалки [560, 561, 562] та ін. Узагальнюючи результати їхніх досліджень, зазначимо, що професійна компетентність учителів мистецтва містить низку компонентів, серед яких особливого значення набувають такі: особистісний (сукупність особистісних рис, необхідних для вчителя мистецтва), мотиваційний (сформованість мотивів до здійснення професійної діяльності вчителя мистецтва), когнітивний (наявність необхідних знань з мистецтвознавчих дисциплін, а також знань із суміжних дисциплін, що необхідні для роботи), операційний (сформованість умінь і навичок практичного розв'язання професійних завдань), рефлексивний (здатність оцінювати власну професійну діяльність, робити певні висновки, визнавати помилки, вносити відповідні корективи).

На думку О. Олексюк, мистецька компетентність як професійна відображає духовний потенціал особистості, її здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, готовність створювати творчий стиль життя й діяльності на основі досвіду використання мистецьких компетенцій. Дослідниця аналізує мистецьку компетентність як єдність «знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності» [531, с. 222-223].

З огляду на те, що мистецька компетентність постає як інтегральна характеристика особистості й ґрунтується на взаємозв'язку інтересів, мотивів, знань, умінь, ставлень, особистісних рис, які відображають узагальнені результати навчання в галузі мистецтва, науковці роблять спроби визначити її складові. Так, В. Ружицький вважає, що основною і пріоритетною мистецькою компетентністю вчителя мистецтва є загальнокультурна компетентність, яку дослідник розглядає як здатність застосовувати знання культурного простору, що дає змогу накопичувати досвід, розвивати способи художньо-творчої діяльності, рівень навченості, вихованості та розвитку в будь-якій діяльності. Міжпредметну мистецьку компетентність учителів мистецтва науковець розглядає як здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності, естетично оцінювати предмети і явища, що формується під час опанування різних видів мистецтва та їх взаємодії. Предметні мистецькі компетентності, на його думку, співвідносяться

зі здатністю до розуміння і творчого самовираження у сфері різних видів мистецтва, що формується під час сприймання і практичного опанування в навчальній діяльності різних мистецьких навчальних дисциплін та в позанавчальній діяльності [663].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва упродовж двох попередніх десятиліть стали предметом дослідження цілої когорти українських учених. У центрі їхньої уваги — формування педагогічної майстерності та загальної культури фахівця. Так, А. В. Козир вивчала теоретичні і практичні аспекти формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти. Дослідниця розглядає професійну майстерність як найвищий рівень підготовки фахівців для системи музично-естетичного виховання школярів і пропонує систему формування досліджуваного феномена на основі акмеологічного підходу, який має забезпечити зорієнтованість студентів на найповніше використання їхніх особистісних ресурсів у процесі переходу від стартового рівня до вершин професіоналізму [284]. Т. А. Смирнова теоретично обґрунтувала концепцію вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів, які здобувають диригентсько-хорову освіту в закладах вищої освіти, зокрема вона схарактеризувала основні етапи становлення вищої диригентсько-хорової освіти, особливості розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної музично-педагогічної освіти, педагогічні принципи на підставі системного і гуманістичного підходів, особливості коригування змісту освіти студентів на засадах сучасних досягнень педагогіки і психології професійної та мистецької освіти [698]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє комунікативний підхід до диригентсько-хорової професійної діяльності, який, на думку автора, зумовлює стимулювання студента до творчого самовираження, педагогічного спілкування та управління хоровим колективом.

Теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій досліджувала О. Красовська. На її думку, розв'язання цієї проблеми вимагає від учителя сформованості широкого кола професійних компетентностей, як-от: глибокого усвідомлення особистісно орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін художньо-естетичного циклу, мистецької грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. Дослідниця зазначає, що професійно-педагогічна підго-

товка майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти — «це підготовка до неперервного професійного розвитку, процес привласнення знань, умінь, навичок, способів дій, необхідних для здійснення мистецько-освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку [315, с. 356].

Різновекторні аспекти професійного розвитку майбутніх учителів мистецтва стали предметом дослідження В. Ф. Орлова, який обґрунтував теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Науковець наголошує, що вдосконалення теоретичної та практичної (виконавської) підготовки майбутніх учителів мистецтва суттєво впливає на їхній особистісний і професійний розвиток, а відтак на сформованість здатності до педагогічної творчості в процесі викладання мистецьких дисциплін [540].

Аналіз докторських і кандидатських дисертацій за останнє десятиліття свідчить, що в центрі уваги науковців, зазвичай, були теоретичні і практичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва. Наприклад, Л. Пастушенко [570] досліджувала педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких закладах освіти; Цзян Хепін [779] вивчала особливості формування професійної компетентності в процесі самостійної навчальної діяльності студентів; Н. Юдзіонок [820] проаналізувала формування професійної компетентності вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності; А. Ткаченко обґрунтувала педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці, з-поміж яких вирізняється комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності [732]; Н. Мурована [486] висвітлила особливості педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті; Г. Бучківська [65] обґрунтувала педагогічну систему професійної підготовки учителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу; Л. Г. Гаврілова [104] спроектувала систему формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Підсумовуючи результати різноаспектних наукових праць у галузі мистецької педагогіки, зауважуємо, що автори обґрунтовували актуальність власних досліджень згідно з вимогами суспільства і положеннями державних документів, у яких задекларовано перехід

освітньої системи на компетентнісну основу, а також зумовлені необхідністю розвитку духовної сфери майбутніх поколінь засобами мистецтва. У зазначених дослідженнях подано авторські визначення поняття «професійна компетентність учителя мистецтва» і зроблено спроби його структурування. Зокрема Л. Гаврілова розглядає професійну компетентність майбутніх учителів музики як специфічну інтегральну здатність, яка забезпечує успіх музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів, а також становить динамічне утворення, що складається з трьох компетенцій (психолого-педагогічної, фахово-музичної та інформаційно-комунікаційної), кожна із яких містить когнітивну, практично-діяльнісну й ціннісно-особистісну складові. Інформаційно-комунікативну компетентність дослідниця розглядає як практично-діяльнісні вміння та навички роботи в інформаційному педагогічному середовищі, здатність застосовувати мультимедійні навчальні засоби для вирішення дидактичних завдань, а також навички інтернет-комунікації. Відтак професійну компетентність майбутніх учителів мистецтва дослідниця тісно пов'язує з медіаграмотністю, культурою інтернет-спілкування, знанням основ мережевого сервісу [104].

Л. Пастушенко доводить, що підґрунтям професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати спеціальна (загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, виконавська, музикознавча, дослідницька), а також соціальна та особистісна підготовка майбутнього вчителя [570]. Загалом фахівці наголошують, що формування професійної компетентності має здійснюватись на основі низки методогічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, системного, аксіологічного, акмеологічного), в умовах міжпредметної інтеграції, на основі оновлення змістового і процесуального аспектів професійної підготовки. Вони одностайні в думці, що професійна компетентність майбутніх учителів (музичного) мистецтва — це специфічна інтегральна здатність, яка містить музичні та педагогічні компоненти, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. Сутність такої компетентності характеризується як здатність до художньої освітньої діяльності на основі загальнономистецьких знань і умінь, а найголовніше — досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ мистецтва згідно з суспільними вимогами та загальнолюдськими цінностями.

У контексті вищеокреслених у науковому середовищі тенденцій, наприклад, Н. Цюлюпа обґрунтовує і здійснює практичну перевірку педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. На думку дослідниці, методична компетентність вчителя музики має індивідуальний характер і пов'язана з успішністю життєвого шляху та професійної діяльності кожного фахівця. Вона є системою знань, умінь і практичного досвіду, а також розвинених загальних і музичних здібностей, спрямованих на реалізацію педагогічної діяльності з одночасною здатністю до самореалізації і постійного самовдосконалення [783]. Саме на особистісний і професійний розвиток і саморозвиток майбутніх учителів музики спрямована дисертаційна робота К. Кабріль, у якій висвітлено процес формування ціннісних компетентностей майбутніх фахівців у процесі диригентсько-хорової підготовки. Науковець зазначає, що становлення досліджуваного феномена набуває особливого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових різноманітних форм презентації та перетворення інформації, з необхідністю освоєння нових соціальних ролей, із зростанням рівня тих вимог, які ставить до людини суспільство і за дотримання яких вона несе відповідальність. До структурних компонентів ціннісних компетентностей учителів музики вона відносить такі: естетичний (ставлення людини до світу, уміння цінувати прекрасне розвиває ціннісні компетентності), пізнавальний (комплекс знань про особливості застосування ціннісних компетентностей у процесі диригентсько-хорової підготовки) та морально-етичний (життєвий досвід, який у системі хорової освіти спрямований не лише на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, а й на практичну продуктивну диригентсько-хорову діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи ВЗО) [245].

Аналізуючи особливості формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики у професійній підготовці О. Боблієнко обґрунтовує актуальність свого дослідження тим, що вчитель мистецтва має виявляти бажання та вміння створювати навчально-виховне мікросередовище, засноване на взаємодії різних видів мистецтва, тим самим забезпечуючи формування свідомості та самосвідомості, духовне становлення особистості учнів. Поліхудожню компетентність вона розглядає як здатність студента на основі фахових знань, володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач та

професійно-виконавської майстерності до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня [50].

У безпосередньому взаємозв'язку з попередніми дослідженнями варто розглядати кандидатську дисертацію Л. Степанової, яка досліджувала методiku формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії у контексті педагогічної науки та художньо-виконавської практики. Дослідниця зазначала, що магістри музичного мистецтва та хореографії постійно й всебічно використовують навички герменевтичного опанування художнього тексту в ході декодування та пояснення значень певних знаків і символів музичних та хореографічних творів [709]. Зазначені навички набуваються в процесі герменевтичної діяльності, в основі якої лежать процедури художнього осягнення та аналітико-дослідницьких пошуків смислових констант художнього тексту. Вона обґрунтовує доцільність систематичного використання герменевтичних процедур опрацювання художніх текстів, яке спрямоване на більш проникливе розуміння семіотичної природи творів мистецтва.

Теоретичні і методичні засади формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів крізь призму потреб музичного виховання та розвитку сучасної дитини дошкільного віку сформулювала Р. Савченко. Музично-педагогічну компетентність вихователя та музичного керівника вона розглядає як інтегративну особистісну якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системного взаємозв'язку загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій. Дослідниця розкриває особливості навчальної взаємодії викладача і студентів у процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ, актуалізує діяльнісну позицію кожного з учасників цієї взаємодії [668].

У підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності О. Семенова обґрунтовує доцільність формування художньо-творчої компетентності, увиразнюючи такі компоненти, як образотворчо-мовленнєвий (здатність розуміти і створювати

власні художні твори, влучно застосовувати у мовленні художні засоби виразності); вербально-образний (знання мистецького тезаурусу та його використання в художньо-комунікативній практиці); образно-стильовий (знання основних стильових напрямів у мистецтві, виявлення характерних ознак, що дають змогу стверджувати про приналежність досліджуваного об'єкта до певного стилю, уміння створювати власні творчі продукти із заданими стильовими характеристиками); стратегічний (вільний творчий вибір з урахуванням власних мотивів, цілей, можливостей); продуктивно-образний (усвідомлення вектора розгортання художнього образу в мистецтві, зокрема образотворчому, уміння репродукувати та продукувати художній образ) [679].

Аналізуючи особливості формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці, А. Ткаченко з-поміж важливих особистісних рис учителя (креативність, інформаційна мобільність, естетичний смак, логічне мислення, здатність до емпатії, самооцінювання) вирізняє культуру вербальної та невербальної взаємодії, що, тісно пов'язється зі здатністю естетичної організації комунікативного простору [732].

Підсумовуючи вищесказане, ми виявили основні чинники (та взаємозв'язки між ними), що впливають на професійну підготовку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей і в перспективі визначають якість мистецької освіти, та зобразили їх у вигляді схеми (рис. 1.1).

Реалізація компетентнісного підходу в освіті, зокрема мистецькій, здійснюватиметься за чіткими орієнтирами — ключовими компетентностями, які визначено як «систему вмінь (здатності людини реалізувати на практиці набуті знання і навички) і ставлень (рис, що виявляються в поведінці особистості в певній ситуації чи її вчинках на засадах ціннісних переконань, поглядів, інтересів тощо)» [459]. Провідні фахівці в галузі мистецької педагогіки Л. Масол [434], О. Овчарук [293, 527, 528], Н. Миропольська [465, 467], В. Рагозіна [467] та ін. розробили й систематизували комплекс базових компетентностей як результату загальної мистецької освіти, що утворюють інтегративне ціле. Класифікаційні групи та відповідні індикатори компетентності розподілено в три категорії: *особистісні* (загальнокультурні), до яких належать ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротвірні (етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллеві); *функціональні* (мистецькі (предметні), міжпредметні (галузеві (естетичні), міжгалузеві (гуманітарні)), метапредметні (інформа-

ційно-пізнавальні, саморегулятивні, креативні); *соціальні* (соціокультурні), серед яких виокремлюють художньо-комунікативні та художньо-кооперативні компетентності [753].



Рис. 1.1. Чинники, що визначають особливості професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва

У методичних рекомендаціях МОН України щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу зазначено, що ці предмети «спрямовані на розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, формування їх художньо-образного, асоціативного, критичного мислення; створення сприятливих умов для продукування креативних ідей, реалізацію власних творчих потреб у художній діяльності та пізнанні» [458]. Безперечно, формувати в учнів мистецькі компетентності та реалізувати практико-орієнтований компонент змісту програми мають лише підготовлені фахівці (учитель музики, учитель образотворчого мистецтва, учитель хореографії, учитель художньої культури), які отримали спеціальну мистецько-педагогічну освіту, здатні забезпечити художньо-творчий розвиток особистості.

З-поміж усієї сукупності компетентностей учителя мистецьких дисциплін особливого значення набуває комунікативна, адже в добу тотальної інформатизації і комп'ютеризації роль, функції, цінність комунікації набувають нових смислів. Проте аналіз наукових джерел засвідчує відсутність чіткої стандартизації дефініції міждисциплінарного феномена «комунікативна компетентність», що призводить до появи численної кількості потрактувань, у яких дослідники з різних предметних сфер увиразнюють загальні та особливі сторони цього багатоаспектного явища. Об'єднуючим фактором, що зводить усі моделі комунікативної компетентності до спільного знаменника, безперечно, вважається спілкування — міжособистісна діяльність суб'єктів комунікативних дій. Так, під комунікативною компетентністю розуміють рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Ємельянов [184], Т. Вольфовська [98], знання та вміння, які забезпечують об'єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування (О. Сібіль [692]), сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами (Л. Мамчур [421]), обізнаність у галузі встановлення і підтримки контактів зі співрозмовником у процесі спілкування (Н. Зверева [202]) та ін. Беремо до уваги міркування Л. Мамчур та І. Кучеренко про те, що комунікативна компетентність постає одночасно як предметна, тобто фахова в аспекті синтезування лінгвістичних, мовленнєвих, власне комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду і як загальнопредметна, тобто вміння спілкуватися загалом [422, с. 172]. Поділяємо думку авторів, що комунікативна компетентність особистості

перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетентностей людини, оскільки поєднує в собі всі інші [422, с. 174].

Дослідниця О. Кравченко-Дзондза констатує, що, зазвичай, у наукових джерелах поняття «*комунікативна компетентність*» порівнюється з комунікативними знаннями і комунікативними навичками (Ю. Ємельянов [184], А. Панфілова [567]), комунікативними характеристиками (Д. Джонсон [158], Т. Щербан [815]), комунікативною культурою (К. Джеджера [157]). Комунікативна складова фахової діяльності вчителя або комунікативна компетентність вчителя як певний міждисциплінарний феномен, підсумовує авторка, часто асоціюється з «комунікативною досконалістю», «мовною/мовленневою компетентністю», «комунікативною грамотністю», «соціолінгвістичною компетентністю», «вербальною комунікативною компетентністю», «комунікативними здібностями», «комунікативними вміннями» та ін. [311].

Наприклад, Є. Проворова трактує комунікативну компетентність вчителя мистецтва як сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів [632, с. 7]. Дослідниця визначає такі професійно значущі комунікативні риси вчителя мистецьких дисциплін, як: товариськість та бажання спілкуватися з дітьми; стриманість та толерантність; доброзичливість та оптимізм; довіра та відкритість; педагогічний такт; емпатія та рефлексія; впевненість у собі та здатність активно впливати на інших. Окрім того, вона зазначає, що однією з основних умов комунікативної компетентності є техніка та культура мовлення вчителя, зокрема емоційність мовлення, вдало обраний темп, лексичне багатство та доцільність обраних вербальних і невербальних засобів спілкування, логічність побудови й викладу висловлювання, вміння адаптувати своє мовлення під співрозмовника, високий рівень мовленневої антиципації. Погоджуючись із дослідницею, зазначимо, що без виразного, образного, емоційно насиченого слова про мистецтво вчитель не зможе викликати в учнів пізнавальний інтерес до предмета. Вважаємо, що саме розповідь учителя налаштовує учнів на сприймання мистецького твору, пробуджує інтерес до нього, спонукає до роздумів. Є. Проворова науково обґрунтовує педагогічну технологію формування комунікативної

компетентності майбутніх учителів музики на основі розроблення індивідуальних освітніх стратегій та впровадження контекстного навчання, інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і фахових предметів естетичного циклу та інтенсифікації процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів [632].

У нинішній системі освіти комунікативна парадигма є обов'язковою складовою змісту вищої освіти, тому однією з найважливіших професійних компетентностей вважаємо комунікативну. Мистецька освіта якнайкраще сприяє розвитку такої компетентності, адже мистецько-творча діяльність «занурює» суб'єктів взаємодії в процес спілкування з урахуванням особистісних станів, переживань, суджень, міркувань, емоційного досвіду, що забезпечує ефективну комунікацію на різних рівнях. Спілкування в мистецькій педагогіці вибудовується на розумінні здатності художньої мови як відповідної знакової системи фіксувати, зберігати й передавати інформацію інтелектуального та емоційного змісту, у якій закодований естетичний досвід людства. В акті художнього спілкування відбувається процес перетворення особистісного чуттєвого досвіду в словесні форми, який діалогізує вербальну та невербальну площини взаємодії. Так, Т. Левченко наголошує на тому, що «комунікативний вплив є дуже важливою проблемою процесу навчання, бо під час нього відбувається зіткнення особистісних позицій і забезпечується подальший взаємозв'язок і діалог як ефективна форма спілкування» [354, с. 142]. Саме вдало організована комунікація є запорукою успішної інтеграції національної освіти до світового освітнього простору і лише в толерантній комунікації можливий подальший розвивальний поступ української нації зі збереженням і взаємозбагаченням власної національно-культурної самобутності. «Через участь у діяльності та проектах міжнародних організацій українська освіта не лише отримує додаткову інформацію щодо шляхів, засобів і методів розвитку сфери освіти, а й зможе демонструвати власні здобутки і напрацювання» [529, с. 44], активно долучаючись до інтегративних процесів, що відбуваються в глобальному суспільному просторі Європи і світу.

Студіювання результатів досліджень з проблеми формування комунікативної складової професійної компетентності майбутніх учителів дали нам змогу виявити цікаві в нашому контексті дисертаційні дослідження О. Кравченко-Дзондзи («Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахо-

вої підготовки») [312], І. Клак («Формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів філології у процесі вивчення фахових дисциплін») [267], Л. Пастушенко («Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах») [570] та ін. Особливо важливою виявилася для нас наукова робота К. Джеджери «Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей» [157], у якій автор важливого значення надає культуротвірній функції мистецької освіти, а духовний розвиток особистості вважає пріоритетним напрямом освіти. Акцентуючи на фундаментальній ролі спілкування в розвитку людства, суспільства й особистості, науковець виокремлює суб'єктивний досвід людини, отриманий у процесі взаємодії з іншими людьми і мистецтвом, як показовий феномен життєдіяльності та світосприйняття. У зв'язку з цим К. Джеджера окреслює поняття «культура спілкування» майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей — «індивідуальний результат засвоєння та реалізації ним наповненого духовним змістом комунікативного досвіду, що виявляється в компетентності, моральності, естетичності комунікативної поведінки і становить основу для гуманістичних стосунків з людьми» [157, с. 38]. Наголошуємо на тому, що для нашого дослідження особливого значення набувають ті наукові спостереження, які пов'язані з формуванням комунікативної культури, зокрема комунікативних умінь і навичок, що складають основу педагогічної майстерності вчителя мистецтва. Беремо до уваги думку фахівців (В. Орлов, О. Фурса, О. Баніт) у галузі мистецької освіти щодо визначення комунікативних умінь учителя, необхідних для успішної професійної діяльності, а саме:

- соціальна перцепція (уміння «читати по обличчю»);
- емпатія (вміння співчувати);
- толерантність (уміння розуміти інші думки, терпимо ставитися до чужих поглядів);
- самопрезентація (уміння виявляти впевненість, свої кращі риси);
- установка на позитив;
- достатній обсяг уваги й пам'яті (обличчя, імена, риси);
- оперативність формулювання думок;
- культура й техніка мовлення;
- володіння прийомами ефективного спілкування [572, с. 41].

Особливості формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки досліджувала Л. Василевська-Скупа. У її дисертаційній роботі конкретизовано сутність і з'ясовано структуру комунікативних умінь вчителя музики, а також доведено залежність ефективності формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорової підготовки від впровадження педагогічних умов, що передбачають стимулювання розвитку мотивів комунікативної діяльності; формування чітких уявлень про сутність і структуру комунікативних умінь; організацію діалогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій студентів на основі систематизації вокального й хорового репертуару [71].

Методику формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання розробив В. Яцзюнь. Дослідник вважає, що комунікативна компетентність є важливою сходинкою до автономії та відповідальності майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприяє формуванню комунікативної культури. У межах комунікативної функції музичного мистецтва в освітньому процесі науковець виділив такі її різновиди: комунікативно-ціннісну, комунікативно-семіотичну; комунікативно-організаційну; комунікативно-інтерпретаційну і комунікативно-полікультурну. В. Яцзюнь простежив шлях реалізації комунікативної функції мистецтва в диригентсько-хоровому виконавстві, який, на його думку, зумовлений синкретичними формами комунікативного стилю під час управління хоровим колективом [833].

Методику формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін розробила О. Козій. Автор зазначає, що інтонація в музиці виступає багатофункціональним явищем, тобто основою музичної мови і музичного мислення, виконує ті ж психологічні функції, які несе слово в мовленнєвій діяльності, та визначає якість відтворення музичного матеріалу. Дослідниця доводить, що сформовані навички образного інтонування музичних творів мають забезпечувати художньо-естетичну діяльність учителя музики, залучаючи учнів до усвідомлення цінностей музичного мистецтва та опанування духовного змісту музичних творів [285].

Досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, Г. Сотська виокремила комунікативні вміння, які необхідні вчителю для пояснення, інтерпретації, аналізу, аргументації, оцінки художніх явищ у процесі педагогічного спілкування. Науковець наголошує на важливості формування лінгвомистецької грамотності, акцентує на експресивності, виразності, емоційності, легкості мовлення вчителя образотворчого мистецтва [706].

Вплив театрального мистецтва на професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей досліджувала Л. Лимаренко, наголошуючи на тому, що театральне мистецтво як найкраще формує культуру спілкування та естетику зовнішньої поведінки людини, адже воно сприяє безпосередньому проживанню емоцій, почуттів, пристрастей в комунікативній грі зі створення сценічного образу через органічне творче перевтілення [359].

Грунтовний аналіз теоретичних і науково-методичних праць вищезазначених авторів дозволяє зробити висновок, що дослідження різних аспектів мистецької освіти посідає чільне місце в сучасній педагогічній науці, а пріоритетними стають питання застосування теоретичних і методологічних напрацювань, що стосуються вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у гуманітарних закладах освіти та формування їхньої педагогічної майстерності. Проте проблемі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців мистецької галузі приділяється недостатньо уваги через те, що ще й досі в освітньому середовищі віддають перевагу професійним знанням і їх кількісному наповненню, аніж умінням знаходити відповіді на запитання шляхом активної комунікації учасників педагогічного процесу. Безперечно, якісне викладання мистецьких предметів вимагає від учителя ґрунтовних теоретичних знань і високих технічних можливостей (гра на музичному інструменті, вокал, диригування, виконавська інтерпретація, використання властивостей різних (органічних і неорганічних) матеріалів, володіння різними художніми техніками, пластика й естетика рухів тіла тощо), проте передача мистецького досвіду неможлива поза межами комунікативних знань і вмінь.

У контексті системних реформ, які проводяться в Україні, визначено й нові освітні стандарти (концепція НУШ) з урахуванням компетентнісного підходу та національно-ціннісних духовних і культурних надбань. У Новому Законі України «Про освіту» [627] задекларовано,

що особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж життя забезпечуватиме набуття таких ключових компетентностей: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти. Автори проекту НУШ, взявши за основу версію рекомендацій Європейського Парламенту та Ради ЄС щодо визначення ключових компетентностей, створили концепцію у 2016 р., та у 2018 р. (тільки-но українська школа взяла курс на 12-річний термін навчання з опертям на вказані ключові компетентності) Радою Європи було схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя [271], що свідчить про швидке реагування західного світу на стрімкі зміни, які стосуються всіх аспектів суспільного поступу. У цій версії названо 8 ключових компетентностей, які адаптовані до сучасних освітніх потреб: грамотність; мовна компетентність; математична компетентність та компетентність в науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність (!); особиста, соціальна та навчальна компетентності; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність культурної обізнаності та самовираження. У детальних поясненнях до нових рекомендацій знаходимо акцентні ремарки щодо етичних, безпечних та відповідальних підходів до комунікації в мережі, зокрема адекватного сприйняття себе в нових онлайн-середовищах, отже, йдеться про нові правила спілкування суб'єктів цифрової епохи, поведінки в соцмережах. Очевидно, що проблема комунікації в сучасному інформаційно-цифровому світі все дужче «розганяється» до параметрів глобальної з прогнозованою тенденцією до об'єднання знань із різних галузей науки в єдиному культурно-освітньому просторі.

Особливого значення в контексті компетентнісного підходу набувають наскрізні вміння, виокремлені українськими науковцями, що, на їхню думку, забезпечуватимуть якість освіти й життя загалом. Це такі, як осмислене читання; вільне висловлювання власних думок (ус-

но і письмово); критичне та системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність; уміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми тощо [520]. Окреслені вміння, необхідні людині для вирішення найрізноманітніших життєвих, професійних і буденних завдань, безпосередньо пов'язані з базовою активністю людини — комунікацією — детермінантою компетентності, специфічною для кожного виду діяльності.

Варто зазначити, що поняття «компетентність» і «компетенція» часто вживають як тотожні. Проте вони не однозначні. Мультивекторність «комунікативної компетентності» як лінгводидактичної категорії стосується поєднання індивідуальних типів поведінки, рис особистості та управління актом комунікації. Неоднозначність виникла через відсутність єдиного українськомовного еквівалента терміна «communicative competence», який перекладається двояко: як «комунікативна компетенція», так і «комунікативна компетентність». Зіставляючи поняття «компетенція» та «компетентність», Т. Литвин зазначає, що компетенція в освітній галузі розуміється як певний зразок (ідеальний образ результату), рівень підготовки, необхідний для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, а компетентність — це особистісне надбання. Дослідник констатує: «компетентність є характеристикою людини, а компетенція — того, чим вона може володіти (здібності, уміння). Компетентність є компетенцією в дії. Це міра включеності людини в діяльність» [361, с. 13].

Досліджуючи проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, науковці переважно зважають соціальний, психологічний, методичний аспекти компетентності, тобто йдеться про «опанування студентами різного роду вміннями, які дозволять їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя» [361, с. 9]. Аналіз наукових підходів щодо тлумачення поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя» дав змогу пересвідчитись у тому, що саме ці аспекти (окремо чи разом) беруться до уваги при визначенні дефініції окресленого поняття (рис. 1.2).

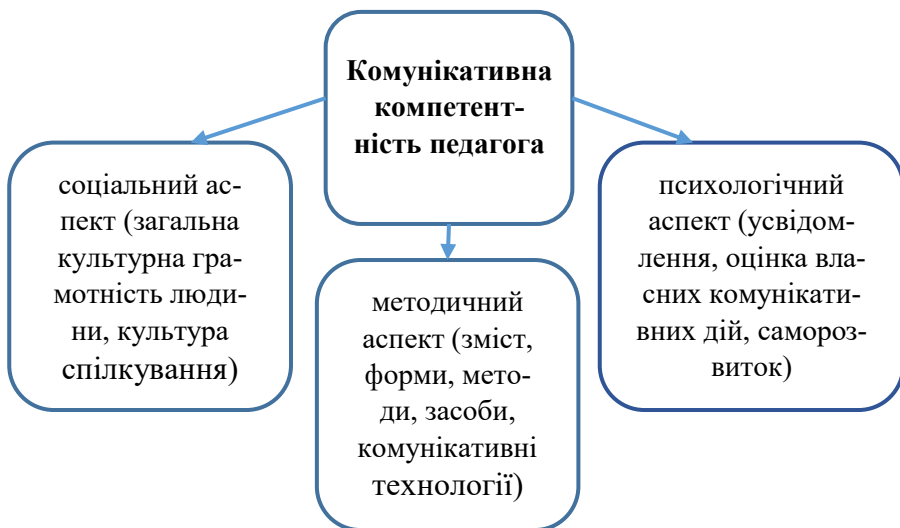


Рис.1.2. Аспекти комунікативної компетентності педагога

Комунікативну компетентність педагога Л. Ашиток визначає як «здатність до ефективного спілкування у межах професійних обов'язків, що передбачає вміння обмінюватися інформацією, сприймати співрозмовника, усвідомлювати його потреби, розуміти його почуття і психологічні стани, досягати взаєморозуміння» [20, с. 11]; О. Кравченко-Дзондза тлумачить як «систему внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, що певним чином пов'язано з цілісністю особистості» [311, с. 99]. Підсумовуючи науковий досвід українських і зарубіжних учених, Л. Мамчур зазначає, що комунікативна компетентність розглядається як «здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, як сукупність знань, умінь і навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування» [421, с. 196]. В. Булгакова вважає комунікативну компетентність «показником поінформованості суб'єкта спілкування в сфері комунікації» [63, с. 85]. Розмірковуючи про місце і роль освіченої людини в соціокультурному просторі, Т. Вольфовська вказує на необхідність формування досвіду міжособистісної взаємодії для того, щоб «успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу» [98, с. 13].

На думку Ю. Ємельянова [184], основними факторами, що детермінують розвиток комунікативної компетентності, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи, адже означена компетентність набувається лише в соціальному контексті [184]. Сутність комунікативної компетентності як інтегральної риси особистості в процесі її становлення висвітлила І. Черезова, вважаючи, що та є «системою внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок» [785, с. 107]. Опираючись на наукові дослідження та практичний досвід, авторка констатує, що «кожна людина, незалежно від рівня особистого розвитку та професійних обов'язків, лише тоді може вважати себе повноцінною особистістю, коли досягне досконалості у сфері міжособистісної взаємодії, а успішність міжособистісної взаємодії пов'язана з такими поняттями, як спілкування і комунікативна компетентність» [785, с. 103].

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва потребує особливого підходу з урахуванням основних тенденцій у педагогічно-мистецькій галузі: упровадження в загальноосвітній школі моделі поліхудожньої освіти та виховання школярів на основі взаємодії видів мистецтва; орієнтація на створення різноманітних інтегративних курсів з мистецтва поряд із предметним викладанням; формування міжпредметних художніх компетентностей учнів на основі нових аудіовізуальних та комп'ютерних технологій (у процесі створення коміксів, мультфільмів, електронних програм, у системі Інтернет тощо); поширення міждисциплінарних зв'язків у межах не тільки художньо-естетичного та спорідненого гуманітарного циклів, а й між предметами більш віддалених галузей (математика, фізика, інформатика тощо) [707, с. 92].

Глобальне розширення комунікативного поля, пов'язане з активізацією комп'ютерних мереж, дає змогу користувачам бачити, чути, читати, інтерпретувати повідомлення (інформацію), долучаючись до мультимедійного інтернет-дискурсу. Реципієнти (учні/студенти, вчителі/викладачі, автори художніх текстів та інші учасники мистецького дискурсу) мають унікальну можливість на правах діалогічних рівноправних позицій у реальному часі брати участь в інтеракціях з можливістю зворотного зв'язку. Поява нового суб'єкта комунікації — медіасуб'єкта — осучаснила художню комунікацію, надала їй нових форм і значень. Нині об'єктами навчальної діяльності в закладах освіти є

види мистецтва, засновані на медійних засадах: комп'ютерна графіка, анімація, цифрове кіно і фотографія, художнє телебачення, відеоарт, техноарт, віртуальні інсталяції тощо. За допомогою сучасної техніки і відповідних програм аудіовізуальні тексти багаторазово тиражують, завдяки цифровим технологіям відбувається перевизначення культурних об'єктів (медіаоб'єктів), що дає змогу кожному, хто має інтерес до мистецтва і можливість доступу до мережі, бути співавтором нових художніх форм. Безумовно, сучасні студенти активно долучаються до таких масштабних комунікативних дій та дискурсу, у яких узгоджуються (або не узгоджуються) мовні вирази, вчинки, переживання учасників спілкування в ініційованій взаємодії. На думку Ю. Габермаса, лише в дискурсі можна визначити бар'єри, що унеможливають продуктивну взаємодію, лише дискурсивне обґрунтування перетворює тлумачення на інтерпретацію, твердження на пропозицію, пояснення на теоретичне пояснення і виправдання на теоретичне виправдання [102, с. 86-90].

Взявши до уваги досвід учених з проблемами теоретичного обґрунтування сутності комунікативної компетентності та її складових, а також враховуючи особливості мистецької освітньої галузі, пропонуємо власне визначення поняття. На нашу думку, *комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецтва — це здатність особистості до безпосереднього та опосередкованого конструктивного спілкування з іншими суб'єктами (медіасуб'єктами) та об'єктами (медіаоб'єктами) художньо-творчої діяльності на основі власних психофізичних ресурсів і комплексних знань законів і принципів комунікації*.

1.3. Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва

У часи модернізації системи національної освіти майбутньому вчителю мистецтва належить пройти складний шлях професійного становлення не лише в площині засвоєння необхідних фахових знань, а й у координатах осмислення наукових уявлень про сенс естетичного та художнього. Оновлена система мистецької педагогічної освіти покликана забезпечити підготовку вчителя, який буде компетентним у багатьох аспектах, передусім в особистісно-ціннісному ставленні до мистецтва (як здобутку цивілізації), до мистецьких артефактів, до суб'єктів художньої комунікації; у розумінні художньої мови (лекси-

ки, значень, символів, смислів тощо), у розвитку творчої самостійності та самоствердженні; у здатності спілкуватися мовою мистецтва на всіх рівнях комунікації (академічній, художній, міжособистісній, особистісній) тощо. Здатність успішно розв'язувати вищезазначені завдання, а також уміння організовувати педагогічну взаємодію засвідчуватиме комунікативну компетентність учителя — необхідну умову високого результату його фахової компетентності. Проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей варто розглядати по-новому, тобто у взаємодії художнього мислення та продуктивної комунікативної дії. З огляду на те, дидактичне завдання полягає в обґрунтуванні структури комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва та ілюстрації її моделі.

Аналізуючи комунікативну компетентність як цілісну систему, звертаємо увагу на різні погляди науковців щодо її структурних елементів, зокрема виокремлення кількох компетенцій: предметної, культурної, мовної, комунікативної (Ф. Бацевич); мовної, предметної, прагматичної (Д. Ізаренков); лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, професійної (С. Козак); лексичної, граматичної, фонетичної (Ю. Федоренко), мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної (О. Савченко) та ін. Інші науковці структурними елементами комунікативної компетентності вважають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, когнітивний (І. Когут); лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний (О. Павленко); гностичний, конативний та емоційний (С. Максименко); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний (Л. Ашиток); когнітивний, виконавський, емоційний (Н. Волкова); пізнавальний, емоційний, поведінковий (Т. Скорик); мотиваційний, аксіологічний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний (Н. Зверева); змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість) (Л. Масол) тощо. Зарубіжний досвід щодо виокремлення структурних елементів також неоднозначний. Дослідники пропонують у структурі комунікативної компетентності розглядати такі компоненти, як знання, вміння та мотивацію (Б. Шпітсберг, В. Купах) або сукупність компетенцій: дискурсивної, граматичної, соціолінгвістичної, стратегічної (М. Кенел); мовної, стратегічної, психомоторної, ілюкативної (Л. Бахман, А. Палмер) тощо. Підсумовуючи сучасні дослідження щодо структури комунікативної компетентності, погоджуємося з висновками Н. Зверєвої, котра

зазначає, що більшість науковців виокремлюють комунікативні знання (знання про спілкування, його різновиди, методи та прийоми, фази, закономірності розвитку); комунікативні здібності (природна обдарованість людини, комунікативна продуктивність) та комунікативні вміння (перцептивно-рефлексивні, експресивні, конструктивні), а структуру, зазвичай, розглядають як єдність мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового та операційно-діяльнісного компонентів [202, с. 19-20].

Цілісність комунікативної компетентності як певної системи розглядаємо в єдності та взаємодії чотирьох складових — аксіологічної, когнітивної, діяльнісної, креативної, які слугуватимуть критеріями сформованості означеної компетентності, адже акумулюють найважливіші едукативні фактори — мотивацію, знання, здобуті в процесі фахової підготовки, вміння, навички, особистісний досвід і власний творчий потенціал. Беремо до уваги твердження А. Галімова, що «кожний критерій виражає вищий рівень розвитку явища і є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за допомогою якого можна встановити ступінь відповідності наявного рівня сформованості компетентності» [111, с. 93].

У структурі комунікативної компетентності (рис. 1.3 — див. вкладку) виокремлюємо чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний (аксіологічний критерій); інформаційно-змістовий (когнітивний критерій); алгоритмічно-діяльнісний (діяльнісний критерій); художньо-творчий (креативний критерій). Таке структурування, на нашу думку, комплексно розкриває загальнопедагогічне тлумачення поняття «комунікативна компетентність», а запропонована модель — зміст цього поняття. Вибір зображення моделі у формі круга не випадковий. З психологічної точки зору (С. Деллінгер) саме ця геометрична фігура орієнтує на суб'єктивний фактор будь-якої проблеми, символізує толерантність у взаєминах.

Кожен компонент системи володіє показниками, що характеризують його сформованість за відповідним критерієм. У визначенні показників, наголошує В. Багрій, необхідно дотримувати чітких вимог, а саме: «чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників» [28, с. 10].

Аксіологічний критерій комунікативної компетентності засвідчує ціннісне ставлення суб'єктів взаємодії до процесу комунікації (спілкування), до себе, до іншого суб'єкта (на основі взаємних гуманістичних намірів, психологічної рівності партнерських позицій), передбачає обмін думками, почуттями, враженнями, ставленнями, смислами в спілкуванні тощо. Важливу роль у консолідації людських спільнот, формуванні системи цінностей і зміцненні духовного потенціалу особистості відіграє мистецтво, яке в дидактичному аспекті є ефективним засобом та інструментом комунікації, а в світоглядному — критерієм самоідентифікації, адже сприйняття, пізнання та інтерпретація мистецького твору відбувається за законами спілкування (знак/сміслообміну).

Ціннісно-мотиваційний компонент комунікативної компетентності, який визначають за аксіологічним критерієм, відображає ступінь усвідомлення студентами власної причетності до художньо-творчого дискурсу, їх емоційно-ціннісне ставлення до художньої комунікації (та медіакомунікації), до суб'єктів (та медіасуб'єктів), до мистецьких артефактів; бажання вільно висловлювати власну позицію стосовно будь-яких питань, пов'язаних з професійною діяльністю, особливо таких, які стосуються оцінки художніх творів, різних мистецьких подій, явищ тощо; розуміння сутності та універсальної природи мистецтва, осмислення стимулюючої ролі (активності) художньої «матерії» у творенні культурно-історичного тексту, а також сприйняття естетичної реальності не лише як форми відображення, але й специфічного чинника активного функціонування людини в культурному просторі, соціумі. Погоджуємося з думкою Л. Ашиток про важливість готовності до систематичного професійного вдосконалення та прагнення до саморозвитку та самоорганізації [20, с. 11], що є ключовим мотивом успішного особистісного зростання, а в артсередовищі сприятиме виробленню власної комунікативної стратегії. Слушно зазначає М. Бровко, що «саме в мистецтві індивід може знайти те, що сприяє творчому ставленню до світу в цілому і до окремих форм його буття» [59, с. 5].

У художній комунікації формується здатність людини до самоусвідомлення, тобто рефлексії — осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування. У результаті такого осмислення вибудовується образ власного «Я», який відображає реальне «Я» в системі сумісної

міжособистісної діяльності. У спілкуванні найкраще відображаються мотиваційні основи комунікативної діяльності: соціальні чинники, етичні та професійні цінності, цільові орієнтири, узгодженість професійної, художньої, міжкультурної комунікації тощо. В аксіологічних процесах простежується формування особистісної ієрархічної системи цінностей як цілісної структури, що виявляється в поведінкових актах, зокрема у ставленні суб'єкта до світу й інших у формі фіксованих настанов [354, с. 66].

Технізація й технологізація сучасної освіти практично на всіх її рівнях з тенденцією до алгоритмізації навчання, виховання, управління, активно поширюючись на гуманітарну сферу, збільшує ризик відчуження людини від живого спілкування з іншою людиною за природними правилами зв'язку, нівелює споконвічну потребу в органічній взаємодії та гармонійному розвитку. Нині в гонитві за новою інформацією, яка б задовольнила потребу оптимального розв'язання будь-яких завдань, у тому числі й комунікативних, як зазначає Л. Хоружа, «на перший план вийшли критерії доцільності, ефективності, конкурентоздатності, що, як правило, визначає пріоритет матеріальних благ над духовним змістом». Модернізуючи національну систему освіти, наголошує дослідниця, варто пам'ятати, що аксіологічною домінантою високорозвиненої держави є освічена, духовно багата людина, а вільний спосіб її комунікативного самовираження — це найвиразніший індикатор демократичного суспільства, побудованого на законах рівності й толерантності та якісної освіти «як соціального інституту з функцією культурного відтворення людини або відтворення людини в ній» [772, с. 89-102]. Про характер цінностей у педагогічних системах, зокрема співвідношення духовного і матеріального, можна робити висновок, наприклад, з того, що робить людину тієї чи іншої культури щасливою. За даними соціологічних опитувань (1000 осіб), джерелом щастя, скажімо, французи вважають власну культуру (94%), французьку літературу (85%), красу Франції (96%), налагодженість побуту (88%) [353, с. 69]. Українська студентська молодь, даючи відповіді на схожі запитання (в опитуванні брали участь 225 студентів факультетів мистецтв різних регіонів України), визначилася таким чином: сповнення почуття радості за відновлення культурних традицій (90,2%), пошановування української мови (43, 5%), красу української природи (94,2%), сучасний стан природи (21,3%), налагодженість побуту українців (26,2%). Щодо речей і подій, які роблять украї-

нців щасливими, пріоритетними виявилися стосунки з близькими людьми (96,8%), колегами (85,7%), здоров'я (92, 8%), традиційні свята (79,1%), матеріальні речі (61,3%), а от «чиста совість» як цінність посідає останню позицію (16,8%), бо, на думку студентів, сьогодні її в «чистій формі» немає. Звичайно, цих показників недостатньо для загальних висновків щодо ціннісних національних установок загалом, але все ж очевидним є те, що спілкування для українців має важливе значення і вони є відкритими для нових форм взаємодії. Звідси впливає необхідність спрямування освіти на якісну комунікацію, важливість змістового та емоційного наповнення інформації, яку студенти сприймають, аналізують, переробляють, осмислюють і запам'ятовують, здобуваючи фахову освіту. Сьогодні важливо застосовувати в навчально-виховному процесі «спеціальні форми, методи, стратегії, за допомогою яких можливе залучення суб'єкта до внутрішніх цінностей буття, розвиток його свідомості, пошук значущості і сенсу життя, існування внутрішньої совісті та вини за зраду свого внутрішнього «Я»» [353, с. 81].

Проблема цінностей тісно пов'язана з проблемою вибору та узгоджується з бажанням отримати те, чого бракує людині для внутрішньої рівноваги. Психолог культури Л. Аноллі вважає, що саме цінності виконують мотиваційну функцію, є стимулами, регуляторами та орієнтирами поведінки. Вчений констатує: «цінності — це також критерії, згідно з якими розробляється система очікувань і стимулів» [12, с. 303], тому ціннісно-мотиваційний компонент виражений особистісною установкою «Я ХОЧУ». Ми погоджуємось з думкою Т. Вагнера, що не всі форми мотивації мають однаковий вплив на поведінку чи творчу діяльність людини. Експерт з освіти вказує на зовнішню та внутрішню мотивації, вважаючи продуктивнішою останню, адже зовнішня, як правило, пов'язана з матеріальними чинниками, а основою внутрішньої є усвідомлення власного призначення [67, с. 34]. Суголосно з ученим є позиція української дослідниці Т. Левченко, яка також вважає, що «мотивація пов'язана з внутрішніми і зовнішніми причинами, заради яких суб'єкт починає займатися певною сферою діяльності, вона впливає на розвиток вмінь, знань та обдарованості в певній галузі знань» [354, с. 126].

Ми переконані, що професійна педагогічна комунікація буде ефективною за умови гармонійних стосунків між її учасниками, об'єднаних *спільними* інтересами, мотивами, цілями, особливо тоді,

коли *спільне* виконання навчальних завдань і творчих справ у середовищі однодумців викликає *спільний* емоційний резонанс. Емоційна реакція людини — це найточніший «зв'язок між ходом зовнішніх подій, які йдуть у відповідності або в різнобій з потребами індивіда, і течією (або динамікою) внутрішніх органічних процесів» [107, с. 164]. Отже, аксіологічний критерій, за яким визначаємо ціннісно-мотиваційний компонент комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва, має такі показники: емоційно-ціннісне ставлення до комунікації та суб'єктів комунікативної взаємодії; моделювання власної комунікативної стратегії з урахуванням Я — концепції; оцінка власних комунікативних дій, здатність до рефлексії.

Когнітивна складова комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва насамперед узагальнює важливість інтелектуального осмислення особистісного досвіду, охоплює загальне розуміння сутності комунікації (зокрема художньої), медіакомунікації як феноменів взаємодії; компетентнісного підходу як вихідної позиції, що складає основу художньо-професійної діяльності, зокрема розуміння специфічних законів художньої творчості; знання сутності міжособистісних взаємодій і взаємовпливів. Розуміння об'єктивних законів природи, суспільства і людського мислення сприяє задоволенню важливої потреби людини — пізнанні світу та самої себе в цьому світі. Такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мова, мислення, є тими фундаментальними компонентами когнітивної системи, що забезпечують виконання всіх етапів процесу пізнання: відображення предметів і явищ (та їхніх окремих властивостей), які безпосередньо діють на наші органи чуття, відображення минулого досвіду, створення нового образу на основі попереднього досвіду, комбінування системою загальноприйнятих (у культурі чи суспільстві) знаків для вираження думок, відображальна діяльність, яка дозволяє пізнати сутність предметів і явищ, їх взаємозв'язок, закономірність розвитку. Когнітивний критерій увиразнює осмислену роль комунікативної компетентності в пізнанні іншої людини, зокрема здатності ефективно реалізувати комунікативну дію в різних формах спілкування, розуміння основних законів і правил комунікації. Когнітивний критерій комунікативної компетентності репрезентований інформаційно-змістовим компонентом, що деталізує загальні складники критерію, актуалізує психологічну позицію особистості у формі виразу «Я ЗНАЮ».

Інформаційно-змістовий компонент комунікативної компетентності тісно пов'язаний з категорією «знання», що розглядається як соціокультурне явище в різних проєкціях: філософських, психологічних, культурологічних, педагогічних тощо. З точки зору філософії — «це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання (процесу відтворення дійсності), яка характеризується усвідомленням їх істинності» [749, с. 228]. Ключове питання світової філософської думки зводиться до основного знання — пізнання смислу буття, що закріплене у формулі «Знати — значить бути». Знання, істинність, цінність, пізнання у філософії, психології розглядають як категорії вищого порядку, пов'язані з одвічним прагненням людини відповісти на питання «Що є людська природа?», «Які специфічні умови людського існування?». Осмислити, зрозуміти, пізнати, на думку вчених, означає усвідомити, отримати щось більше, ніж знання — «це значить відкрити те, що не було очевидним або зовсім не очікувалось. Іншими словами, усвідомлення — це знання чи розуміння у стані максимальної уваги», як вважав Е. Фромм [759, с. 233].

У контексті неоконцептології В. Рижко тлумачить знання як «сукупність вироблених у процесі свідомої, тобто чуттєво-мисленнєвої діяльності людини репрезентацій та конструкцій, відображення реального та можливого, що існує або існувало чи буде існувати в майбутньому. Знання існує в формі знаково-символічних мовних конструкцій, які можна утримувати в пам'яті і ними комунікувати з іншими людьми в усній та писемній формі (в тім колі й електронній)» [653, с. 62].

З точки зору психології, знання — це результат пізнавальної діяльності людини, що виявляється у вигляді засвоєних понять, законів, принципів, а також зафіксованих образів явищ і предметів [641, с. 143].

У педагогіці категорія «знання» окреслена багатоаспектно: як предметні знання різного ступеня узагальнення; знання способів дій, у тому числі розумових; знання норм, на основі яких формуються вміння і навички міжособистісних стосунків; знання цінностей, що відображають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних та ін. орієнтацій. [184, с.326]. Знання у сфері мистецтва «набирають чинності в формі оповіді, варіантності, прийняття чи відкидання чуттєвих образів» [653, с. 67].

Комунікативні знання Н. Волкова тлумачить як узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Особливістю комунікативних знань, на думку науковця, є комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання комунікативних задач, аналізу комунікативних ситуацій, вибору ефективних засобів комунікації [96, с. 22].

Комунікативні знання в контексті педагогічної діяльності зводяться насамперед до розуміння сутності комунікації як спільної діяльності учасників (комунікантів), у процесі якої вони виробляють спільні (до певної межі) погляди на речі та дії з ними, а також як особливу мовленнєву діяльність, у процесі якої відбувається обмін значеннями або інформацією між індивідами (від джерела (адресанта) до одержувача (адресата)) засобами спільної системи символів або коду [680, с. 12]. Ми вважаємо, що саме комунікативні знання сприятимуть ефективній організації художнього дискурсу, у площині якого майбутні вчителі мистецтва вибудовуватимуть власні смисли й індивідуальну комунікативну стратегію.

Змістовий компонент охоплює основні принципи комунікації, знання яких і застосування в практичній діяльності сприятиме продуктивній взаємодії. Беремо за основу концепцію Е. Гріффіна [136] щодо виокремлення десяти ключових аспектів, які пов'язують в єдину систему численні комунікативні теорії, розкривають суть внутрішньої та зовнішньої комунікації:

1. *Мотивація* — потреби та бажання, які мотивують чи змушують людей думати, відчувати й діяти так, як вони цього прагнуть, що актуалізує формування аксіологічних компонентів комунікативної компетентності; *ключова теза* — комунікація мотивована нашою основною соціальною потребою у встановленні зв'язку з метою подолання невизначеності та хвилювання; *концептуальні ідеї* Ч. Бергера, який стверджував, що мотив комунікації здебільшого полягає в тому, щоб здобути знання (нову інформацію) і досягти порозуміння (теорія зменшення невизначеності) [841]; Л. Фестінгера, який вбачав можливість знизити рівень хвилювання в разі невідповідності комунікативних позицій шляхом пошуку нової інформації та зміни стратегії поведінки (теорія когнітивного дисонансу) [857].

2. *Образ власного «Я»* (Я — концепція) — сукупність уявлень людини про саму себе, що залежить від реакції інших на цю людину;

ключова теза — комунікація впливає і піддається впливу завдяки нашому почуттю ідентичності, що значною мірою формується в контексті культури; *концептуальна ідея* Дж. Г. Міда, згідно за якою власна «Я — концепція» формується лише в комунікативному середовищі (символічний інтеракціонізм) [879].

3. *Достовірність* — надійність інформації; *ключова теза*: наші вербальні та невербальні повідомлення підтверджують або заперечують сприйняття іншими людьми нашої компетентності й характеру; *концептуальна ідея* М. Шеріфа стосується впливу на аудиторію авторитетного джерела повідомлення (суб'єкта чи об'єкта), а також сприйняття та оцінки нової ідеї (інформації), яка збігається чи не збігається з нашими переконаннями (теорія соціального судження). Звідси три позиції сприйняття: прийняття, заперечення, невизначеність [900].

4. *Очікування* — те, що люди прогнозують, а не те, що вони хочуть, щоб відбулося; передчуття майбутніх дій партнера/ів у спілкуванні та передбачення його/їхньої зворотної реакції; *ключова теза*: те, що ми очікуємо почути чи побачити, буде впливати на наше сприйняття, інтерпретацію та реакцію під час взаємодії; *концептуальна ідея* Д. Бургун (теорія порушення невербальних очікувань) стосується проблеми особистісного простору (проксемики), дистанції у спілкуванні [847].

5. *Адаптація до аудиторії* — урахування специфічних характеристик аудиторії та особливості умов комунікації; *ключова теза*: усвідомлено адаптуючи людиноцентроване повідомлення до конкретної ситуації, ми збільшуємо ймовірність досягнення наших комунікативних цілей; *концептуальні ідеї*: теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [857], теорія адаптації до взаємодії Д. Бургун [847], теорія соціального судження М. Шеріфа [900] та ін.

6. *Соціальне конструювання* — колективне створення реального тексту; *ключова теза*: комуніканти спільно конструюють власні соціальні світи (тексти) і одночасно формуються світами, які вони створюють; *концептуальна ідея*: символічний інтеракціонізм Дж. Г. Міда [879].

7. *Загальне значення* — загальна інтерпретація повідомлень чи взаємне розуміння того, що означає вербальне чи невербальне повідомлення; *ключова теза*: наша комунікація успішна настільки, наскільки ми поділяємо загальну інтерпретацію використовуваних нами знаків;

концептуальні ідеї: культурний підхід до організацій К. Гірца [860], М. Пакановські [886], семіотична теорія Р. Барта [839].

8. *Наратив* — історія; слова та дії, які мають значення для тих, хто створює чи інтерпретує їх; *ключова теза*: ми реагуємо прихильно на історії та драматичні образи, з якими себе ідентифікуємо; *концептуальна ідея*: наративна парадигма У. Фішера [858].

9. *Конфлікт* — зіткнення протилежних думок, ідей, переконань, інтересів тощо учасників комунікації; *ключова теза*: непродуктивна комунікація пригнічує необхідний конфлікт, конструктивна комунікація може зробити конфлікт продуктивним; *концептуальна ідея*: діалогічна етика М. Бубера; [845].

10. *Діалог* — естетична завершеність, яка зумовлює миттєві моменти єдності засобом глибокої взаємної поваги суб'єктів взаємодії; *ключова теза*: діалог — це відверта розмова, яка переважно приводить до неочікуваного фіналу в стосунках завдяки глибокій повазі сторін до їхнього різноголосся; *концептуальні ідеї*: діалог М. Бахтіна [838], етика дискурсу Ю. Габермаса [865], феноменологічний підхід К. Роджерса [894, 895].

Десять фундаментальних принципів, що об'єднали основні теорії комунікації, сформульовані Е. Гріффінім, постають своєрідним концентратом змісту комунікативних знань, необхідних у будь-якій сфері професійної діяльності з типом взаємодії «Людина — Людина» [136, с. 651-671].

Інформаційно-змістова складова комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей охоплює ще один аспект знань, пов'язаний із особливою формою комунікації — художньою. У процесі пізнання мистецького твору через такі види діяльності, як сприймання, аналіз, інтерпретація тощо відбувається й самопізнання особистості, ототожнення власного «Я» з художнім образом. Саме завдяки такому ототожненню «забезпечується опанування учнями знань про мистецтво, а особливо — про себе в художньому просторі, тобто відбувається самопізнання через проживання й утворення цінностей — як свідомо вибудований шлях до духовної досконалості» [290, с. 13]. Розглядаючи художню комунікацію крізь призму взаємодії суб'єктів (і об'єктів) діяльності як специфічну форму передачі інформації засобами мистецтва, необхідно враховувати всі можливі комунікативні пари чи групи, які беруть участь у художньому дискурсі:

- мистецький твір — реципієнт;

- митець — реципієнт;
- реципієнт — реципієнт;
- реципієнт — мистецький твір — реципієнт;
- митець — культурний простір (соціум, художній процес, міжмистецький дискурс, історична епоха тощо);
- митець — мистецький твір;
- митець — митець;
- суспільство — митець — мистецький твір — реципієнт;
- мистецький твір — образ автора.

Художня комунікація в інформаційному середовищі тісно пов'язана з функціонуванням нових медіа, відтак засвідчує перехід до нової технокультурної парадигми — медіакультурної. Завдяки цифровим технологіям, зокрема необмеженим можливостям модальних реконструкцій, відбувається перевизначення культурних об'єктів, а можливість переведення об'єкта з одного формату в інший за законом транскодування (завдяки відповідним комп'ютерним програмам) дає змогу реципієнту бути співучасником медіаконтенту, співавтором нових мистецьких форм. Комп'ютеризація культури (термін Л. Мановича) спричинила появу візуально-екранного тренду художньої комунікації як специфічного чинника естетичної моделі сучасної культури спілкування. З огляду на це, важливість формування медіаграмотної особистості в умовах освітнього середовища беззаперечна. Вважаємо, що в площину комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів мистецтва, необхідно завантажити діапазон знань, які допоможуть розвинути «здатність до сприймання, аналізу, оцінки і створення медіатекстів, до розуміння соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа, а також здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, вступати в медіадіалог між виробниками і споживачами інформації, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства» [29, с. 43].

Отже, художня комунікація в медіапросторі засвідчує появу нового суб'єкта — медіасуб'єкта, спілкування якого не обмежується рамками академічного чи соціального середовища – нині він є активним учасником і співучасником освітнього, мистецького, культурного процесу. Також це стосується нового об'єкта — медіаоб'єкта, що є продуктом конкретного автора, або авторство якого не визначене, не конкретизоване. У розрізі нашої проблематики таким об'єктом найча-

стіше є медіатекст — «повідомлення, що містить інформацію та викладене в будь-якому виді і жанрі медіа, напр.: газетна стаття, телепередача, кіно- і телефільм, відеокліп тощо» [29, с. 44]. Щодо інформації, звичайно, ми концентруємо свою увагу переважно на художній, зокрема тих актуальних темах, що безпосередньо стосуються мистецтва, або тісно пов'язані з цим феноменом.

Перебуваючи на межі двох світів: реального та віртуального — людина сучасної електронної епохи пізнає дійсність, зокрема світ мистецтва, завдяки різним медіа. Художню інформацію вона черпає завдяки безпосередньому контакту з мистецькими артефактами (читання книги, слухання музики в концертному залі, перегляд вистави в театрі, перегляд кінофільму в кінотеатрі, відвідування художньої виставки в картинній галереї, живе споглядання архітектурних форм тощо) в режимі реального часу, а також опосередковано (по радіо, телебаченню, з мобільних пристроїв, завдяки інтернету тощо, наприклад, віртуальні виставки, онлайн-концерти і форуми, перегляд анімаційних фільмів, відеороликів, участь в комп'ютерних іграх, серіалах тощо), коли почуття реальності блокується, а естетичні знання формуються в процесі віртуального спілкування з віртуальними об'єктами. Варто зазначити, що сучасний учень/студент і вчитель/викладач є активними користувачами різних інформаційно-художніх ресурсів і вміло (чи невміло) намагаються їх поєднувати. Дидактичне завдання, яке повинен успішно виконати модератор (учитель, викладач), полягає в умінні з'єднати чуттєвий досвід реципієнтів (учнів, студентів), отриманий у результаті сприйняття різноманітної мистецької інформації, в єдиний художній образ, який матиме естетичне значення, тобто буде ціннісним для кожного суб'єкта комунікації. Без сумніву, мистецтво та комунікація займаються одним і тим самим — «плетивом значень» (за метафоричним визначенням антрополога К. Гірца [860]), а отже, відтворенням загальнолюдських цінностей. Міркування вченого увиразнюються причинно-наслідковим зв'язком: якщо технології створюють мережі — канали для поширення інформації, то культура виплітає мереживо значень — загальне розуміння законів природи і людського мислення, загальне смислотворення. Продовжуючи думку К. Гірца щодо загальних інтерпретацій феноменів культури, М. Пакановські акцентував на важливості дослідження власне процесу творення смислів (механізму плетіння), тому наголошував, що «потрібно вивчати не лише структури культурних мереж (па-

вутин), але й процес їх плетіння» [886]. Метафорична логіка обох науковців спонукає до таких висновків: процес «плетіння мережі» є комунікацією, а «механізм плетіння» — інтермедіальністю.

Підсумовуючи вищесказане, констатуємо, що показниками когнітивного критерію, що свідчить про сформованість інформаційно-змістового компонента, є знання, необхідні для ефективної комунікації, а саме: розуміння суті понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «педагогічна комунікація», «художня комунікація», «медіакомунікація» та «інтермедіальність» (як універсальний закон комунікації); знання основних законів і принципів комунікації; знання основ вербальної і невербальної комунікації.

Діяльнісний критерій комунікативної компетентності актуалізує насамперед постулат взаємодії людини зі світом, що «реалізується в генетичній і функціональній, змістовій і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності та протилежності зовнішньої та внутрішньої, матеріальної та ідеальної, непсихічної та психічної людської активності в усіх видах і формах діяльності» [715, с. 23]. Будь-яка діяльність покликана розв'язати певні завдання задля реалізації конкретної мети, тому визначається відповідними мотивами, цілями та засобами, передбачає регульований процес, націлена на результат. Основною характеристикою людської діяльності є дія (алгоритм) як сукупність послідовних вмотивованих вчинків однієї чи кількох осіб, або груп(и) людей. Результативність діяльності, яка здійснюється у просторі та часі, залежить від активності її учасника(ків) та їхньої ефективної взаємодії, потребує матеріальних, фізичних, психологічних затрат і духовного зусилля. Лише в діяльності повною мірою реалізуються потреби, бажання, інтереси, мотиви, здібності, творчий потенціал особистості, а також її ставлення до самої діяльності та суб'єктів взаємодії.

Освітні стандарти освіти XXI століття визначаються з урахуванням пріоритетної ролі суб'єкта в процесі навчально-виховної діяльності як носія певного соціокультурного середовища та унікального індивідуального досвіду. Тому зусилля педагогів і психологів, як слушно зазначає Т. Левченко, потрібно насамперед спрямовувати «на вивчення особистості студента, його готовності до навчальної дії, особистісного ставлення до освітнього процесу, що дозволяє відпрацювати специфічні стратегії і тактики спілкування, моделювання, засновані на спільній узгодженій діяльності студента і викладача, при оптимальній реалізації можливостей кожного з них» [354, с. 95-96]. Педагогічна

діяльність у сучасних закладах освіти має стати джерелом енергії для саморозвитку і творчого зростання особистості, групи, академічного трудового колективу за умови розвинутих комунікативних умінь і навичок, тобто здатності надсилати й приймати інформацію, критично її аналізувати та переробляти.

Діяльнісний критерій як ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення рівня сформованості алгоритмічно-діяльнісного компонента, «базується на єдності теорій розвитку особистості та діяльності в освітньому процесі, що тісно пов'язано з процесом особистісного перетворення на різних етапах онтогенезу» [354, с. 96]. Вважаємо, що цей критерій дає змогу визначити вміння й навички використовувати знання з основ теорії комунікації, теоретичні знання з техніки і культури мовлення, знання основ вербальної і невербальної комунікації для розв'язання професійних завдань, а також здатність до самоосвіти й саморозвитку. Важливим чинником успішної комунікативної діяльності в умовах академічного навчання для майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва та бажання реалізувати власні творчі проекти. Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти передбачає розробку і застосування новітніх педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечуватимуть насамперед взаємодію особистісного та діяльнісного факторів.

Провідні науковці (Авшенюк [3], Андрущенко [11], Бех [40], Вагнер [67], Кремень [322, 323, 324] та ін.) констатують, що під час розробки і впровадження педагогічних технологій особистісний фактор відображає активну позицію учня/студента як самоцінного суб'єкта навчального процесу, а діяльнісний — суб'єктивний досвід індивідуума, акцентує на необхідності розвитку його мислення (мобільного, критичного, дивергентного, інтегративного, поліхудожнього), інтелекту (емоційного в тому числі), творчих можливостей, інформаційної культури тощо [508, с. 494]. Алгоритмічно-діяльнісний компонент (згідно з діяльнісним критерієм) характеризують такі показники, як володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії; уміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (зокрема, уміння ставити запитання); аргументувати і відстоювати власну позицію в мистецьких дискурсах. Цей компонент комунікативної компетентності деталізує загальні установки діяльнісного критерію, актуалізує стійку психологічну позицію особистості у формі виразу «Я МОЖУ».

Креативний критерій засвідчує здатність особистості створювати нову комунікативну реальність, уточнює параметри художньо-творчої комунікативної діяльності, дає змогу визначити вміння оригінально виконувати завдання щодо організації комунікативного простору і ресурсу (зовнішнього і внутрішнього), а також виявляє вміння генерувати та розвивати оригінальні ідеї чи віднаходити нові варіанти їх вирішення, комбінувати та модифікувати елементи реальності за аналогією; фіксує спостережливість, уважність і чутливість комунікантів до сенсорних подразників, а також виявляє діапазон їхнього асоціативного мислення, силу уяви, тонкощі інтуїції, майстерність імпровізації, багатство фантазії тощо. Креативний критерій увиразнює якість творчої продукції особистості, що вирізняється новизною, оригінальністю, практичністю. Беремо до уваги визначення Т. Левченко, що «креативність — це високий рівень інтелекту, мотивації, індивідуальних здібностей, це протиріччя між свідомим і несвідомим, коли несвідоме виступає як джерело особливих ідей, які виражаються у зашифрованій формі..., це інтуїтивний досвід суб'єкта, який формується поза свідомою ціллю діяльності, це співдружність інтуїтивних і логічних процесів, в якій інтуїція відкриває нові ідеї, а логіка їх оформлює» [354, с. 124]. Отже, креативність як здатність до творчості (передумова творчості) виявляється в здібності особистості створювати якісно нові продукти (матеріальні, нематеріальні), що мають цінність не лише для того, хто їх створює, а й для інших. Як важлива риса вчителя мистецтва, який працює в педагогічно-мистецькій галузі, креативність є необхідною умовою педагогічної творчості, зокрема простежується в цілепокладанні (проектуванні майбутніх результатів), змісті, засобах, методах, організаційних умовах тощо. Креативний критерій комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей слугує орієнтиром для формулювання мети педагогічної творчості, яка полягає в тому, щоби безупинно вдосконалювати новаторську сторону праці.

Художньо-творчий компонент комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва (за креативним критерієм) сприяє ефективному розв'язанню педагогічних проблем теоретичного та практичного характеру в спілкуванні, естетично насиченому образністю, експресивністю, зображальністю, авторською індивідуальністю та неповторністю. Важливими елементами творчої (див. далі — інтермедіальної) комунікативної діяльності креативного педагога, на нашу думку, є:

- активна інтелектуальна праця;
- безперервний науковий пошук;
- майстерне володіння інноваційними педагогічними методами й технологіями;
- гнучкість і швидкість мислення в складних педагогічних ситуаціях;
- висока культура поведінки й мови.

Показниками креативного критерію, зокрема художньо-творчого компонента комунікативної компетентності, є здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; майстерність презентації власних досягнень (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); візуалізація власних творчих проєктів (створення власного бренду). Психологічна позиція в площині художньо-творчої діяльності визначається особистісною установкою «Я ЗМОЖУ» і спроектована на майбутній успішний результат.

Отже, цілісність комунікативної компетентності учителя мистецтва як певної системи розглядаємо в єдності чотирьох складових — аксіологічної, когнітивної, діяльнісної, креативної, що слугують критеріями сформованості означеної компетентності. У структурі комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей поєднуються ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, алгоритмічно-діяльнісний, художньо-творчий компоненти, увиразнені конкретними показниками. Вважаємо, що сукупність особистісних мотивів, ціннісних орієнтирів, комунікативних знань, умінь, практичного досвіду спілкування з мистецтвом і суб'єктами художньої комунікації, індивідуальних і колективних творчих ініціатив забезпечить ефективне управління комунікативною діяльністю в професійному становленні майбутніх учителів освітньої галузі «Мистецтво».

1.4. Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва

У процесі модернізації освітнього простору відбувається переосмислення ролі вчителя, зростають вимоги до його педагогічної діяльності, зумовлені необхідністю швидко адаптуватися до активної комунікативної взаємодії в умовах глобального інформаційно-комунікаційного простору. Розширення можливостей безпосередніх та опосередкованих контактів на різних рівнях комунікації (академічної, художньої, медійної) висуває нові вимоги до визначення професійної

компетентності майбутніх учителів мистецтва, зокрема їхніх комунікативних умінь. Формування комунікативної компетентності студентів у середовищі академічної освіти мистецького спрямування зумовлює необхідність обґрунтування наукового фундаменту, на основі якого трактуватимуться базові педагогічні поняття і явища, розкриватимуться основні закономірності процесу набуття едукативного досвіду. Поставлене завдання потребує орієнтації на вихідні положення наукознавства, філософії освіти, освітології, особливо щодо визначення методологічних орієнтирів.

Оскільки в сучасній вітчизняній дидактиці не існує конкретного алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва в контексті медіадидактики, немає окресленого методологічного каркасу, на якому вибудовуватиметься складний процес різноаспектної взаємодії між суб'єктами/об'єктами в умовах академічного навчання та за його межами, то вважаємо проблему методологічного підходу до формування означеної компетентності на засадах інтермедіальної технології актуальною та важливою.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема методології наукової діяльності широко висвітлена у працях Е. Абдуліна [1], В. Андрушенка [11], О. Вознюк [92], С. Гончаренка [129, 131], О. Дубасенюк [176, 175, 177], О. Ігнатович [231], І. Козловської [286], О. Кустовської [342], Н. Ничкало [510, 511, 512, 514], Г. Терещука [724, 725], Г. Цехмістрової [778], В. Шейко [802] та ін.; методологічні засади дидактики, зокрема зміст і технологію осягнення педагогічних знань, обґрунтовували Н. Гузій [143], В. Загвязинський [196], І. Зайченко [198], В. Луговий [375], І. Малафіїк [417], В. Ортинський [543] та ін. Теоретико-методологічні засади реформування змісту гуманітарної освіти у вищій школі України розробили Н. Дем'яненко [153], О. Олексюк [531, 532], Г. Онкович [723] та ін. Авторський колектив Інституту вищої освіти НАН України під керівництвом Г. Онкович визначив основні тенденції інтернаціоналізації вищої освіти та провідну роль інтерактивних (медіаосвітніх) технологій в умовах сьогодення. Прагнення педагогічної науки в напрямку побудови нової освітньої парадигми посилюється розумінням закономірностей становлення людської цілісності, поверненням до внутрішнього, духовного світу людини.

Зміст, форми, методи, система наукових принципів побудови пізнавальної діяльності, а також компоненти дослідження — об'єкт,

предмет, завдання, сукупність дослідницьких засобів — у їх структурованій цілісності розуміються як науковий інструментарій (загальна система теоретичних знань і способів дій щодо пізнання окремої галузі), тобто методологія науки, а «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності» — як методологія в педагогіці [198, с. 22]. Науковці В. Шейко і Н. Кушнарєнко (2004), зазначаючи, що методологія — це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища, акцентують на таких функціях методології, як:

- визначення способів здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;
- прогнозування особливого шляху, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- забезпечення всебічності отримання інформації про досліджуваний/е процес чи явище;
- долучення нової інформації до фонду теорії науки;
- уточнення, збагачення, систематизація термінів і понять у науці;
- систематизація наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах;
- створення логіко-аналітичного інструменту наукового пізнання [802, с. 56].

Теорія та методологія наукового пізнання тісно взаємопов'язані: якщо теорія пізнання досліджує процес пізнавальної діяльності, його змістовий бік, то методологія акцентує на методах, шляхах отримання наукових знань [417, с. 66].

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, зокрема вчителів мистецьких спеціальностей, є педагогічною проблемою, розв'язання якої перебуває в площині дидактики зі специфічними для неї методами та способами пізнавальних дій, що організовуються у відповідній методології. Вибір дослідником тих чи інших підходів для виконання конкретного педагогічного завдання відбувається на кшталт налаштування софтів (комплексу світлових пристроїв) технологом перед театральною виставою з метою увиразнення окремих суб'єктів і об'єктів постановки, щоб докладно та об'ємно досягнути зміст цілого. Мистецтвознавче поняття «виставити світло» суголосне з

висловлюванням Л. Костенко «поставити свою оптику, свою систему дзеркал» у розробці гуманітарної парадигми та національної системи цінностей [307, с. 32] та створенням авторської концепції наукового дослідження, що охоплює методологічні підходи для розв'язання дидактичних завдань.

Визначені методологічні рівні (філософський, загальнонауковий, конкретно науковий) охоплюють загальні принципи пізнання і категоріальний склад науки в цілому, теоретичні концепції, застосовувані в наукових дисциплінах, методи й технології, що використовуються в конкретній галузі знань. На нашу думку, процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей має базуватися на кількох взаємопов'язаних наукових підходах: *діалектичному, герменевтичному, синергетичному, системному, культурологічному, семіотичному, компетентнісному, інтегративному, інтермедіальному.*

Вважаючи діалектичну логіку пізнання універсальним інструментом наукового мислення, обґрунтовуватимемо причинно-наслідкові зв'язки певних явищ і подій, процеси диференціації та інтеграції, суперечності між сутністю і явищем, змістом і формою тощо. Підґрунтям *діалектичного* підходу є науково-філософський діалектичний принцип, за якого предмети, процеси чи явища розглядають у взаємодії, неперервному русі та розвитку. Ключові для діалектики поняття «взаємодія», «зв'язок», «відношення» відображають процеси взаємовпливу (взаємообміну) різних об'єктів, що ведуть до зміни їхнього стану або спричиняють виникнення інших. Основні закони діалектики: єдності й боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення – розкривають суть усякого Руху як причину виникнення і одночасного вирішення суперечностей. Так, О. Вознюк і О. Дубасенюк, акцентуючи на необхідності формування цілісного уявлення про світ, зазначають, що саме Рух (найважливіший атрибут існування матерії) «концептуально сполучає різні теоретичні підходи і тому постає загальним теоретичним ґрунтом для їх синтезу в рамках інтегративної педагогіки» [92, с 20-21]. Протиріччя (за Гегелем) — необхідна умова Руху, основа будь-якого розвитку, передумова прогресу, це процес взаємопроникнення і взаємозаперечення протилежностей у сходженні до цілого [116]. Міркування про єдність об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та ірраціонального, свідомого та несвідомого елементів пізнання склали основу теорії філо-

софської естетики Романтизму. Німецькі класики Ф. Шеллінг, Ф. Гарденберг (Новаліс), брати Шлегелі, Ф. Шляєрмахер та ін. переконливо заявили про споконвічну тотожність реального та ірреального у пізнанні світу як ознаки цілісного знання. Так, естетична концепція Ф. Шеллінга [442], ґрунтована на інтелектуальній інтуїції, побудована з урахуванням пріоритетної ролі мистецтва в процесі пізнання, тісній взаємодії суб'єкта з об'єктом. Мистецтво (в усій різноманітності форм), уважне споглядання та філософське осмислення художнього твору для Шеллінга, як зазначає дослідник Я. Мах, є «ключем до розуміння істини, ланкою, що поєднує розум з об'єктом пізнання» [442, с. 32]. Вважаючи мистецтво вищою реальністю (найдовершенішим втіленням сутності світу) відносно емпіричної дійсності, філософі-ідеалісти розглядали світ «не як сукупність незмінних речей і готових форм згідно з філософією раціоналізму, а як процес нескінченного становлення, суттю якого є творча духовна діяльність символічного втілення внутрішнього у зовнішньому, єдиним виявленням якого є художня діяльність» [414, с. 11].

Система методів логічного та інтуїтивно-образного мислення, а особливо їх взаємодія, забезпечуватиме формування цілісного мислення — ефективного інструменту свідомості людини і пізнання Світу. Такі категорії діалектики, як «сутність», «загальне», «особливе», «одиничне», розкривають специфіку комунікативної діяльності, пов'язану з інтерпретацією змісту та осмисленням творів мистецтва; розумінням місця й ролі автора в загальнокультурному, історичному, соціальному контекстах; функціонуванням традиційних сюжетів, мотивів та образів як модельного явища в історії світової культури, комунікації; вивченням контактних зв'язків філософії, мистецтва, дидактики, які розгортаються в єдиному комунікативному полі. Згідно із законами діалектики, аналізують суперечності, які виникають у процесі спілкування, прописують методичні рекомендації для педагогів з метою подолання комунікативних протиріч і бар'єрів; компетентність розглядають як інтегративне, комплексне утворення, єдність особистісних і функціональних компонентів, що виявляються на різних рівнях сформованості (високий, достатній, середній, низький). Навчальний процес усвідомлюється як розвиток, спрямований на вдосконалення попередніх досягнень з урахуванням позитивного досвіду в галузі педагогічно-мистецької освіти. Нині мета і зміст освітнього процесу мають сприяти насамперед формуванню гармонійних сутнісних сил

особистості та її здатності вибудовувати конструктивний контакт зі світом, використовуючи потужний запас життєвої енергії. З настанням ери діалогу (натомість монологу) доречними для нас виявляються міркування В. Рижка про сутність окресленої антонімічної пари (діалог-монолог). Науковець зазначає: «Якщо монолог — це віщування, це проголошення однозначних міркувань без будь-яких ознак роздвоєння, а сумніви та вагання в монолозі — це риторичний засіб утвердження єдиного, то діалог — це розмірковування над альтернативами... Монолог — то є лінійність процесу взаємодії суб'єкта і об'єкта, лінійність пізнання, а діалог — то вже навіть не коловорот, а конструктивний хаос і деструкція щодо лінійності» [653, с. 123].

Визначаючи пріоритети сучасної вищої мистецької освіти й концептуальні підходи до її розвитку, О. Олексюк акцентує на важливості особливої форми діалогу — міжсуб'єктній взаємодії в мистецькій аксіосфері, що передбачає: «світоглядну позицію; спрямованість на постійний пошук «діалогічної істини»; прагнення до розвитку духовних сил; забезпечення оптимальних умов для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу; включення механізму зворотного зв'язку в спільному співпереживанні й співтворчості; забезпечення спадкоємності поколінь через постійний обмін творчим досвідом; розуміння взаємодії евристики і канона, оволодіння системним стилем мислення як парадигмою сучасної науки» [532, с. 119]. Актуальність побудови освітнього процесу на принципах діалогічного спілкування обґрунтували Н. Авдимирець [2], В. Андрущенко [9], О. Рудницька [662] та ін. Розробці нових педагогічних технологій з використанням діалогічного підходу до його організації присвятили свої дослідження О. Берегова [38], В. Біблер [46], І. Власенко [88], С. Гончаренко [130], К. Джеджера [157], Л. Масол [435], Г. Сорока [704] та ін. На основі аналізу їхніх праць робимо висновок, що образ цілісної картини світу створюється завдяки входженню особистості в процес осмислення різних точок зору на явища світової культури. Ці виміри варто розглядати як окремі культурні феномени, що контактують між собою і в єдності створюють глобальну світову культуру.

На перетині філософії освіти, філософії мистецтва й дидактики визріла концепція мистецької освіти О. Рудницької, фундаментальні положення якої, зокрема про діалектику художнього сприйняття, лягли в основу методологічного каркасу нашого дослідження. Згідно з концепцією автора, мистецька освіта розглядається як цілісна система

й самостійна галузь професійної освіти, пріоритетними визначено соціокультурні знання та духовно-ціннісний (аксіологічний) аспект виховання особистості, а художнє сприйняття (у комплексі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення й багатьох інших компонентів психічної діяльності, у єдності перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних і свідомих процесів) визнано основною ланкою мистецької педагогічної практики [662, С. 101-102]. Послідовники концепції О. Рудницької, зокрема О. Щолокова, актуалізують проблему діалогу, пояснюючи його значення в «широкому» і «вузькому» сенсах і підкреслюючи необхідність застосування в обох значеннях. У першому випадку (широкому), констатує авторка, діалог розуміється як «зустріч двох думок, двох свідомостей у їх гармонії» (за М. Бахтіним), як діалог культур (за В. Біблером), а в другому (вузькому) — як звичний обмін репліками, що може бути вираженим за допомогою дій, жестів, міміки тощо. Дослідниця підсумовує, що використання діалогу в навчально-виховному процесі «зумовлюється діалектичністю будь-якого пізнання, яке ґрунтується на принципі множинності знань про об'єкт і особистісних судженнях суб'єкта про нього...» [816, с. 3].

Діалогічний характер процесів розуміння, що виявляється в різних формах обміну думками: діалогах, диспутах, дискусіях, дебатах тощо, перебуває у центрі уваги герменевтичних процедур. У формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, особливо здатності педагога (а відтак і учня) до саморозуміння та взаєморозуміння, важливого значення набуває герменевтичний феномен розуміння, що зумовлює відповідний методологічний вибір. Герменевтика як філософія, теорія, напрям чи метод будь-якої інтерпретації постає методологічною основою гуманітарного знання, акцентуючи на психологічному аспекті розуміння. Основи герменевтики (як загальної теорії інтерпретації) були закладені Ф. Шлейєрмахером у XVIII – XIX ст., розвинуті В. Дільтєєм у XIX – XX ст., онтологізовані М. Гайдеггером і підтримані його учнем Г.-Г. Гадамером у XX ст., еволюціонуючи від методу інтерпретації історичних текстів до теорії пізнання буття. Обґрунтований Г.-Г. Гадамером онтологічний характер «герменевтичного кола» [106], зумовлений вихідними знаннями інтерпретатора, що розширюються в процесі тлумачення, створюючи щоразу нові умови для розуміння. Основні положення герменевтики (інтерпретація є принципово відкритою й ніколи не може

бути завершеною; розуміння тексту є невіддільним від саморозуміння інтерпретатора та ін.) справили великий вплив на представників рецетивної естетики Г.-Р. Яусса та В. Ізера, котрі застосували теорію інтерпретації до тлумачення художніх текстів [369, с. 154]. Аналізуючи теоретичні аспекти розуміння тексту, З. Лановик вказує на стрижневу проблему ототожнення інтерпретатора й автора в цьому процесі. Науковець акцентує на важливості розумінні того, що є спільним, наприклад, між письменником і читачем, а також того, що є специфічним для митця і не відтворюється в процесі конструювання смислу [349, с. 13]. Проте, як слушно доповнює М. Лановик, варто взяти до уваги міркування Шлейермахера, Дільтея про те загальнолюдське, що перебуває «в основі кожної індивідуальності і що є підґрунтям та запорукою всякого розуміння». Підсумовуючи думки філософів-герменевтів, вчена зазначає: «Інтерпретація, як і кожна творчість, є плодом індивідуального мистецтва, і оволодіння нею залежить від геніальності герменевта»..., а «мистецтво є очною ставкою з самим собою, бо показує людині її ж саму; у мистецтві людина зустрічає себе, віднаходить себе, тому естетичне пізнання — це і спосіб саморозуміння, і можливість самоінтерпретації» [351, с. 226, 229].

На важливості *герменевтичного підходу* щодо тлумачення наукових, зокрема педагогічних, феноменів акцентували увагу А. Закірова [199], В. Зінченко, І. Каплунович [254], І. Левіцька, А. Линенко [360], Н Савелюк [664]; Ю. Сенько, І. Сулима та ін. Герменевтичний підхід у сучасній педагогіці розглядають як ключовий методологічний аспект розуміння предмета, цілей, змісту, технологій організації навчальної діяльності, безпосередньо пов'язаний з тлумаченням, поясненням і дослідженням культурних текстів (релігійних, філософських, історичних, мистецьких та ін.), а в царині мистецької освіти окреслює коло герменевтичних дій, які об'єднують учасників комунікативного процесу з метою розуміння художніх (і не тільки!) смислових констант. Ми підтримуємо позицію Н. Савелюк про відносність будь-якого життєвого факту/артефакту (побудовану на засадах квантової механіки), аналіз якого завжди потребує конкретизації ракурсу його сприйняття та осмислення, тобто контексту [664, с. 29].

Слушними є акценти А. Линенко про важливість усвідомлення майбутнім педагогом сенсу власної навчальної діяльності та подолання бар'єру непорозуміння в пізнавальній і міжособистісній сферах. Автор актуалізує проблему підвищення якості підготовки майбутніх

учителів у закладах вищої освіти, яка, на її думку, може бути розв'язана завдяки герменевтичним принципам:

- організація простору розуміння в педагогічному процесі;
- встановлення міжособистісної взаємодії між суб'єктами педагогічної діяльності, зокрема між викладачами та студентами, на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;
- розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікація з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього фахівця [360, с. 57].

Реалізація змістової лінії мистецької освітньої галузі «Сприймання та інтерпретація мистецтва» в загальноосвітній школі «передбачає розвиток емоційної сфери учнів, збагачення естетичного досвіду, формування в них умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати мистецтво, виявляючи до нього емоційно-ціннісне ставлення» [605, с. 65]. Герменевтичний підхід в освітньому середовищі уможливорює впровадження гуманістичної стратегії взаємодії, згідно з якою учень (студент) займає позицію активного суб'єкта навчання, здатного самостійно мислити, обґрунтовувати власний вибір; бере відповідальність за свої міркування, поведінку, вчинки та самовдосконалення. Інтерпретаційна культура є невід'ємною частиною комунікативної майстерності фахівця, формування якої передбачає відмову від монополії на істину (В. Гарага), толерантне прийняття особистістю різних думок, позицій, суджень інших людей як вартісних.

Українська академічна спільнота активно працює над основними завданнями загальнонаціонального значення щодо зростання рівня фундаментальності освіти, її гуманізації, демократизації, активізації наукової діяльності в умовах розширення внутрішнього комунікативного поля університету та розвитку партнерських міжуніверситетських зв'язків, синтезуючи актуальні теорії, технології та різні види діяльності.

Кризові явища в освіті зумовлюють зміну ціннісних домінант, поглядів і стратегій, актуалізуючи синергетичний аспект її розвитку. *«Синергетичний підхід* — це напрям наукових досліджень, який розглядається як нова парадигма освіти, що об'єднує різні підходи, погляди, системи та підсистеми нелінійного характеру; будучи теоретико-методологічною основою розвитку освіти, розглядається як метод аналізу педагогічної думки» [354, с. 31]. Так, Т. Левченко, аналізуючи фундаментальні трансформації ключових аспектів вищої освіти, акце-

нтує на універсальних законах розвитку педагогічних систем, до яких належить зміна статусу самого наукового знання та класичної парадигми мислення, що, безумовно, впливає на розвиток університетської освіти ХХІ століття. Дослідниця наголошує, що саме «синергетичний підхід спрямовує освіту на формування студентства, здатного нести відповідальність за свої незнання, здатного до усвідомлення власних цілей і дій, до синергійної відкритості та комунікації» [354, с. 34]. Синергетична комунікативна парадигма увиразнює нові параметри освітнього простору, у якому трансформуються зміст і форми педагогічної думки, синтезуються різногалузеві теорії, поєднуються різноаспектні фрагменти цілісного знання, перетинаються різноманітні інформаційні потоки, зливаються раціональні та ірраціональні, свідомі та позасвідомі способи осягнення дійсності. Проте динаміка протиріч у будь-якій системі балансується відповідним об'єднуючим фактором. «Синергетичний підхід свідчить про те, що розвиток освітніх систем відбувається тільки тоді, коли між ними існує обмін інформацією» [354, с. 37].

Сучасні освітні та соціокультурні процеси крізь призму синергетики досліджували М. Бойченко [56], Ф. Власенко [89], В. Кремень [320], Б. Наумов [500], Л. Ткаченко [733], О. Шморгун [811] та ін. Підсумовуючи їхні напрацювання, зазначаємо, що науковці особливого значення надають інституту освіти, сформованому на інноваційних принципах за законом «відкритої системи», здатного наділити суб'єктів навчальної діяльності новим творчим мисленням для перетворення знань у практику життя. Особлива увага провідних науковців і практикуючих педагогів звернена на розробку змісту програм з урахуванням зростаючої ролі комунікаційних та інформаційних технологій. Міждисциплінарність як системотвірний чинник різновекторної взаємодії елементів системи узгоджує досвід природничо-наукових та гуманітарних наук, дисциплінує процеси освіти та самоосвіти, організовує методи виховання і самовиховання, вирівнює амбівалентні персональні та інтерперсональні інтенції в універсальній інтегрованій площині — комунікативному просторі закладу вищої освіти. «Для сучасного освітньо-педагогічного знання важливо виходити з того, що концепція «синергії» (або «синергізму») — ключове поняття синергетики як науки — означає сукупну, кооперативну дію великої кількості об'єктів, у результаті якої із хаотичних, невпорядкованих станів виникають високо впорядковані просторові, часові та просторово-часові структури» [688, с. 58].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу передбачає комунікацію — обмін інформацією в процесі спільних дій з очевидною співучастю та співпереживанням у зв'язку двох або більше рівноправних суб'єктів, які у вільному спілкуванні розкривають свою унікальність і неповторність. Організована таким чином спільна дія називається інтеракцією. Когерентність міждисциплінарних зв'язків, компетенцій, різних видів діяльності (навчальної, виховної, наукової, пізнавальної тощо), синтез концептуального плюралізму, творча взаємодія суб'єктів у процесі інтеракції «створює синергетичну комунікацію, завдяки якій результат спільної дії та її складових чинників перевершує результати дії, що здійснюються кожним із суб'єктів окремо, тобто створюється адитивний ефект, коли ціле перевершує результат діяльності частин, з яких воно складається» [354, 33].

Ефективність університетської освіти визначається створенням такого комунікативного середовища, у якому особистість у багаторівневому процесі спілкування здобуває відповідні знання й ціннісний життєвий досвід, необхідний для власної самоорганізації та саморозвитку, безболісно долаючи лабіринт постмодерної невизначеності. Провідні науковці, які займаються проблемою формування нової парадигми освіти в контексті глобальних культурних перетворень, вказують на особливе значення синергетичного підходу в розвитку креативної особистості, здатної до дивергентного мислення, що виявляється в умінні бачити будь-яку проблему цілісно, здійснювати пошукову роботу одночасно в різних напрямках, обирати найефективніше рішення з множинних варіантів розв'язку завдання, не підпорядковуючись єдиній логіці [688, с. 285]. Уже сьогодні очевидно, що внутрішня трансформація мислення, поглядів, думок, переконань, уподобань сучасного студента (незадовго майбутнього вчителя) відбувається шляхом звільнення від нав'язливої стереотипної комунікації, а відтак дисциплінується прагненням вільного вибору вмотивованого навчання з урахуванням особистісно-ментальних і прагматичних інтересів. Тому переконливим є висловлювання Л. Ткаченко про те, що використання синергетичного підходу «можна позиціонувати як *modus vivendi* — згоду сторін з різними поглядами на певний об'єкт» [733, с. 272].

Безперечно, тенденція «перезавантаження» поширюється й на професорсько-викладацький склад університету, змушуючи його активно адаптуватися до змін. Концепція зміни стану суб'єкта навчання з некомфортного, пасивного, нейтрального до комфортного, активно-

го в процесі інтелектуально-творчої діяльності є пріоритетною в розвитку інноваційної вітчизняної університетської освіти, комунікативність якої самоорганізує її нелінійну систему. Синергетичний аспект комунікативної взаємодії виявляється в узгодженій діяльній стратегії викладача і студента; координації спільних зусиль над реконструкцією навчального змісту; досягненні партнерами оптимального психологічного стану зі здатністю до емоційної рефлексії, саморегуляції, самоконтролю, самовладання; розвитку мовнокомунікативної компетентності особистості (викладача й студента) для забезпечення ефективного професійно-педагогічного спілкування.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що освітній процес — це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування компетентностей [623]. Метою освітнього процесу в закладі вищої освіти є реалізація змісту освіти певного освітнього ступеня (освітньо-кваліфікаційного рівня) відповідно до вимог стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти. Освітній процес можна розглядати як відкриту, діяльну, штучну, динамічну систему, ефективність функціонування якої переважно зумовлена рівнем її відкритості, тобто здатністю до обміну інформацією та енергією з навколишнім світом, іншими суспільними системами й феноменами. Динамічність системи пояснюється тим, що вона постійно розвивається, зазнає еволюції, у її межах можна простежити трансформації окремих складових, а також динаміку формування компетентностей у здобувачів відповідного освітнього ступеня. Діяльній характер освітнього процесу зумовлений взаємозв'язком і взаємодією усіх його складників, необхідністю управління зазначеним процесом для досягнення кінцевого результату, а також наявністю методів, засобів і форм взаємодії між його суб'єктами. Це підтверджує доцільність вивчення процесів функціонування й реформування освітньої системи з позицій *системного підходу*, який, починаючи з 30-х років ХХ ст., набув широкого поширення як напрям у методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їхньої цілісності, виділення в них різноманітних взаємозв'язків та зведення їх до єдиної теоретичної картини [132, с. 305]. Зазначений підхід передбачає всебічне охоплення, комплексне уявлення та системну організацію дослідження освітнього процесу з подальшою оптимізацією його структури та функцій, що потребує

грунтового розгляду проблеми, подекуди за участю фахівців з різних наукових галузей. Підсумовуючи наукові розвідки науковців (Андрущенко [9], Гасалов [114], Гладуш [124], Дорошенко [166], Ільїна [226], Іонова [241], Кустовська [342] та ін.), що стосуються використання системного підходу у вивченні різних аспектів формування професійної компетентності майбутніх педагогів, дослідниця Л. Гаврілова вважає його (системний підхід) основоположним орієнтиром і «методологічним засобом у побудові такої стратегії дослідження, яка дозволяє створити модель, що поєднує у структурі компетентності психолого-педагогічні, фахові й інформаційно-комунікаційні компоненти» [104, с. 16], з чим ми цілком погоджуємося. Цінними для нашого дослідження виявилися й узагальнені науковцем основні системні принципи, що конкретизують поняття системи, а саме:

- цілісність (залежність кожного елемента системи від його місця й функції в системній цілісності);
- наявність нових інтегративних якостей, що виникають через взаємодію системних елементів, які не притаманні окремо взятим елементам;
- структурованість та ієрархічність системи (структура системи, зазвичай, охоплює мету, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), з яких складається об'єкт; властивості об'єктів; відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їх ієрархія; зовнішні умови);
- взаємозалежність системи й середовища, які проявляють свої властивості у процесі взаємодії;
- множинність опису системи задля її адекватного пізнання [104, с. 15].

У контексті системного підходу освітній процес розглядають як централізовану систему, кожен елемент чи підсистема якої відіграє важливу роль у функціонуванні усєї структури. До складових цієї системи належать цілі; зміст; засоби і способи здобуття освіти; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку особистості; суб'єкти й об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат освіти, тобто рівень освіченості людини [544, с. 48].

Однією із системотвірних складових освітнього процесу є освітня технологія, яка, за визначенням ЮНЕСКО, є системним методом створення, застосування й визначення всього процесу навчання і за-

своєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти [127]. Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти та єдиного освітнього простору. М. Михайліченко і Я. Рудик зазначають, що вона (технологія) призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. До освітніх технологій вони відносять концепції освіти, освітні закони, освітні системи (гуманістична концепція освіти, система неперервної освіти тощо) [471, с. 546].

Педагогічний процес, побудова якого передбачає велику кількість теорій, технологій, методів, принципів, правил тощо, потребує систематизації наукових фактів і понять, аналізу цілого та його частин, встановлення зв'язків між частинами та їхнє впорядкування. Зasadничими для нашого дослідження є положення українських науковців О. Вознюк та О. Дубасенюк про організацію (самоорганізацію) систем на основі універсальних наукових категорій — «взаємодія», «рух», «зв'язок». Учені наголошують на важливості розуміння того, що «світ реалізується як системна сутність, що репрезентує зв'язок як головний атрибут системних утворень. Крім того, системи рухаються та змінюються, що виявляє рух та розвиток як головний спосіб їх існування. При цьому саме взаємодія реалізує рух системи та актуалізує зв'язок складових системних утворень» [92, с. 26]. Результатом системного аналізу є розуміння системи як цілісності, що має такі ознаки: наявність інтегративних якостей, що не притаманні жодному окремому елементу, який входить в систему; наявність окремих складових елементів, компонентів, які складають систему; наявність певних зв'язків, які існують між частинами, компонентами, елементами; наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих компонентів; наявність комунікативних якостей системи між суб'єктами всередині системи та суб'єктами інших систем [354, с. 55].

Беручи до уваги загальнонаукову позицію щодо системного підходу як основоположного методологічного орієнтиру в пошуку шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва, а відтак і комунікативної, розглядаємо мету, зміст, методи, засоби, форми, технології, результати діяльності як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, що є цілісним утворенням (системою).

Характерною особливістю системного підходу до освіти ХХІ століття є синтез раціонального та ірраціонального першнів у моделюванні бажаного освітнього середовища, що насичує внутрішню структуру системи сукупністю «зрошених» зв'язків — інтегральної властивості цілісності. Такі зв'язки виникають в результаті спілкування між учасниками педагогічного процесу, зокрема між викладачами й студентами, у випадку гнучкої комунікації зі зворотним зв'язком, з урахуванням мотиваційного компонента взаємодії, пізнавальних і прагматичних інтересів здобувачів освіти. На підтвердження сказаного слушною виявляється думка Т. Левченко, що «для ефективного функціонування системи освіти необхідна єдність психологічних процесів (сприйняття, відчуття, спостереження, увага), розумових операцій (побудова суджень, умозаключення, запам'ятовування, збереження в довготривалій пам'яті, осмислення, присвоєння інформації, аналіз, синтез, опис фактів, систематизація, узагальнення, класифікація, інтеграція, оперування поняттями, дедукція, індукція, аргументування)» [354, с. 62].

В енциклопедії освіти зазначено, що педагогічна система є нелінійною, тому дослідження її структури не може бути вивченням окремих елементів (підсистем): у вивченні певного аспекта, елемента педагогічної системи слід завжди брати до уваги загальні закономірності й найважливіші взаємодії всієї системи в цілому [184, с. 499-500].

Розглядаючи проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей з позицій системного підходу, ми акцентуємо увагу на цілісності та функціональності цього процесу як системи організованої педагогічної взаємодії суб'єктів з метою актуалізації та реалізації їхнього особистісного потенціалу, фахових знань, практичного досвіду, із застосуванням комунікативної технології певного змісту (інтермедіальної) з відповідним алгоритмом дій. Вибудовуючи методологічний каркас нашого дослідження, беремо до уваги основні принципи системного підходу, визначені О. Туром щодо формування комунікативної компетентності фахівця, а саме: *збереження цілісності системи* (не можна залишати поза увагою зв'язки між її структурними компонентами, як і повністю виокремлювати якийсь компонент від інших); *встановлення обмежень на інваріантність зв'язків у системі* (збільшення кількості інваріантних зв'язків у системі призводить до зменшення її здатності до змін); *оптимізація структури системи* (ефективність реалізації системи формування комунікативної компетентності залежить від макси-

мальної спрощеності її структури); *відбір властивостей і параметрів системи, визначення критеріїв оцінювання, проектування розвитку* (властивості і параметри системи формування комунікативної компетентності повинні обиратися з огляду на їхню взаємодію та в кількості, яка дає змогу уникати додаткових труднощів щодо систематизації інформації); *відкритість системи* (система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва передбачає взаємодію із соціальним середовищем та іншими системами); *визначення стандарту якості процесу і результату* (виробленні критеріїв і процедур, що дадуть можливість стандартизувати систему формування комунікативної компетентності); *автоматизація системи* (інструкції, алгоритми здійснення певних дій, стандартизовані процедури); *врахування специфіки кожного компонента системи* (не лише система, а й кожен її компонент володіє особливими властивостями); *обов'язковість як функціонування і альтернативність способів розвитку системи* (збереження цілісності й функціональності системи та підвищення її ефективності у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва) [739, с. 355-360].

На думку О. Красовської, «системний підхід полягає у трактуванні загальної мистецької освіти як складної нелінійної динамічної системи, відкритої до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги її саморегульованість, тобто розглядати як таку, що тяжіє до неперервного саморозвитку, враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал; що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну й колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, учителів, студентів» [315, с. 60-61].

Моделюючи систему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології як цілісну конструкцію, нами було виокремлено три важливі ієрархічно побудовані складові — блоки, а саме: концептуально-цільовий, технологічний, діагностично-результативний з урахуванням взаємодії структурних (цілі, завдання, зміст, методи, засоби комунікації тощо) і функціональних (міжсуб'єктна взаємодія учасників педагогічної комунікації, яка «запускає» і «живить» комунікативний процес) компонентів. Кожен блок може розглядатися як окрема підсистема, що володіє ознаками цілісності, проте як носій загального смислу (інтермедіального), підпорядкований загальній ідеї (поєднання взаємодіючих

елементів), меті (формування комунікативної компетентності), що конкретизована у завданнях (оволодіння комунікативними знаннями й навичками, набуття досвіду інтермедіальної комунікативної діяльності), постає невід'ємною частиною комплексного об'єкту (системи). Докладний опис кожного блоку, зокрема його елементів з урахуванням відношень між ними, подано в 4-му розділі монографії.

3-поміж комплексу методологічних підходів до формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх учителів мистецької галузі вирізняється *компетентнісний підхід* як домінуючий у системі освіти України і ЄС, що тісно пов'язаний з якістю освіти. Актуальність такого підходу виправдана тим, що він «спроможний налаштувати людину на швидке адаптування до швидкоплинних змін сучасності, формує здатність реагування на запити» [723, с. 42]. Проблема вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу висвітлена у працях Н. Авшенюк [3], Л. Ашиток [20], Н. Бібік [45], Т. Вольфовської [98], Н. Дем'яненко [153], І. Драча [167, 168, 169], О. Заблоцької [192], І. Зимньої [206], Т. Левченко [354], В. Лугового [375], О. Овчарук [293, 528], О. Савченко [667] та ін. Узагальнений досвід українських і зарубіжних учених щодо тлумачення поняття «компетентність» свідчить, що це осмислений підхід до знань як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [190, с. 111, 138]. У наукових джерелах акцентовано, що компетентнісний підхід «потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для «всіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти» [293, с. 66]. Беззаперечно, реалізація цього підходу у вищій професійній школі, попри деякий дисбаланс поглядів у теоретичних дискусіях, продемонструвала його оптимальність у вирішенні чотири-єдиного завдання на інституційному та державному рівнях. Це, по-перше, унормування вимог до підготовки фахівця [618], по-друге, забезпечення узгодженості між учасниками освітнього процесу, державою та міжнародною освітньою спільнотою; по-третє, надання інструментарію для оцінювання, управління та оптимізації якості вітчизняної професійної освіти; по-четверте, інтегрування української освіти у світовий освітній простір [502]. Основні положення компетентні-

сного підходу склали засади концепції «Нової української школи» (2016), у якій передбачено, що у випусника вищого педагогічного навчального закладу сформована здатність виконувати кардинально нову роль учителя — «не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [515, с. 16]. Отже, очікування держави і суспільства від окресленої в концепції ролі вчителя — «агента змін» (так зазначається у масмедіа) пов'язані з посиленням *комунікативної складової фахової діяльності вчителя*, що стало викликом і для вчительської спільноти у сенсі її готовності до такої місії, і для вищих педагогічних закладів освіти, які мають переорієнтувати пріоритети навчального процесу на підготовку вчителя нового формату, здатного до комунікативного дискурсу в усіх життєво важливих сферах, зокрема в художній.

Беремо до уваги той факт, доречно зафіксований О. Красовською, що «компетентнісний підхід детермінує модернізацію всіх компонентів педагогічної моделі (мета, зміст, технології, оцінювання результатів навчання, учіння і виховання, самовиховання) і переносить акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей» [315, с. 73].

Можна підсумувати, що застосування компетентнісного підходу до організації комунікативної діяльності студентів має враховувати інтегроване охоплення важливих аспектів — соціального, методичного, психологічного. Застосування компетентнісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва у процесі фахової підготовки дозволить підготувати вчителя, який володітиме системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, буде обізнаний зі змістом, формами та засобами навчально-педагогічної діяльності і здатного до саморозвитку власних комунікативних умінь. Цей підхід, констатує Л. Гаврілова, «орієнтований на системність і узгоджується із системно-цілісним науковим підходом, а також деякими іншими загальнофілософськими та загальнонауковими підходами» [104, с. 14], зокрема діалектичним, герменевтичним, синергетичним, системним, культурологічним, семіотичним, інтегративним, інтермедіальним.

На основі загальнонаукового трактування макроконцепту «культура» в педагогічній науці здійснюється *культурологічний підхід*, що дає можливість досліджувати освітні об'єкти і явища як культурні

феномени, розглядати педагогічні проблеми в загальнокультурному контексті. Загальнотеоретичні аспекти застосування культурологічного підходу в освітньому процесі вищих навчальних закладів висвітлено в працях Л. Гаврілової [104], В. Гриньової [135], О. Коваленко [273], В. Козакової [283], Л. Кондрацької [295], О. Красовської [314, 315], І. Соколової [700], О. Хижної [768] та ін. Підвищення рівня комунікативної компетентності майбутнього фахівця через розвиток культурологічних умінь обґрунтовано в наукових роботах К. Джеджері [157], А. Зайцевої [197], Т. Іванової [230], Є. Проворової [631] та ін.

У рамках глобалізації освіти ключовою метою слід розглядати міжкультурну грамотність, формування якої можливе завдяки залученню суб'єктів у діалог культур. Невід'ємною ознакою сучасного глобалізованого світу є полікультурність простору життєдіяльності людини. Як зазначає І. Соколова, «в понятті полікультурність синтезовано знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про етичну культуру, про загальнонаціональну українську культуру як продукт історичного взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур» [700, с. 140]. Українські науковці, педагоги, психологи, вчителі, методисти, обговорюючи проблему формування людини культури на всіх рівнях (міжнародному, всеукраїнському, регіональному) та в різних форматах (форуми, конференції, дискусії, тренінги, круглі столи тощо), схилиються до думки, що процес культурної ідентифікації особистості допомагає індивіду набувати широких культурологічних поглядів, соціальних компетентностей, ціннісних орієнтацій; засвоювати морально-етичні, естетичні норми і правила поведінки, розвивати адаптивні та креативні здібності з метою успішної життєдіяльності в єдиному європейському співтоваристві.

Культуротвірний процес в Україні, який розгортається в площині загальноцивілізаційних тенденцій розвитку, активує національну спільноту до переосмислення духовно-ціннісних моделей. Першочерговим завданням сучасної освіти є культивування світоглядних орієнтирів відповідно до національних традицій і переконань особистості, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності на засадах гуманізму [103, с. 158]. За цих вимог особливого значення набуває мистецька освіта, пріоритетом якої є професійна підготовка вчителя мистецтва — компетентного фахівця, спроможного ефективно здійснювати педагогічну діяльність як успішну комунікативну взаємодію з метою формування духовного

інтелекту особистості та суспільства в цілому. Беремо до уваги позицію О. Красовської, яка в контексті культурологічного підходу інтерпретує мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів і студентів — не лише як пасивних споживачів, а й творців культури в її безмежному просторі» [315, с. 67]. Отже, культурологічний підхід, що застосовується в контексті професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін, спрямований не лише на досягнення освітніх цілей, а й на розширення загального світогляду й підвищення рівня культури в цілому. На взаємозумовленості окресленого підходу з аксіологічним і діяльним акцентує Л. Гаврілова, зазначаючи, що «культурологічний підхід у питаннях прилучення особистості до цінностей культури пов'язаний з аксіологічним підходом (культура — це сукупність матеріальних і духовних цінностей), у функціональному (технологічно-діяльним) тлумаченні культури як процесу і результату перетворювальної діяльності — з діяльним підходом» [104, с. 22].

У науково-педагогічній літературі визначаються п'ять функцій культурологічного підходу: *когнітивна* (формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців для здійснення соціокультурних досліджень), *конструктивна* (розвиток навичок проектування власної майбутньої діяльності, цілепокладання, добір способів досягнення цілей щодо культурологічного пізнання), *комунікативна* (уміння встановлювати стосунки та налагоджувати взаємодію, обмінюватися соціокультурними знаннями, описувати моральні та естетичні складові, порівнювати ознаки соціокультурних феноменів в об'єктах культури), *інформаційна* (пов'язана з передачею знань про різні явища й факти культури, морально-естетичної інформації), *організаційна* (організація процесу культурологічного пізнання, спрямованого на формування таких інтелектуальних умінь, які забезпечать студенту автономію щодо пошуку інформації)» [273].

Ключовими поняттями комунікативного дискурсу в системі гуманітарних наук, зокрема педагогічних, виявляються «взаємодія», «діалог». Діалогічна модель сформувалася на основі ідей М. Бахтіна про «діалог культур», ідеї Л. Виготського «про внутрішню мову», положень В. Біблера про «філософську логіку культури». Вчені вважають, що мислення особистості вступає в діалог з попередніми формами культури, узгоджуючись у просторі та часі, а зрозуміти будь-які явища, поняття можна лише завдяки комунікативним актам. Діалог

культур постає філософсько-методологічним принципом освіти, адже спонукає суб'єкта пізнання органічно долучитися до історико-культурного процесу суспільного розвитку. Діалог як обмін інформацією в процесі комунікації, опосередкованої медійними засобами, означає взаємодію двох систем: візуально-сміслової (текст, екранний медіатекст) і образно-сміслової сфери свідомості перцепієнта [451, с. 59]. Отже, культурологічний підхід може забезпечити інтеграцію засвоєних знань та сформувати інтелектуальні вміння майбутніх учителів мистецьких дисциплін, розвинути комунікативну складову фахової діяльності вчителя на рівні, який уможливить дослідження зв'язків явищ і процесів соціуму та культури, обмін і застосування здобутих соціокультурних знань у майбутній педагогічній діяльності.

Особливим напрямом розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності є застосування *семіотичного підходу* в професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва, який спрямований на багатоаспектне осягнення ними смислів комунікативного дискурсу, художніх творів і художньо-творчої діяльності шляхом системного дослідження знаків (кодів). Важливого значення щодо цього набувають дослідження вчених із семіотики: Дж. Локка (ввів термін «семіотика»), Ч. Пірса [589], Ф. де Соссюра [705], які обґрунтували семіотику як науку про знаки; Ч. Морріса [483], який запропонував трикомпонентну структуру семіотики: семантику, синтактику, прагматику); Ю. Лотмана [372] (автора «семіосфери»); М. Арановського, В. Суханцевої (дослідників семантичного аналізу тексту); О. Олексюк [531, 532], Г. Падалки [561], Суня Пенфея [710], С. Шипа [807], О. Щолокової [817] (теоретиків семіотичного підходу в педагогіці) та ін. Загальнотеоретичні та методологічні проблеми семіотики досліджували Л. Павлюк [559], С. Романчук [660], А. Палієнко [563], Т. Швець [795] та ін.

В українському літературознавчому словнику-довіднику поняття семіотика (учення про знаки) тлумачиться як наука про функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких відбувається спілкування в людському середовищі (природна мова, система мистецьких і наукових, у т. ч. формалізованих, засобів передачі думок та почуттів, система жестових, світлових, тактильних, звукових, речових та ін. сигналів побутового, обрядового, сакрального характеру тощо) [369, с. 616]. Європейський словник філософій пропонує ґрунтовну адаптовану інформацію (переклад термінології з іноземних мов) укра-

їнською мовою щодо співіснування термінів семіотика/семіологія, визначення понять «знак», «символ», «сенси», розуміння яких є фундаментальною основою семіотичного аналізу художнього тексту, а відтак семіотичного підходу в мистецькій освіті. Засвідчуємо той факт, що багато мислителів ототожнюють семіотику з логікою (Дж. Локк, Г. Ламберт, Ч. Пірс), вважаючи семіотику розширенням логіки, а логіку – процесом вивчення сутнісної природи знаків. С. Романчук констатує: «Усвідомлення ролі означування в житті людини зумовило інтерес засновників семіотики до особливостей функціонування знаків у суспільстві, їх впливу на соціальні процеси» [660, с. 327]. Ф. де Соссюр [705], говорячи про семіологію, має на увазі науку, що вивчає життя знаків у житті суспільства. Дослідник Л. Павлюк слушно зазначає, що ідея Ф. де Соссюра розрізняти концепти мови і мовлення виявилася перспективним теоретичним фундаментом для наук про знак і комунікацію. Структура знака, за Ф. де Соссюром, що об'єднує концепт і звукообраз, виявляється в діалогічній цілісності як означник/означуване, визначається в контексті, засвідчуючи динамічну мовленнєву сутність [559, с. 7]. Ч. Пірс [589] окреслює семіотику як вчення про сутнісну природу та фундаментальні різновиди можливого семіозису (продукування, інтерпретація знаків) як характеристики знакових відношень «об'єкт — знак — інтерпретанта». У його прагматичній концепції знаковий принцип проголошено основним логічним принципом будь-якого культурного самовираження, а в основі класифікації знаків (ікони, індекси, символи) покладено міру і спосіб вияву у формі знака «характеру об'єкта» [559, с. 8]. Ч. Морріс [483] визначає семіотику (semiotic) як загальну теорію знаків, що об'єднує синтаксис (відношення знак/знак, вивчення формальних умов значення комбінації знаків), семантику (відношення знак/об'єкт, вивчення умов інтерпретації) та прагматику (відношення знаки/ інтерпретатори). Термін «семіотика» визначається як такий, що позначає спосіб значущості, притаманний лінгвістичному «ЗНАКУ» і такий, що встановлює його як одиницю [186, с. 183-184]. Важливими для нашого дослідження в рамках семіотичного підходу є філософські судження про *сенси* — природну чуттєву чи когнітивну здатність, форму загальнолюдського когнітивного глузду, що постає еквівалентом загальної думки людства. Це поняття завжди містить у собі вагомий потенціал суспільного, колективного, передбачає уявлення про публічний простір, а також охоплює велику частку особистісного, пов'язаного з інди-

відуальним вибором, і виявляється в співмірності з загальносформованою культурою та системою цінностей. У Європейському словнику філософії читаємо: «Автор статті «Commonsense» (у пер. з англ. — здоровий глузд, спільний сенс, спільне чуття) Ф. Брюжер, беручи до уваги міркування Т. Ріда, заявляє, що «сенс» і «судження» взаємозумовлені поняття, адже «у звичайній мові сенс завжди передбачає судження (...). Спільний сенс — це той ступінь судження, що є спільним для тих людей, з якими ми можемо спілкуватися й вести справи. (...) Це певний рід спільної тямущості (*intelligencescommune*). Ф. Брюжен, аналізуючи філософський дискурс, що стосується проблеми розпізнавання значення істинності в усіх життєвих проявах (Д. Юма, Е. Шефстбері, Т. Ріда, Р. Вейтлі), підсумовує: «*Спільний сенс* визначає попередній матеріал усього пізнання, сукупність попередніх знань, які розвиваються самі по собі та які шкідливо ставити під сумнів. Він втілюється у принципах, які просто стверджують існування різних способів нашого пізнання. (...) Існування суб'єкта пізнання є фактичною істиною, принципом спільного сенсу чи природного судження, спільного для людства й такого, що його, відтак, може здійснити кожна людина» [186, с. 76-78].

На виняткову роль знаково-мовних кодів вказував Ю. Габермас, вважаючи їх стрижневими в полі комунікативних дій, які допомагають зрозуміти його зміст, принципи побудови і функціонування [865]. Пояснюючи виникнення загальної теорії комунікативних систем, Ю. Лотман зауважував, що завжди, коли маємо справу з передачею чи збереженням інформації, ми можемо ставити питання про мову цієї інформації. Вчений підсумовує спостереження попередників-семіотиків щодо подібності організації різних знакових комунікативних систем (чи то система вуличних сигналів, чи азбука Морзе, чи структура виражальних засобів мистецтва) з природньою мовою. Так, існує, наприклад, «мова кіно», «мова танцю» чи інших типів соціальної поведінки як відповідної мови [372, с. 8]; невербальну комунікацію трактуємо як «мову тіла», «мову жестів»; користувачі електронних мереж часто послуговуються загальнозрозумілою «мовою смайлів».

Актуальність семіотичного підходу в площині мистецької освіти, на нашу думку, цілком виправдана, позаяк саме такий підхід допомагає розкрити природу знака (як комунікативної одиниці), а відтак пізнати сутність мистецтва та потенціал міжмистецької взаємодії (інтермедіальності). Проблему семіотичної інтерпретації художньо-

образного змісту творів мистецтва обґрунтував Сунь Пенфей, який в результаті понятійно-методологічного аналізу окресленої проблеми сформулював дефініцію «вміння семіотичної інтерпретації художніх творів», розуміючи під цим виразом:

- практичне знання художніх знаків (їх форм, значень, системних властивостей і прагматики), що використовуються в різних видах мистецтва;
- вміння рефлексивно сприйняти художню форму;
- володіння вербальною мовою.

Дослідником встановлено впливові чинники, що обумовлюють найкращий результат семіотичної інтерпретації, а саме: наявність у вчителя установки семіотичного сприйняття художньої форми; наявність теоретичних знань про художні знаки і мови; володіння риторичними засобами мови; високорозвинена творча уява [714, с. 3].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що формування комунікативної компетентності засобами мистецтва відбувається лише за умови розуміння смислу мистецьких творів, зокрема специфіки певної художньої мови, способів виконавської майстерності та інтерпретації, особливостей сценічних дій тощо. Отже, застосування семіотичного підходу у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва забезпечує багатоаспектне осягнення смислу мистецького твору через системне дослідження його художньої мови (знакової системи).

Інтелектуально-емоційний розвиток студентів у вищій школі неодмінно повинен узгоджуватися з набуттям навичок професійної майстерності та якісно новими способами засвоєння системи знань у їхній взаємодії на змістовому та процесуальному рівнях. Усе більш актуальною постає проблема формування інтегративного мислення. Для розуміння інтеграції в широкому сенсі послуговуємося обґрунтуванням цього процесу, який здійснила І. Козловська. Вона вказує на взаємодію елементів (із заданими властивостями), що супроводжуються встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави (системи об'єктивних передумов чи обґрунтування доцільності об'єднання елементів), у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система як результат інтеграції) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [286].

Сутнісний сенс інтеграції розкрили А. Бабенко [24], Н. Божко [52], В. Огнев'юк [530] та ін.; підстави для інтеграції естетичних знань у фахові дисципліни визначили О. Боблієнко [49], В. Ванслов [70], І. Гринчук [134], М. Каган [247] та ін.; інтеграцію як принцип навчання, що базується на гармонійному об'єднанні знань на основі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукової термінології, досліджували Л. Гриценко [137], В. Загвязинський [196], В. Радкіна [647], Б. Юсов [821, 822] та ін. *Інтегративний підхід* в освітній сфері сприяє формуванню цілісного уявлення про світ, а його застосування в галузі мистецької освіти — осмисленню художньої картини світу та загальнокультурному розвитку особистості на основі поєднання інтелектуально-логічного та чуттєво-образного пізнання дійсності.

У контексті реформування системи освіти України інтегративний підхід (інтеграція змісту навчання) визначено як пріоритетний, а підготовка педагогічних працівників до роботи в умовах інтегрованого навчання як першочергове завдання закладів вищої освіти. Так, Н. Божко, аналізуючи інтегративний підхід до навчання, вказує на три важливі аспекти освітнього процесу: зміст, методику та організацію діяльності. Дослідниця акцентує на необхідності комплексного розв'язання поставлених проблем з урахуванням процесів диференціації та інтеграції, органічному поєднанні колективного та індивідуального навчання, поєднуючи репродуктивну і творчу діяльність, розвиваючи науково-теоретичне та емоційно-образне пізнання тих, хто навчається; на синтезі регламентованої та спонтанної діяльності [52, с. 87-88]. З позиції досліджуваної проблеми, вважаємо за доцільне долучити до інтеграційного процесу різні типи комунікативних дискурсів (художніх, наукових, історичних, філософських тощо), а також організувати художню комунікацію, задіюючи різні медіа (канали зв'язку).

Мережева логіка Універсуму розширює і поглиблює межі інтегративного поля, у якому несподівано окреслюються звичні об'єкти і процеси інформаційного світу в незвичних комбінаціях і конструкціях, поповнюючи методологічний інструментарій новими поняттями, уявленнями, технологіями, моделями міждисциплінарних дискурсів, наприклад: філософських, літературознавчих, мистецтвознавчих, культурологічних, педагогічних тощо. Показовим виявом інтеграції є інтермедіальні студії, де міжмистецька взаємодія (інтермедіальність) стає предметом наукових і навчальних дискусій не лише в художньо-

му сенсі, а й у загальнопедагогічному, методологічному тощо, демонструючи логіку взаємодії знакових систем у просторі та часі. Інтермедіальність як специфічна форма інтеграції виявляється в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів — медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу, культуру, суспільство та сформуванню власне ставлення до законів їхнього розвитку. Інтермедіальний аспект взаємодії суб'єктів освітнього процесу активно розширює межі ризоматичного комунікативного поля педагогічного університету, осучаснюючи його динаміку, еволюцію та самоорганізацію. Медіакомунікація в освітньому середовищі передбачає ефективну організацію спілкування суб'єктів навчання за допомогою сучасних технічних засобів, а також осмислення внутрішніх механізмів побудови естетичних знакових комплексів.

Інтермедіальність як методологічна основа мистецької освіти, об'єкт медіакомунікації, виявляється в дискурсивній практиці міжмистецьких порівнянь (зіставлення творів різних мистецтв для з'ясування генетичних, типологічних, системних зв'язків); у дослідженні медіальної природи тексту, феноменів і механізмів медіальних заміни; у порівнянні естетичних об'єктів, що транслюються різними медіазасобами; аналізі мистецьких явищ (мультимедійний контент); аналізі загальної для різних медіа естетичної категорії (художній образ, художній час і простір, стиль, форма тощо) з урахуванням відповідного рівня аналізу (рівень композиції, художніх деталей, ритмічної організації тощо); у визначенні оптимальних способів інтерактивної взаємодії між медіатекстом і його споживачем тощо.

Інтермедіальний підхід створює умови для розуміння діалогу культур, взаємодії художніх сфер, знаків і значень, виявляє семантико-сміслові зміщення понять, сприяє активізації інтелектуально-творчої діяльності та розвивальних прийомів навчання, формуванню креативного мислення та продуктивного творчого потенціалу індивідууму. Інтермедіальний підхід надає можливості для комунікативних платформ з метою виявлення прихованих резервів сенсів художніх текстів, які на новому історичному ґрунті набувають нових значень, поповнюючи семіотичний простір культури.

Невід'ємною ознакою сучасного глобалізованого світу стала полікультурність простору життєдіяльності людини. «У понятті полікультурність» синтезовано знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про етичну культуру, про загальнонаціональну україн-

ську культуру як продукт історичного взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур» [700, с. 140].

Процес культурної ідентифікації особистості допомагає індивіду набувати широких культурологічних поглядів, соціальних компетентностей, ціннісних орієнтацій; засвоювати морально-етичні, естетичні норми і правила поведінки, розвивати адаптивні та креативні здібності з метою успішної життєдіяльності в єдиному європейському співтоваристві.

У контексті модернізації та глобалізації культурно-мистецьких процесів важливо чітко окреслити пріоритетні напрямки розвитку особистості, утвердити нові ідеали формування духовної культури суб'єкта навчання, орієнтованого на творче самовизначення. Погоджуємося з думкою О. Комаровської, що чуттєві форми осягнення дійсності є важливим чинником розвитку особистості, адже «занурення в мистецтво є оптимальною основою для розвитку емоційної сфери людини як імпульсу проживання знань, здобутих у будь-якій предметній сфері, а це розкриває здатність привласнення знань як цінностей, що уможлиблює формування компетентної в різних життєвих сферах особистості» [289, с. 7].

Полікультурна освіта у вищому навчальному закладі ефективно впроваджується завдяки використанню інноваційних педагогічних технологій, зокрема інтермедіальної. Запровадження інтермедіальної технології в педагогічну практику вищого навчального закладу забезпечуватиме послідовність опанування окремої художньої мови, взаємопроникнення засобів виразності, полісенсорний вплив на емоційно-чуттєву сферу людини, інтеграцію мистецтв на рівні художнього синтезу, вивчення «метамови» та пошук шляхів переходу з однієї семантичної системи в іншу за визначеними правилами декодування, уникаючи ізольованого підходу до розгляду різновидів мистецтва як замкнутих галузей. При цьому, як зазначає О. Рудницька, «тенденції інтеграції зовсім не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, а навпаки збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого — стверджують їх суверенне існування та самостійний статус» [662, с. 120].

Інтермедіальний підхід увиразнюється застосуванням у вищому навчальному закладі інтермедіальної технології, що зумовлює підвищення професійної майстерності майбутніх учителів мистецтв, зростання комунікативної здатності до спілкування, сприяє свідомій заці-

кавленості студентів у оволодінні предметних дисциплін, активізує розумову діяльність, формує науковий світогляд і емоційний інтелект. Із позиції інтермедіального підходу художньо-комунікативний простір (соціуму, особистості) постає як багатопшарове переплетення організованих форм з множинними точками перетину, які одночасно з'єднують і роз'єднують площини різних мов (систем), створюючи дискурсивне поле для численних інтерпретацій і міждисциплінарно-семіотичних діалогів.

Окреслені підходи, теоретико-методологічні засади, особливості та закономірності їх застосування з метою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва проілюстровано в таблиці (табл. 1.4.).

Таблиця 1.4.

Характеристика методологічних підходів до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
Діалектичний	<p>Базується на принципах діалектичних законів — загальних форм взаємодії елементів системи, діалектичної єдності теорії, експерименту і практики, універсального методу пізнання (зв'язок із системним підходом), міждисциплінарності.</p> <p>Слугує основою для діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер)</p>	<p>Створює підґрунтя для всебічного розуміння сутності та змісту проблеми формування комунікативної компетентності, діалогічної природи комунікації, взаємовизначення мовленнєвих форм і жанрів; дає змогу консолідувати теорію і практику на основі комунікації суб'єктів навчального процесу; розкривати властивості предметів і явищ шляхом виявлення закономірних зв'язків між ними та з іншими утвореннями.</p> <p>Формує пізнавальний досвід студента через взаємозв'язок мови, свідомості та діяльності. Сприяє формуванню людини Культури.</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
Герменевтичний	<p>Феномен розуміння як основа теорії інтерпретації (процесів сприймання і трактування). Правило «герменевтичного кола» (Ф. Шляермахер), яке зводиться до розуміння цілого через розуміння його частин, а розуміння частин через розуміння цілого.</p> <p>Діалогічна інтерпретація психологічних механізмів (діалог свідомостей М. Бахтіна), комунікація як спілкування реципієнта зі світом культури у формі діалогу (свідомостей).</p> <p>Інтерпретація розглядається як рефлексія над розумінням (О. Олексюк), акт розуміння постає як реконструктивне здійснення творчого процесу (М. Лановик) з усвідомленням контексту.</p> <p>Контекст постає одним із визначальних факторів творення та розуміння тексту (художнього, наукового, публіцистичного тощо)</p>	<p>Спостереження, фіксація та аналіз об'єктивних смислових структур інтеракцій (як основа соціальної реальності), що виявляються в процесі комунікації.</p> <p>Передбачає формування нових смислів (ціннісних орієнтирів) особистості в ході інтерпретації художніх текстів на основі їх взаємодії (інтермедіальний аспект).</p> <p>Зумовлює прийняття нестандартних рішень під час виконання комунікативних завдань.</p> <p>Стимулює студента до пізнавальної діяльності, творчої активності.</p>
Синергетичний	<p>Орієнтація на виявлення в усіх можливих взаємозв'язках у системах, вивчення процесів самоорганізації, що виникають під впливом взаємодії елементів системи, аналіз динаміки сучасних соціальних трансформацій.</p>	<p>Крізь призму синергетики освіта перетворює з можливості в дійсність формування інтелектуально-творчої особистості, здатної орієнтуватися у швидкісних потоках інформації, вільно існувати в складній системі відносин людини та сучасної цивілізації.</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
	<p>Розвиток особистості, що постає відкритою системою, розглядається як закономірність чергування станів (нерівноваженості й рівноваги), здатної до самоорганізації й саморозвитку.</p> <p>Базові поняття: взаємодія, динаміка, самоорганізація, саморозвиток.</p> <p>Нелінійність, непередбачуваність, складність нового способу буття зумовлюють необхідність переходу до нового способу мислення — творчого, продуктивного, інноваційного.</p>	<p>Комунікація як діалог людини з природою, у якому синтезовані людські знання й досвід, виявляється дієвим засобом управління нестабільності та хаосу.</p> <p>Під час комунікативного процесу, у якому суб'єкти взаємодії спілкуються з художніми творами та їх авторами, відбувається перебудова особистісного світосприйняття: сприйняття часу і простору, розуміння еволюційних процесів, осмислення власної життєвої позиції та ставлення до життя, набуття нової системної якості (комплексу індивідуальних рис).</p>
Системний	<p>Цілісний, складний (ієрархічний за будовою) і організований процес, асоціюється з синергією динаміки і цілісності зв'язків взаємопов'язаних елементів явища чи об'єкта. Формування комунікативної компетентності як системно організованої педагогічної взаємодії викладача, студентів та інших суб'єктів і об'єктів діяльності через комунікацію певного змісту (повідомлення) під час інтермедіального дискурсу.</p>	<p>Зрозумілий для студента та викладача алгоритм співпраці.</p> <p>Забезпечення студента інструментами (інтермедіальною технологією) розв'язання стандартних і нестандартних комунікативно-педагогічних завдань.</p> <p>Охоплює системні методи і процедури: аналіз/синтез, абстрагування/конкретизацію, індукцію/дедукцію, аргументацію/контраргументацію, структурування/реструктурування, моделювання, колаборацію, монтаж, алгоритмізацію, експеримент тощо.</p>
Компетентнісний	<p>Науково обґрунтовані категорії ключових компетентностей (автономна діяльність, інтерактивне використання засобів, уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах) професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дис-</p>	<p>Орієнтований на системність і узгоджується з діалектичним і синергетичним підходами, зумовлений глобальним розширенням інформаційного простору та появою нових форм комунікації в різних сферах діяльності, зокрема освітній.</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
	<p>циплін відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця зазначеної спеціальності як стратегічний напрям державної політики в освітній сфері.</p>	<p>Сприяє отриманню запрограмованого вимірюваного результату фахової, зокрема комунікативної компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, шляхом інтеграції трьох рівнів сформованості — аксіологічного, когнітивного, діяльнісного, креативного. Зумовлює оцінювання рівнів комунікативної компетентності за результатами діяльності та особистісними характеристиками.</p>
Культурологічний	<p>Досвід засвоєння людиною наукової та художньої картини світу.</p> <p>Принцип культуровідповідності (зв'язок освіти і культури), згідно з яким педагогіка розглядається як наука, що формує людину культури.</p> <p>Ідея цілісного гармонійного розвитку особистості, пов'язана з формуванням системи ціннісних орієнтирів.</p> <p>Розуміння комунікації як явища культури, яке на новому етапі історії набуває нових значень.</p> <p>Медіакультура суспільства як сукупність створених людством у процесі історичного розвитку матеріальних і духовних цінностей у сфері медіа, інформаційно-комунікаційних засобів; медіакультура особистості як її здатність ефективно взаємодіяти з мас-медіа (О. Барішполец).</p>	<p>Сприяє трансформації естетичних ідей в культуру через мистецько-виховні засоби, інтеграцію знань та інтелектуальних умінь, що уможливує дослідження взаємодії явищ і процесів у соціокультурному просторі, обмін та застосування отриманих фахових знань у майбутній професійно-педагогічній діяльності вчителів мистецьких спеціальностей.</p> <p>Розширює світогляд майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі національної та загальнолюдської культури, зумовлює зростання рівня культури мислення, відтак комунікативної культури особистості.</p> <p>Сприяє адекватній поведінці в інформаційному середовищі, соціальних мережах.</p> <p>Розвиває вміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, переробляти інформацію, створює умови для активної участі в медіадискурсі.</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
Семіотичний	<p>Мова — соціальний інститут, а мовлення — індивідуальний акт (Ф. де Соссюр). Семіотика (наука про знак, текст, механізми продукування значень) як основоположна філософія інтерпретативної діяльності. Предметом семіотики є комунікативні системи і знаки, якими в процесі спілкування послуговуються люди (тварини, машини). Знак — фундаментальне поняття семіотики, необхідний компонент для передачі інформації. Найбільш уживаний вид знаків — слова. Твори мистецтва є специфічною формою збереження та передачі інформації. Мистецтво — знакова система (Ю. Лотман).</p> <p>Смисл, сенс, зміст, значення — це основоположна низка понять, за допомогою яких пояснюють стосунки референтно-знакових (речі і слова) комплексів та систем індивідуальної перцепції (Л. Павлюк).</p>	<p>Ідентифікація типових знакових форм та їх значення в процесі сприйняття художньої інформації сприяє адекватному сприйняттю і розумінню мистецького твору.</p> <p>Здійснення семантичного аналізу тексту (медіатексту) зумовлює повне та продуктивне уявлення про зміст конкретної художньої форми.</p> <p>Оволодіння системою знаків та опанування системи значень забезпечуватиме ефективну комунікацію суб'єктів навчально-виховного процесу.</p> <p>Застосування мовно-символічних аналогій, емоційно-образних асоціацій, жанрово-стилістичних паралелей, семантико-сміслових зміщень, компаративних зіставлень; взаємоперехід знань і досвіду з одних сфер у інші забезпечують високий рівень професійної компетентності вчителя мистецьких дисциплін.</p>
Інтегративний	<p>Інтеграція змісту мистецької освіти передбачає взаємодію, взаємозв'язок, доцільне об'єднання його елементів у цілісність з метою формування поліхудожнього мислення особистості. Основою для інтеграції змісту естетичних і професійно-предметних знань учителя є цілісна природа ху-</p>	<p>Сприяє формуванню цілісної художньої картини світу в свідомості особистості, створює сприятливі умови для розуміння універсальних категорій мистецтва: композиція, ритм, гармонія, архітектоніка, пропорція, динаміка/статика, симетрія/асиметрія, консонанс/дисонанс, контраст тощо та їх роль у творенні художнього образу.</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
	<p>дожного знання й розуміння пізнавальної сутності художнього образу як універсальної категорії мистецтва. Комунікація розглядається багатоаспектно: як спілкування, як діалог (полілог), як взаємодія (людина — природа, людина — людина, людина — машина, людина — знакова система, людина — художній образ), як спосіб зв'язку, інформаційний канал (медіа), як гра, як процес едукації, як рефлексія (внутрішньоособистісна комунікація) тощо. Дотримання принципу цілісного вивчення мови і мовлення, практична спрямованість змісту комунікативної підготовки, інтелектуального, духовного, етичного, естетичного розвитку особистості.</p>	<p>Сприяє розвитку аналітико-синтетичного (поліхудожнього), критичного, творчого мислення. Удосконалює і збагачує культуру мовлення майбутнього вчителя, наповнюючи словниковий запас термінами і поняттями з різних видів мистецтва, гармонізуючи слова, думки і почуття. Стимулює комунікаторів до активних навчально-творчих дій, у результаті яких відбувається взаємозбагачення власних комунікативних стратегій.</p>
Інтермедіальний	<p>Інтермедіальність як специфічна форма інтеграції, що виявляється в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів (медіа). Інтермедіальність як взаємодія семіотичних кодів гомогенних і/або гетерогенних структур у просторі культури (медіа-просторі). Інтермедіальність як універсальний закон комунікації, індивідуальна комунікативна стратегія педагога, зокрема майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей.</p>	<p>Закладає основи цілісного уявлення про природу, культуру, мистецтво, освіту, комунікацію, формує власне ставлення до законів їхнього розвитку. Реалізує міждисциплінарний характер комунікації, комбінує педагогічні особистісно-розвивальні технології за законами міжмистецької взаємодії. Уможливорює підготовку педагогічних кадрів у сфері мистецької освіти, які володіють інтермедіальною технологією продукування текстів (навчальних, художніх, публіцистичних), побудованих за принципом взаємодії семіотичних</p>

Під-хід	Теоретико-методологічні засади	Особливості застосування
		<p>кодів різних знакових систем. Забезпечує інтерактивну платформу для співпраці викладача та студента в режимі безпосередньої та опосередкованої комунікації (традиційної академічної чи онлайн) для реалізації наукових, навчальних, художніх проєктів.</p> <p>Створює умови для участі в педагогічно-мистецькій інтеракції.</p>

На основі аналізу наукової літератури, власних аналітичних міркувань і педагогічного досвіду здійснимо спробу класифікувати закономірності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей:

- перша закономірність відображає необхідність формування комунікативної компетентності вчителів у зв'язку з глобальною інтенсифікацією інформаційно-комунікаційних технологій, які охоплюють практично всі сфери життєдіяльності людини;
- друга закономірність пов'язана з модернізацією та інтеграцією національної системи освіти в європейський простір, що вимагає усвідомлення нових освітніх стандартів, зокрема компетентнісного підходу, та ціннісного потенціалу художньо-інтегративного освітнього середовища;
- третя закономірність виявляє, що цілісний розвиток майбутніх учителів мистецьких спеціальностей визначається рівнем сформованості їхньої комунікативної компетентності як наскрізного компонента професійної компетентності, а також важливого чинника загальної та педагогічної культури педагога;
- четверта закономірність передбачає спрямованість змісту, форм, методів, засобів, технологій, системи управління, контролю й оцінювання на досягнення позитивного результату формування комунікативної компетентності як інтегративної особистісної риси;
- п'ята закономірність виявляє комунікативну компетентність майбутніх учителів мистецтва як результат спільних дій учасників освітнього процесу, під час яких здійснюється обмін

інформацією, ставленням, смислами та змінюється стан самих учасників (здатність до синергійної відкритості);

- шоста закономірність — цілеспрямоване формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як комплексного поліфункціонального феномена, що передбачає наявність таких складових: аксіологічної, когнітивної, діяльнісної, креативної;
- сьома закономірність відображає гармонійну єдність інтелектуального та емоційного первнів як важливого чинника художньо-комунікативної творчості.

Вважаємо, що виявлені закономірності сприятимуть побудові ефективної системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології у вищих закладах освіти.

РОЗДІЛ 2 ФЕНОМЕНИ «КОМУНІКАЦІЯ» І «МЕДІАКОМУНІКАЦІЯ» В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. Загальнопедагогічна сутність поняття «комунікація»

Логіка нинішнього етапу історичного розвитку людства і внутрішня логіка розвитку філософської та педагогічної думки зумовлюють створення новітньої парадигми освіти, де точкою відліку стає комунікативна складова як фактор взаємодії лінійних і нелінійних систем навчання, виховання і розвитку та інших соціокультурних систем. Сучасні науковці визначають освітню парадигму як комунікативне середовище, мовний комунікативний простір, у який «занурена» наукова спільнота [327, с. 174].

Національна парадигма освіти формується з урахуванням особливостей сучасної епохи, суттєвою ознакою якої є універсальність знань. Співіснування, діалог, полілог, поліфонія, симфонізм, конфлікт різногалузевих теорій, методологій та різноаспектних форм інтелектуальної діяльності зумовлюють організацію найрізноманітніших педагогічних систем, побудованих за законами толерантного співіснування.

Дослідження проблемних питань у сфері освіти безпосередньо чи опосередковано пов'язані з комунікативним процесом, який передбачає не лише обмін інформацією (її кодування та декодування), взаємобмін позицій, інтересів і поглядів учасників спілкування, співучасть у вирішенні педагогічних завдань тощо, а й трансформацію суспільної свідомості та ціннісно-особистісних орієнтирів. Інтенсивний розвиток засобів комунікації і комунікативних технологій у різних сферах науки та суспільства активізував методологічний поворот до комунікативної філософії (К.-О. Апель, Ю. Габермас [102], К. Ясперс та ін.); світоглядно-гуманітарного смислу набуває інтерсуб'єктивність міжкультурної комунікації людського буття (Є. Андрос, Е. Гуссерль, В. Суханцева та ін.). Комунікативна інтерсуб'єктивність постає теоретико-методологічною засадою філософії освіти й реалізується у світоглядних, онтологічних, діалогічних, ціннісних, міжкультурних підходах, екзистенційному самовизначенні особистості [786, с. 264].

Соціальний аспект комунікації досліджували О. Берегова [38], Ю. Габермас [102], Д. Гавра [103], Р. Крейг [846], Д. Мак-Квейл [415],

М. Маклюєн [416], Г. Почепцов [606, 607] та ін. Науковці обґрунтували думку про те, що комунікація є основною детермінантою економічного, соціального та культурного розвитку суспільства, а зміна каналів комунікації зумовлює зміну історичної епохи [416, с. 14].

Широкий спектр комунікативних явищ є предметом наукових досліджень українських (Ф. Бацевич [37], О. Дзьобань [161], Г. Онуфрієнко [538], Г. Почепцов [606], М. Прищак [611], С. Черепанова [366], А. Черневич [538], О. Яшенкова [835] та ін.) і зарубіжних (Р. Вердербер [79], Е. Гріффін [136], Р. Йохансен [873], Д. Слек [903] та ін.) учених. Комунікацію як педагогічну проблему досліджували і продовжують аналізувати в умовах інформаційних змін І. Бех [42], Н. Бутенко [65], Н. Волкова [96], І. Грищенко [138], І. Зязюн [220], Т. Левченко [354], В. Парашук [680], О. Семенюк [680] та ін. На важливості застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій в освіті акцентують В. Биков [240], Р. Гуревич [147], І. Дичківська [162], Н. Зражевська [213, 214], А. Нісімчук [518], О. Пехота [587], О. Янкович [828, 829, 830] та ін. Проблему формування комунікативних умінь у професійній педагогічній діяльності в умовах сьогодення вирішують Н. Бутенко [65], Л. Василевська-Скупа [71], Т. Вольфовська [98], Є. Проворова [632], А. Москаленко [484], Л. Струганець [712] та ін.

Незважаючи на потужну джерельну базу досліджень з питань комунікації, особливості сучасних форм взаємодії людини зі світом, комунікативний процес усе ще не став пріоритетним напрямом педагогічних досліджень, тому вважаємо за доцільне привернути увагу освітян до актуальних гуманітарно-світоглядних проблем, породжених науково-технічним прогресом, зумовлених стрімким «переходом» інформаційного контенту в медійний, крізь призму основного закону комунікації — взаємодії.

Відомо, що освітня парадигма як система охоплює теоретичні, методологічні, концептуальні знання про побудову, існування та розвиток (саморозвиток) педагогічного процесу, набуваючи ролі універсального онтологічного об'єкта, у якому синтезовані найрізноманітніші форми зв'язку його елементів. Для глибокого осмислення суті всіх процесів і явищ, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, необхідно звернутися до основних законів розвитку систем, рушійною силою якого є взаємодія. Розуміння світу як універсальної взаємодії життєвих явищ і процесів надає поняттю «взаємодія» особ-

ливого статусу для позначення відношень між елементами будь-якої системи, у якій сумісна дія двох або більше об'єктів чи суб'єктів фіксується відповідними лініями (каналами) зв'язку, специфічним змістом повідомлень і результатом спільних дій. Взаємозв'язок між явищами і процесами (у філософії), фізичними тілами (у фізиці), хімічними елементами (у хімії), величинами і числами (у математиці), організмами природних екосистем (у біології), художніми формами (у мистецтвознавстві), культурами (у культурології), діями учасників соціуму (у соціології), особистісними смислами (у психології), суб'єктами педагогічного процесу (у педагогіці) тощо засвідчує факт численних можливих типів взаємодії в еко/техно/інфо/соціосистемах.

За суб'єкт-суб'єктного зв'язку, під час якого виявляється міжособистісна взаємодія, говоримо про комунікацію, що в перекладі з західноєвропейських мов (латинської (*communicatio*), англійської (*communication*), німецької (*kommunikation*), французької (*communication*), польської (*komunikacja*)) означає «повідомлення», «передача», «зв'язок», «спілкування». Аналіз наукової літератури з проблем комунікації засвідчує неоднозначність визначення цього терміна через певну невідповідність підходів до буттєвої та категоріальної ідентифікації комунікації у вітчизняній та західній наукових традиціях. Так, М. Прищак стверджує, що основою адекватного визначення має бути звернення до етимології слів «комунікація», «спілкування» в латинській, англійській, слов'янських мовах. І далі: «...аналіз латинського походження терміна «комунікація» дає можливість зробити висновок, що в основі його тлумачення лежать поняття «спільне», «загальне», «єдність», «ціле», «співучасть» (визначення поняття комунікація в широкому його розумінні), а терміни «сполучення», «зв'язок», «передача», «з'єднання», «повідомлення» є форми синтезу понять «спільне, загальне, яке і виникає на основі понять «сполучення», «зв'язок», «передача», «з'єднання», «повідомлення» (визначення поняття комунікація у вузькому його розумінні)». Як зазначає дослідник, важливим для визначення поняття комунікація є етимологічний аналіз українського терміна «спілкування» [611, с. 26].

Українським відповідником терміна «комунікація» є поняття «сполучатися», «спілкуватися», бути у спілці, отже – взаємодіяти. Сучасний тлумачний словник української мови пропонує три значення поняття «комунікація»: шляхи сполучення, лінії зв'язку; обмін інформацією; спілкування, зв'язок [716, с. 650]. Вчені-теоретики конс-

татують, що будь-яка комунікація — це взаємодія, в основі якої відбувається обмін різного роду інформацією, тому повинно бути не менше двох сторін — учасників комунікативної взаємодії. Так, Г. Почепцов актуалізує організуючу роль комунікації в соціумі, адже вона, на думку вченого, «загалом дозволяє синхронізувати життя суспільства у часі та просторі», упорядковуючи індивідуальні елементи єдиного організму системи як «перехід від чогось подібного до броунівського руху до сталих форм існування» [606, с. 23]. У філософії цей термін використовується як ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, що розгортається на основі толерантності й порозуміння [749, с. 29].

Інтенсивне розширення інформаційного простору, спричинене бурхливим розвитком наукомістких технологій і сучасних електронних систем зв'язку, призвело до зближення понять «комунікація» та «інформація», що надало їм обом статусу багатозначності та взаємозумовленості: «комунікація як передача інформації», «передача інформації як комунікація». У науці існують визначення, що увиразнюють цей зв'язок: комунікація — обмін інформацією між складними динамічними системами та їхніми частинами, які спроможні приймати інформацію, накопичувати та перетворювати її (А. Урсул); комунікація — інформаційний зв'язок суб'єкта з іншим суб'єктом чи об'єктом (людиною, твариною, машиною тощо) (М. Каган); комунікація — це акт відправлення інформації з мозку однієї людини до мозку іншої (П. Сміт, К. Беррі, А. Пулфорд); комунікація (біол.) — передача сигналів між організмами чи частинами одного організму, у процесі якої відбувається зміна інформації та взаємна адаптація суб'єктів (Д. Льюїс, Н. Гауер); комунікація — специфічний обмін інформацією, процес передачі емоційного й інтелектуального змісту (А. Зверинцев, А. Панфілова). Українські теоретики Г. Онуфрієнко та А. Черневич у комплексному дослідженні поняттєвого змісту та етимологічної природи терміна «комунікація» вказують на значеннєві нюанси, які виявляються в різних спеціалізованих сферах і контекстах, зумовлюючи його багатозначність. На їхню думку, «процеси глобалізації й інформатизації ... стимулюють різнопараметральні та фундаментальні лінгвістичні дослідження такого багатовимірного феномена, яким, очевидно, є комунікація — процес активного й пришвидшеного обміну інформацією» [538, с. 154].

Поняття «комунікація» співвідноситься з поняттям «інформація», зазвичай, у площині технічних, природничо-наукових дисциплін або в сфері медіа, коли йдеться про обмін повідомленнями між комунікантами за допомогою численних каналів зв'язку. У такому випадку вкрай важливою є проблема максимального збереження цілісності інформаційного матеріалу. Проте в гуманітарній сфері, зокрема в педагогіці, психології, частіше вживають поняття «спілкування», бо йдеться про інтелектуальну та емоційно-чуттєву взаємодію суб'єктів, важливим аспектом якої є спільні дії (конструктивні, деконструктивні), що становлять культурно-комунікативну основу соціального життя соціуму. Беручи до уваги численні форми міжособистісних взаємин певної спільноти, здійснювані різними засобами зв'язку, К. Мілютіна та М. Максимов констатують, що комунікація — це «увесь спектр зв'язків і взаємодій людей у процесі духовного і матеріального виробництва, спосіб формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, у які вступають особистості та групи» [473, с. 111].

Незважаючи на численну кількість теорій комунікації та понад 150 трактувань поняття «комунікація», нині все ж немає універсального визначення цього феномена, позаяк «немає єдиної, абсолютної сутності комунікації, що можуть належно пояснити ті явища, які вивчаються», як констатує Е. Гріффін [136, с. 36]. Вчені часто сходяться до думки, що основним чинником в комунікації є повідомлення (інформація з певним смислом). Ця теза стала ключовою для багатьох теоретиків комунікації, про що свідчать, наприклад, висловлювання М. Маклюєна, що «засобом комунікації є повідомлення» [416, с. 14]; думка Е. Гріффіна, що комунікація — «це пов'язаний з відносинами процес створення та інтерпретації повідомлень, які зумовлюють відповідну реакцію» [136, с. 36]; твердження Е. Роджерса, котрий уявляє комунікацію «як двоспрямований процес зближення, а не односпрямований, лінійний акт передавання повідомлення від однієї особи до іншої з метою досягнення певного впливу»; та багатьох інших науковців, які досліджують природу міжособистісної взаємодії [658, с. 25].

Проте вчені вказують, що повідомлення саме по собі не має значення, якщо не спричиняє когнітивної, емоційної чи поведінкової реакції з боку учасників взаємодії, оскільки «комунікація» насамперед — «це процес, пов'язаний з відносинами, не тільки тому, що вона відбу-

вається між двома і більше людьми, а тому, що вона впливає на природу зв'язків між цими людьми» [136, с. 39-40]. У цьому сенсі дефініція поняття, визначена Е. Гріффіном, видається нам найбільш прийнятною, адже в ній яскраво увиразнений феномен взаємодії. Крізь таку призму бачення виявляється своєрідна природа мистецтва (комунікативна функція), «твори якого виникають як результат співтворчості автора та реципієнта і виявляють свою естетичну вартість тільки в актах естетичного сприймання» [369, с. 364]. Якщо брати до уваги такий модус тлумачення комунікації (з лат. communication), як «робити спільним», то окреслюється соціальний аспект взаємодії — спілкування, зокрема смисловий та змістовий аспекти соціальної взаємодії, а також складова спілкування поряд з перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлений процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного [810, с. 60-61].

Під час спілкування суб'єктів за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою передачі інформації та знакообміну увиразнюється комунікативний ресурс мови (як явища) та мовлення (як процесу). Комунікація також може означати переміщення, обопільність дій, взаємодію та взаємообмін, причому природа такого обміну може бути різною: «це може означати щось на зразок успішного з'єднання двох кінцевих пунктів, як це відбувається у телеграфі» [611, с. 28]. У такому значенні комунікація є гарантом успішного переміщення (інформації, товару тощо) з одного місця в інше, своєрідним вектором руху (комунікаційний процес). Та в разі обміну інформацією, думками, враженнями, смислами суб'єктів взаємодії йдеться про «зустріч розумів», обмін внутрішніх свідомостей, на кшталт «гри в бісер» (Г. Гессе), контакту внутрішніх світів (Л. Льовенталь), синергетики Р. Фуллера (комунікативний процес) тощо. Отже, комунікація в системах «Людина — Людина», «Людина — Художній образ», «Людина — Знакова система», «Людина — Техніка» окреслюється специфічними траєкторіями, каналами зв'язку, різними типами відношень/відносин і формами взаємодії.

У поліпарадигмальній сфері педагогічної науки акцентно вирізняється проблема сутності освіти. Базові моделі сучасної освіти побудовані з урахуванням природовідповідних (екологічних) особливостей

напрацьованих людською історією типів взаємодії між учасниками освітнього процесу для досягнення суспільно визначених цілей та стандартів. Усвідомлюючи комунікацію як взаємодію двох або більше систем, послуговуємося визначенням, запропонованим М. Прищакон, яке в контексті нашого дослідження слугуватиме методологічною основою комунікативної парадигми педагогіки та освіти: *комунікація* (від лат. communication (імен.) — зв'язок, communico (дієсл.) — зв'язувати) — робити спільним (ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) — *«це процес та стан взаємодії людини з внутрішнім та зовнішнім світом, на основі якої «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження та визначення себе в «Іншому».* «Іншим» може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». «Інші» об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері тощо» [611, с. 29].

Комунікація є багатоаспектним явищем, тому в сучасному інформаційному просторі широко представлена в зовнішніх і внутрішніх виявах, зокрема в комунікативних моделях (Р. Барта, М. Бахтіна, П. Вацлавика, Г. Д. Лассвелла, Ю. Лотмана, Д. К.-Е. Шеннона, Г. Шпета, Ф. Шульца фон Туна, Р. Якобсона та ін.), які розкривають природу, типологію, структуру та механізми комунікації, увиразнюють основні елементи комунікативного акту, типи зв'язків між комунікантами, рівні комунікаційного процесу тощо, а в системі наук є ключовим поняттям окремої галузі досліджень — загальної теорії комунікації. Як міждисциплінарна наукова галузь остання зародилася на початку ХХ ст. і, розвиваючись у просторі культури, запозичила та переосмислила досвід філософії, антропології, фізики, механіки, лінгвістики, психології, соціології, дидактики, засвідчуючи появу таких наукових напрямів, як комунікативна філософія (К. Апель, О. Больнов, Ю. Габермас [102], К. Ясперс та ін.), комунікативна лінгвістика (К. Бюлер, З. Вендлер, Л. Вітгенштейн, П. Грайс, Ч. Морріс, Дж. Остін, П. Стросон, Дж. Ф'юрс та ін.), соціальні комунікації (В. Ільганасєв, Т. Коміна, О. Саприкін, Н. Сарновська, Ю. Лавриш, В. Різун та ін.), педагогічна комунікація (О. Бодальов, Е. Бондаревська, С. Гончаренко [130], В. Кан-Калік, В. Максимов [473], А. Орлов [541], А. Реан та ін.) тощо. Наприклад, Г. Почепцов (1999) виокремив такий перелік наук, що вивчають феномен комуні-

кації: теорія комунікації, теорія аргументації (логіка і лінгвістика), теорія масових комунікацій, семіотика (загальнотеоретичний підхід); герменевтика, гомілетика, риторика, філософія і логіка (традиційний підхід); психоаналіз, ділова комунікація, теорія перформансу, теорія інформації, теорія комунікативних обмінів (прикладний підхід); семантика, соціолінгвістика, психолінгвістика, паралінгвістика (філологічний, психологічний, соціологічний підходи) [606, с. 31-39].

Зібрати теорії (міжособистісної, групової, публічної, масової, крос-культурної комунікації), згрупувавши їх за рівнями, вдалося Е. Гріффіну [136], який у монографії «Комунікація: теорія і практика» висвітлив 32 теорії, що пояснюють широкий спектр комунікативних явищ та демонструють взаємозв'язок між різними теоретичними позиціями. Робота вченого досі вважається однією з найбільш ґрунтовних (вона поступається лише праці Дж. Андерсона [836] «Комунікативна теорія: епістемологічні основи», у якій проаналізовано 249 різних теорій комунікації) і для нашого дослідження, без сумніву, є фундаментальною теоретичною основою. У зіставленні «карти місцевості» (вислів Е. Гріффіна) вчений послуговувався ідеєю Р. Крейга [853] щодо 7-ми традицій, які дають цілісне уявлення простору теорії комунікації: *риторичної* (пов'язана з мистецтвом ораторської майстерності), *семіотичної* (зумовлена популярністю знакової теорії як основи семіотики), *феноменологічної* (виникла внаслідок поширення суб'єктивно-ідеалістичного вчення про шляхи розвитку людської свідомості — феноменології), *кібернетичної* (розглядає комунікацію як опрацювання та передачу інформації за алгоритмом К. Шенона, В. Вівера, Н. Вінера), *соціопсихологічної* (пов'язана з формуванням соціальної психології, що вивчає закономірності поведінки і діяльності людей), *соціокультурної* (наголошує на залежності людської діяльності, в т. ч. комунікативної, від культурних, історичних та інституційних чинників), *критичної* (комунікація постає як віддзеркалений діалектичний дискурс, що охоплює культурні та ідеологічні аспекти влади, гноблення та емансипацію в суспільстві). Вони стисло описані у праці О. Яшенкової [835, с. 7-8]. Вибудовуючи нову освітню парадигму з активною комунікативною стратегією, варто враховувати вищезазначені традиції (докладно окреслені Е. Гріффінім [136, с. 84-97], а також долучати ті, які формуються на межі, з'єднанні чи перетині традиційних комунікативних маршрутів.

Невпинне вдосконалення технічних засобів та зростання концентрації інформаційного обміну між суб'єктами взаємодії спричинили виникнення нового типу комунікації — віртуальної (опосередкованої), означивши траєкторію для формування нової традиції — мережевої. «Цей тип взаємодії завжди реалізується за допомогою застосування спеціальних технічних засобів, чи то комп'ютер, планшет або мобільний пристрій з доступом до глобальної мережі. Як наслідок, саме функціональні можливості того чи іншого пристрою багато в чому визначають якість комунікації в цілому» [161, с. 8]. Інтернет як (медіа) сучасний канал передачі й отримання інформації та форма мережевого інформаційно-комунікаційного середовища надає споживачам не лише віртуальний простір для трансляції мережевої комунікації, а є дієвим комунікативним засобом міжособистісного спілкування. Будь-які спільні дії учасників (незалежно від часових поясів, географічного розташування, ментально/мовно/культурних особливостей, вікових, гендерних, статусних відмінностей) синхронізуються в кіберпросторі у форматах різноманітних віртуальних зустрічей, форумів, конференцій, презентацій тощо, надаючи акту комунікації масштабного значення. За своєю природою віртуальна комунікація — діалогічна, інтерактивна, нелінійна, глобальна — уможливує процес передачі інформації миттєво та різнонаправлено. Водночас здатність мислити віртуально надана людині самою природою, що виявляється у спроможності фантазувати, уявляти, візуалізувати, відчувати мистецтво, тому за відсутності електронних приладів цей ресурс теж присутній, питання лише в тому, наскільки людина зняла з себе відповідальність образно мислити, перекладаючи цю важливу функцію на машину.

У процесі віртуальної взаємодії кожен комунікант може бути й адресантом, і адресатом, і реципієнтом, і модератором, і спостерігачем послідовно та одночасно, спілкуючись за Логікою Мережі. Дослідники О. Дзьобань і Є. Мануйлов, акцентуючи на позитивних і негативних сторонах такої взаємодії, підсумовують: «віртуальні комунікації — інноваційні, опосередковані інтернетом технології культурної комунікації в сучасному суспільстві — забезпечують безмежний, мобільний, інтерактивний мультисуб'єктивний за характером та універсальний за змістом процес соціокультурної взаємодії» [161, с. 19].

Інформаційні дифузії, які спонтанно чи організовано поширюються всіма медійними каналами, створюють відкриту просторовість з можливістю автоматизованого доступу до широких баз даних і знань,

забезпечуючи таким чином трансконтинентальну взаємодію всіх комунікативних систем і комунікаторів — суб'єктів, які вибудовують ці системи. Враховуючи особливості сучасного інформаційного простору, філософське розуміння поняття «комунікація» як взаємодію елементів системи або систем (у широкому значенні) та обмін інформацією (у вузькому значенні), теоретико-методологічний потенціал комунікативної дії та потреб соціуму врегульовувати нагальні питання шляхом інтерактивних продуктивних дискусій щодо формування якісно нової національної освіти, необхідно моделювати таку парадигму, у якій комунікативні стратегії визначатимуть вектори руху всіх її компонентів. Це насамперед стосується ролівого взаємообміну учасників освітнього процесу з активною настановою на інтелектуально-творчу діяльність.

Комунікативні цінності, сформовані на основі принципів демократизації та гуманізації, мають стати визначальними в реформуванні сучасної освіти. «Тією мірою, якою Україна об'єктивно еволюціонує у бік поступового включення у європейські освітні структури та суб'єктивно докладає зусиль до оптимізації такого включення та мінімізації втрат досягнутих раніше здобутків національної системи вищої освіти, — тією мірою гостро актуалізується осмислення комунікативної методології у забезпеченні опанування ціннісно-функціональними зв'язками у здійсненні освітньої комунікації у вищій школі», — вказує Н. Бойченко [56, с. 44].

Беручи до уваги той факт, що в інформаційному суспільстві домінуючі форми діяльності пов'язані з виробництвом, збереженням, переробкою, застосуванням інформації (основного ресурсу), а головним осередком, у якому продукуються знання (вища форма інформації), стає заклад освіти (основний соціальний інститут), то очевидно, що визначальним фактором соціальної диференціації буде відповідний рівень знань та інноваційний нелінійний спосіб мислення індивідумів. Провідні академічні установи, враховуючи потреби суспільства у фахівцях нового типу, активно переорієнтують зміст і форму всього освітнього комплексу з урахуванням трансгуманітарії — відкритості гуманотехнологіям, які базуються на сучасних досягненнях природничих наук про людину, змінюючи її традиційне етико-онтологічне ставлення до життя людей, природи, світу загалом [496, с. 25].

Проблема формування нового наукового світогляду, що відповідає нинішньому планетарному інформаційно-технологічному потенціалу, зміщує акценти з «освіти на все життя» на «освіту впродовж життя», актуалізуючи самонавчання, самоосвіту, саморозвиток та самоорганізацію, які в новій освітній моделі будуть пріоритетними. Крім того, на такі зміщення повинні реагувати всі учасники освітнього процесу, насамперед педагоги, які несуть відповідальність за навчальний процес, демонструючи вміння та майстерність гнучко адаптуватися до реалій сучасного світу з його незворотністю, відкритістю, непередбачуваністю та нелінійністю. Зміна ролі та місця вчителя/викладача зумовлює й зміну комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, у якій все частіше спостерігається «тенденція від класичного вербального способу засвоєння знань до нового — аудіовізуального» [496, с. 269]. Орієнтація освітнього поступу, згідно з найсучаснішими науковими та інформаційними відкриттями, на виявлення найрізноманітніших глибинних і сутнісних зв'язків різноманітних предметів, явищ і процесів забезпечуватиме «цілісність, яка реалізується шляхом упровадження в систему освіти єдиних циклів фундаментальних дисциплін, об'єднаних на основі принципу міждисциплінарності та загальної цільової функції» [496, с. 270].

Сучасний освітній простір наповнений потужним ресурсом — інформацією, з якою користувачі (педагоги, студенти/учні) тісно контактують завдяки телебаченню (цифрове і супутникове), комп'ютерним мережам, відео, мобільному зв'язку, електронній пошті тощо. Освіта як посередник (так як і наука, мистецтво, релігія) є дієвим засобом зв'язку між індивідами та інформацією з основною комунікативною ідеєю — активувати, оптимізувати, регулювати, полегшувати, упорядковувати процес набуття знань, демонструючи при цьому культуру передачі, сприйняття, обміну, інтерпретації інформації. «В реаліях інформаційного суспільства потрібно виробити комунікативні здатності людей, культивувати в кожній особі високі духовні ідеали на основі конструктивізму як життєвої позиції, стверджувати культуру толерантності, сприймання представників інших культур у категоріях «інших», а не «гірших», як зазначає О. Чумак [791].

Реформаторам мистецької галузі необхідно врахувати й те, що в освітній простір активно залучаються все нові медіа, місце і роль яких визначальні, оскільки діапазон їхнього застосування надзвичайно широкий: інтернет-сайти, віртуальна реальність, віртуальні світи, мульт-

тимедіа, комп'ютерні ігри, інтерактивні інсталяції, комп'ютерна анімація, цифрове відео, кіно, інтерфейс людина — комп'ютер [497, с. 246-247]. Мережева логіка Універсуму розширює і поглиблює межі комунікативного поля, у якому несподівано окреслюються звичні об'єкти і процеси інформаційного світу в незвичних комбінаціях і конструкціях, поповнюючи методологічний інструментарій новими поняттями, уявленнями, моделями, технологіями, (наприклад, інтермедіальною) тощо. Університетська комунікація як особливий вид соціальної активності покликана забезпечити безстресове занурення особистості в медійний простір, у якому інтерактивний характер комунікації є необхідною умовою для спільної координації дій і прагнень його учасників.

Нове буття інформації, основним загальнодоступним вмістилищем якої є інтернет, поступово витісняє традиційні носії текстів (книги, енциклопедії, підручники, посібники, довідники, методичну літературу тощо), долучаючи користувачів до взаємодії з велетенськими масивами текстів з гіпертекстовими посиланнями, що, крім уточнення та поглиблення знань, часто призводить до сумнівів і протиріч. Комунікативна діяльність учасників педагогічного процесу розгортається навколо різноманітного за стилем і науковою вартістю навчального матеріалу, у лабіринтах якого доводиться не лише блукати, а й вчасно знаходити вихід.

Комунікатори (педагоги, студенти/учні), маючи двосторонній вільний доступ до інформаційної бази даних, синхронно чи послідовно вступають у взаємодію з текстом без зворотного зв'язку, який відновити можна (і необхідно) лише в умовах освітнього середовища в процесі професійного педагогічного спілкування, яке І. Зязюн визначив як комунікативну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків [572, с. 200-201]. Лише за умов психологічної рівності, толерантного ставлення до думок, суджень, переконань, поглядів, інтересів партнерів у спілкуванні реалізуватиметься головна мета освіти — синтез міжособистісного досвіду та формування системи цінностей в особистісному та соціальному сенсі.

Ключовою проблемою у формуванні демократичних засад особистісно орієнтованої педагогіки є сфера міжособистісної взаємодії педагогів і студентів (учнів): подолання суперечностей шляхом узго-

дження дій учасників освітнього процесу, підпорядкованих загальній меті, шляхом зближення різних позицій, поглядів, переконань, інтересів тощо. У зв'язку з цим, слушною є думка Г. Єльнікової, що «рушійною силою в цьому процесі є вже не керівник, а загальна мета, досягнення якої допомагає всім виконавцям впевнитися у своїх можливостях, відчувати свою гідність, отримати визнання інших, забезпечити подальший розвиток своїх здібностей в інтерактивному процесі взаємодії під час виконання завдань» [189, с. 482].

Отже, у педагогічних дослідженнях комунікація розглядається багатоаспектно: як феномен взаємодії, що передбачає двосторонній процес обміну інформацією, як дія з передавання сигналів у односторонньому напрямку без зворотного зв'язку, як комунікативний процес, за якого відбувається не лише обмін інформацією, зокрема кодування та декодування, а й обмін думками, інтересами, поглядами, враженнями учасників комунікації. Загальнопедагогічний аспект комунікації пов'язаний зі спілкуванням, спільними діями суб'єктів освіти, міжособистісними взаємовідносинами, взаємовпливами, взаєморозумінням, досягненням соціальної спільності зі збереженням індивідуальності.

2.2. Художня комунікація: естетико-педагогічний аспект

Звернення сучасної педагогічної науки до онтологічних основ розвитку людини зумовлює необхідність формування нового змісту освіти, проектування психологічно сприятливих умов для особистісного саморозвитку та самовизначення, упровадження ефективних навчальних технологій з метою активізації процесу усвідомлення нових знань і смислотворення у міжсуб'єктній комунікативній взаємодії. Нині є очевидним, що зміна ціннісних орієнтирів, переоцінка пріоритетів, форм колективної діяльності спровоковані надпотужним впливом інформаційного середовища, змінили стан людини та спосіб її мислення. У нестабільному середовищі вона намагається гармонізувати свої особистісні сфери (емоційну, інтелектуальну, когнітивну, мотиваційну, естетичну тощо) власними силами. Першочергове завдання освіти допомогти людині в період її становлення. У контексті реформування освітніх парадигм важливе місце посідає мистецька освіта, у площині якої розгортається особливий вид комунікації — художній — зі специфічною формою взаємодії її учасників. Художня комунікація як цілісний вид діяльності з інтелектуальною та емоційною складовою

створює благодатні умови для розвитку потенційних креативних можливостей особистості шляхом одухотвореного способу навчальної дії (проживання і переживання дії), націленої на усвідомлення власного «Я», що цілком відповідає гуманітарному характеру сучасної педагогічної освіти з її гуманістичним спрямуванням.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей відсилає до осмислення ключових понять: «комунікація» та «мистецтво», які є взаємозумовлені, а також до усвідомлення їхньої природи та призначення — бути повідомленням (інформацією). Тому зосереджуємо увагу на таких дефініціях: «мистецтво — комунікація, у якій повідомленням є текст у повному своєму знаково-семіотичному складі, унаслідок чого це повідомлення набуває інформаційної ваги, по суті, незрівнянної з усіма іншими семіотичними інструментами культури» [749, с. 380] та «комунікація — це мистецтво взаємодії, що виявляється у здатності особистості встановлювати стосунки, обмінюватися повідомленнями і ставленнями, кодуючи та декодуючи інформацію» (наше визначення). У контексті нашого дослідження мистецтво бачиться медіумом (посередником) між людьми, важливим носієм інформації, але не менш важливим є канал передачі цієї інформації. Художні тексти «звертаються» до аудиторії завдяки можливостям медіа, тобто в усній формі, чи письмовій (друк), по радіо, телебаченню, у театрах, кіно, через мережу Інтернет тощо. І вибір каналу має важливе значення. «Є велика різниця між переглядом фільму в кінотеатрі, показаному на великому екрані та озвученому сучасною аудіосистемою, та переглядом того ж фільму на 19-дюймовому екрані з 3-дюймовими колонками», — констатує А. Черних [788, с. 100]. Та навіть однакова за змістом інформація, що передається однаковими каналами, по-різному сприймається різними людьми, і це залежить від багатьох індивідуальних факторів (вікових, фізіологічних, гендерних, соціокультурних тощо). Художня інформація зазнає змін під час перекодування (перекладу), через зміну каналу трансляції, або в процесі спілкування, предметом якого є мистецькі явища, а метою — пошуки смислів. Виникає численна кількість інтермедіальних зв'язків: між суб'єктами художньої комунікації, між художніми мовами, між каналами передачі інформації, виявлення і аналіз яких перебуває в площині мистецької освіти, засвідчуючи синтез міждисциплінарних зв'язків. Вважаємо, що компетентний фахівець у галузі мистецької освіти, здійснюючи поліхудожню комуніка-

тивну діяльність, тобто застосовуючи інтермедіальну технологію в організованому педагогічному художньо-інтегративному середовищі, має володіти умінням фіксувати явища варіативності та демонструвати логіку їхньої багатозначності в обґрунтуванні теоретичних аспектів дидактики, мистецтва, комунікації через осмислення ключових дефініцій, а також під час викладання предметів інтегрованої освітньої галузі «Мистецтво», демонструючи вміння комунікувати інтермедіально.

Реалізація в загальноосвітніх закладах змістової лінії «Комунікація через мистецтво» (освітня галузь «Мистецтво») передбачає насамперед формування в учнів майстерності презентувати власні мистецькі досягнення, уміння спілкуватися з іншими через мистецтво та з мистецтвом, усвідомлено насолоджуючись розмаїттям міжмистецької взаємодії (інтермедіальний аспект). Сучасна мистецька освіта зазнає метаморфоз, які пов'язані з впливом технологічних досягнень інформаційного суспільства, поширенням цифрових систем електронної інформації, розширенням Інтернет-мережі, зануренням у кібернетичний простір буття віртуальних об'єктів тощо. Виникає новий тип художньої образності (віртуальний), а відтак з'являються специфічні форми художньої комунікації, які викликають інтерес і захоплення в молодого покоління, проте майже не застосовуються в навчальній мистецькій діяльності закладів освіти, адже потребують наукового обґрунтування та апробації. Тому і в теоретичному, і в практичному аспектах розробка та впровадження нових форм художньої комунікації в навчально-педагогічний процес є актуальним та доцільним.

Художня комунікація є предметом міждисциплінарних дискусій у царині педагогічної освіти, зокрема мистецької, та актуальною проблемою наукових пошуків, пов'язаних із передачею інформації, задоволеної в мистецьких формах. Цю проблему досліджували і продовжують обґрунтовувати: Б. Асаф'єв [18], О. Берегова [38], Л. Гаврілова [104], В. Козакова [283], Л. Кондрацька [295], М. Крупа [329], І. Кулка [339], С. Незайкинський [506] та ін.

Комунікація людини з мистецтвом як спосіб співбуття людини зі світом в різноманітних чуттєвих формах взаємодії надає можливість здобути знання і досвід шляхом особистісного переживання та самопізнання. Мистецька освітня галузь в контексті формування нової української школи акцентує на важливості ідентифікації власного «Я» через співучасть із творчістю «Інших» у різноаспектних ракурсах ко-

мунікації з метою комфортного існування в мультикультурному середовищі. Комунікація з мистецтвом, яка забезпечує передачу та усвідомлення найважливіших загальнокультурних цінностей, формування духовних основ особистості, тлумачиться як художня. Аналіз досліджень щодо визначення поняття «художня комунікація» засвідчує схожість підходів до його потрактування, зокрема виокремлення факту взаємодії, без якого будь-яке спілкування втрачає сенс. Так, О. Берегова, вказує на взаємодію між *художником-творцем і читачем (слухачем, глядачем)* [38]; В. Козакова актуалізує зв'язки: *автор (митець) — дійсність, автор (митець) — реципієнт, автор (митець) — художній процес* [283]; Є. Незайкинський центральним компонентом художньої комунікації вважає мистецький твір і окреслює взаємодію з ним *автора, виконавця та реципієнта* [506]; взаємодію переживань *суб'єктів* спілкування під час художньої комунікації характеризує І. Кулка [339]. Дослідниця Л. Лазарева трактує художню комунікацію як складну систему та виокремлює окремі цикли: *суспільство — митець, митець — твір мистецтва, твір мистецтва — споживач (реципієнт)*, які побутують в історичному вимірі часо-просторових, оцінних і смислових координат (взаємодія твору мистецтва з тією чи іншою епохою). Авторка зазначає, що «окремий твір мистецтва створюється, як правило, однією людиною або групою осіб, мистецтво як соціально-комунікативна система створюється суспільством в ході його історичного розвитку. Таким чином, соціально-комунікативний підхід дає можливість розглядати мистецтво як систему, не обмежену рамками конкретної епохи, а в межах всієї історії суспільства» [347, с. 97].

Обґрунтовуючи ідею формування людини Культури, В. Біблер вказує на особливий тип спілкування: *учень* (слухач, глядач, читач, співавтор) — *мистецький твір* (свої чи іншої) культури, яку презентує автор. Учений констатує, що «в цьому плані відносини *«автор — учитель, читач — учень»* мають бути виключені цілком і повністю». Спілкування з твором мистецтва, на думку В. Біблера, «залучає нас до особливого, неповторного світу, який раніше ніде не існував, у якому ми починаємо жити і з яким — уже одивненим — починаємо спілкуватися» [46, с. 169]. Погоджуємося з думкою науковця про те, що в такій комунікативній взаємодії інтимного характеру зовсім не важливо, чи твір буде мати повчальний характер, чи змусить учня (реципіє-

нта) щось/когось наслідувати, важливим є особистісний вибір і право на власні судження кожного, хто долучився до такої взаємодії.

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на важливий компонент — *образ автора* мистецького твору, який визначає взаємозв'язок і увиразнює взаємодію всіх його елементів. У художній комунікативній моделі ця позатекстова даність як філософська субстанція (естетично-філософська концепція М. Бахтіна) виявляється не лише в усіх елементах тексту, що створює ефект присутності автора, а й глибоко проникає у внутрішній світ (свідомість і підсвідомість) того, хто сприймає, що за умови унісонних вібрацій їхніх свідомостей «змикає» контактне коло комунікаторів згідно з природою художньої творчості. У такому випадку художня комунікація забезпечує художнє пізнання, яке реалізує «своєрідний «вихід за межі мистецтва» в усі інші сфери знання і життя загалом» [291, с. 125].

«Образ автора» як категорію комплексного дослідження мови художнього тексту обґрунтовувала М. Крупа [329], здійснивши його лінгвістичний аналіз. У розробці зазначеної проблеми теоретичні засади лінгвістичної природи категорії «образу автора» слугують методологічною основою аналізу будь-якого мистецького твору як знакової системи зі специфічною художньою мовою. *Мова художнього твору* (згідно з концепцією В. Виноградова, М. Крупи) розглядається як цілісний естетичний об'єкт, а образ автора — це образ особливого типу, який має свого автора, що його створив, це письменник (митець) і його свідомість: світоглядна, концептуальна, мовна [329, с. 47]. На такій особливості акцентував свого часу теоретик діалогу культур М. Бахтін, зазначаючи, що «чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як речі — з ними можна лише діалогічно спілкуватися; думати про них — означає говорити з ними, інакше вони відразу ж повертаються до нас своїм об'єктивним боком: вони замовкають, закриваються...» [33, с. 116].

Поняття вищого порядку — *цілісний образ митця* (термін Ю. Шевельова) — як і сам підхід до аналізу мови художнього твору, засвідчує: у дослідженні таїнств художньої творчості мають долучатися суміжні науки, споріднені із вивченням художньої діяльності людини [329, с. 49]. Науковці, які досліджували та продовжують досліджувати проблему художньої комунікації в мовному, соціокультурному, історичному, мистецтвознавчому, психолого-педагогічному аспектах (Берегова [38], Біблер [4646], Дзьобань [161], Кулка [339], Лазарева [347],

Мануйлов [161] та ін.) сходяться до думки, що мистецький твір як специфічна форма інформації, до якого долучається реципієнт-споживач (за умови емоційного резонансу), є вказівкою на зв'язок між *автором і реципієнтом (в освітньому середовищі — це учень, вчитель, викладач, студент)*, опосередкований винятково художніми засобами комунікації. Особливість художньої інформації полягає в тому, що вона «звертається не до однієї якоїсь конкретно визначеної психічної функції, а до духовного життя людини в цілому» [339, с. 252], задовольняючи одну з найголовніших потреб самореалізації людини — естетичну. Так, І. Кулка [339] вказує на специфіку художньої комунікації, яку необхідно враховувати в навчальному процесі мистецької діяльності у формуванні художнього пізнання як пізнання-інтерпретацію світу, втіленого в художніх образах. Це стосується зворотного зв'язку в комунікативному процесі, який неможливо спрогнозувати щодо місця, часу чи способу виявлення. Дослідник наголошує, що комунікативне (герменевтичне) коло замкнеться в тому випадку, коли автор (адресант) і реципієнт (адресат) «зустрінуться» в інформаційно-смысловому полі буття тексту для обміну власними думками, переживаннями, сумнівами, захопленнями, враженнями тощо. Звідси впливає ще одна особливість художньої комунікації, яка полягає в інтерпретації змісту повідомлення.

Як і в загальній моделі комунікації, яка ніколи не може гарантувати рівноцінний обмін повідомленнями з багатьох суб'єктивних причин, так і в художній не відбувається цілковитого узгодження змісту інформації. Але в спілкуванні з мистецтвом «адресат повідомлення не тільки реконструює його зміст, але й допрацьовує його» [339, с. 253], створюючи умови для появи та розгортання естетичного переживання, пов'язаного з особистим досвідом, розширюючи поле можливих інтерпретацій. Варто зазначити, що природа мистецького твору передбачає не однозначність, а багатозначність розуміння, що надає йому множинності сенсів, які реципієнт не в змозі охопити сповна, але «ймовірним є те, що до сприйнятого смыслового спектру реципієнт додасть ще деякі свої власні значення, яких не мав на увазі автор» [348, 351, 2006, с. 251]. Ця особливість художнього тексту робить його специфічним для кожного, хто вступив із ним у взаємодію, бо щоразу він (текст) набуває нових сенсів і значень, створюючи «віртуальний модус культури» (термін Л. Мар'їної). Процес конструювання художньої реальності митцем, яку суб'єктивно інтерпретує слухач, читач,

глядач, збагачуючи естетичний індивідуальний і колективний досвід, перетворює комунікацію на гру смислів і свідомостей, у якій учасники змагаються в інтелектуально-духовно-творчих інтерпретаціях. «Смисл і призначення естетичної свідомості полягає в тому, щоб забезпечити кожній людині досягнення внутрішньої гармонії між різнорідними сторонами життя, зводити воєдино чуттєві та раціонально-інтелектуальні аспекти сутності людини» [430, с. 110]. Лише такий підхід до освітньо-мистецької діяльності здатний гармонізувати усі особистісні сфери для реалізації важливої освітньої мети — усвідомлення цілісності картини світу, завдяки художньому сприйняттю, й необхідної потреби — самопізнання через мистецтво.

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і глобальний науково-технічний прогрес спричинили економічні, політичні, культурні трансформації, які безумовно відобразилися на сутнісній стороні суспільства — комунікації. Змінилися способи взаємодії на рівні «вчитель — учень», швидкість і канали передачі навчальної інформації, мова суб'єктів комунікації, підпорядковані соціальній вимозі — безперервному інформаційному потоку подій. Інтегративні процеси інформаційного суспільства об'єднали в медіальному полі масову комунікацію, класичні мистецькі форми, інтерактивні засоби інформаційних і комунікативних технологій, актуалізували новий тип комунікації — віртуальний. «Віртуальна комунікація є якісно новим видом взаємодії і помітно відрізняється від міжособистісної та масової комунікації. Вона виникла й відбувається в рамках віртуального середовища, тому в першу чергу характеризується можливістю діадичного (двоспрямованого) спілкування з великим числом індивідів одночасно» [161, с. 11]. Глобальний характер віртуальної комунікації створив умови для формування універсальних способів взаємодії учасників, які мають змогу спілкуватися в режимі онлайн, інтерактивно, діалогічно, будучи одночасно адресантом, адресатом і текстом (джерелом інформації), долаючи географічні, часові, вікові, гендерні, соціальні кордони. В унікальному віртуальному середовищі через комп'ютерні мережі можна стати учасником інтерактивних виставок, зустрічей, форумів, конференцій, майстер-класів, вебтрансляцій тощо з можливістю зворотного зв'язку та долученням користувача до активних дій і реальних переживань. Проте розширення комунікативних можливостей людини засобами новітніх інформаційних технологій не завжди сприяє розширенню її світогляду та усвідомленню знань. Зокрема це

стосується учнівської молоді, яка, захоплюючись можливостями мережевої культури, не здатна впоратися з тиском інформаційних потоків, надаючи перевагу «кліповому», а не критичному чи художньому мисленню. Завдання сучасної освіти, зокрема мистецької, полягає в тому, щоб, використовуючи новий тип аудіовізуальної реальності, скеровувати навчальну діяльність у русло співавторства, співтворчості, надаючи ініціативу учневі співпрацювати з текстом (цифровим і нецифровим) — змінювати, переформатовувати, доповнювати, замінювати, спрощувати, доповнювати його (за власним бажанням) міркуваннями, інтересами, захопленнями, уміннями.

Розглядаючи мережеве мистецтво як складову системи художньої комунікації у віртуальному просторі, Л. Лазарева умовно виокремлює три групи: 1) традиційне мистецтво в інтернеті (віртуальні музеї, картинні галереї, інтернет-бібліотеки, онлайн-трансляції концертів, мистецьких фестивалів, конкурсів тощо); 2) комп'ютеризоване мистецтво інтернету (анімаційні фільми, відеоролики, віртуальні листівки, картини, написані в графічному редакторі, електронна музика, створена за допомогою електронних, комп'ютерних технологій, мистецькі презентації тощо); 3) інтернет-мистецтво, створене за допомогою сучасних технологій для репрезентації в мережі, електронна форма існування яких є єдиною можливою або помітно кращою за інші (наприклад, мережева література) [347, с. 98-99]. Учні/студенти, вчителі/викладачі (як користувачі) можуть долучатися до таких текстів шляхом колективної творчості, змінюючи або доповнюючи їх.

Нові прояви мистецтва, які збагачують художню комунікацію, повинні активно входити у практику мистецької діяльності закладів освіти (загальноосвітніх, середніх, вищих), відповідно до інтересів і можливостей суб'єктів навчання. Нині учні/студенти можуть ознайомитися з інноваційними формами художньої комунікації індивідуально, не виходячи з дому, або в колективній формі в процесі навчальних занять. Педагог лише радить переглянути матеріал за відповідним покликанням, а після його перегляду пропонує поділитися власними враженнями та міркуваннями. Досвід такої практики (факультет мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка) засвідчує високий рівень зацікавленості студентів (98%) художньою інформацією, сприйнятою в цифровому форматі з використанням комп'ютерних технологій, що уможливило виконання навчальних завдань згідно з тематикою курсу «Освітні технології» та з урахуванням індивідуальних особливостей творчої акти-

вності. Наприклад, одне із завдань передбачає перегляд виставки митця цифрового мистецтва, американського художника Андроїда Джонса, яка відбувалася в м. Києві наприкінці 2018 року. Мультимедійна імерсивна виставка під назвою «Samskara» («Безсвідомі враження») є спільним проектом А. Джонса та команди 360ART — фахівців з різних куточків планети (США, Великобританії, Таїланду, України та ін.), на якій запропоновано понад 70 картин художника, голограми, доповнені проєкціями, 18-метрова панорама з творами А. Джонса та повнокупольний кінотеатр-шоу 360. Під час виставки одночасно відбувалися колаборації, майстер-класи, театральні шоу, спільні мініпроекти з митцями різних мистецьких напрямів, інтерактивні лекції, інсталяції, динамічні вистави. Американський митець, знаний у мистецькому світі як художник-візіонер, «цифровий алхімік», натхненник фільму «Аватар», майстер унікальної техніки *fulldom* своїм проектом «Samskara», описав художніми засобами досвід «занурення» у віртуальну реальність (за допомогою комп'ютерних технологій і відповідних програм), у якій увиразнене внутрішнє суб'єктивне бачення світу. Головна ідея проєкту — показати взаємодію матеріального та духовного первнів, які перебувають у вічному коловороті протистоянь, мотивуючи людину до конкретних життєвих вчинків. Це розповідь про Людину, яка живе у двох вимірах (біологічному та духовному), перемагає себе шляхом очищення за допомогою природних ресурсів (води, світла, землі, повітря, тепла, любові, усвідомлення краси). Це розповідь про Мистецтво, у якому є всі коди: наука, історія, культура, освіта, інтелект, враження, емоції, думки, сила Духу тощо, які переплітаються у взаємодії кольору, світла, звуку, ритму, руху, лінії, створюючи бездоганну ДНК — основу гармонійного Всесвіту. Текст «Samskara» зрозумілий кожному, свідчили студенти, адже художня комунікація не потребує спеціального перекладу, особливо тоді, коли вона містить інформацію універсального змісту. Висновки, зроблені студентами після різноаспектного обговорення *віртуального* «перебування» на *віртуальній* виставці стосувалися не лише нового формату художніх форм, а й самої суті комунікативного процесу, які було сформульовано таким чином: комунікативність — це не лише вміння реалізувати мову в конкретній мовленнєвій ситуації — це мистецтво бачити стан, думки, почуття, враження (свої та інших).

Неоднозначні враження в майбутніх педагогів викликала інтерактивна лекція на тему «Автор мистецького твору як суб'єкт комуніка-

тивної взаємодії», проведена в картинній галереї «Бункермуз» м. Тернополя зі студентами та викладачами факультету мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету (2, 3 курси) в межах вивчення дисципліни «Освітні технології». Студентів, педагогів, науковців об'єднала оригінальна експозиція Д. Дідори — випускника фізико-математичного факультету Чернівецького університету (немистецької спеціальності), «автором» якої виявилася високопродуктивна листова офсетна друкарська машина KBA Rapida 105 (Німеччина), яка складається з чотирьох секцій з відповідним кольоровим наповненням. Автор виставки пояснював, що після кожного друку гумовий вал, який наносив зображення на папір, змивався за допомогою спеціального полотна, залишаючи щоразу дивні (непередбачувані) відбитки у вигляді плям, смуг, ліній тощо. Це зацікавило юнака, який і поділився своїм захопленням знаходити з-поміж кольорових плям дивовижні образи, оформивши своєрідні «полотна» як матеріал для творчих роздумів. Побачене викликало в студентів різні враження, активізувало процес обговорення, зокрема в осмисленні питань: «У чому ж виявляється мистецтво: у можливості німецької техніки чи людській можливості неординарного бачення простих речей і бажанні здивувати себе неочікуваними відкриттями? Як працювати з такою інформацією? В чому її смисл?» Ці та багато інших запитань розвивали дискусію щодо проблем творчості, художнього пізнання та суті мистецтва.

Дещо несподіваною для педагогів була первинна реакція студентів мистецьких спеціальностей на описану подію, про що засвідчило колективне опитування та індивідуальне анкетування. Лише 26,2% виявили інтерес, 13,4% активізувалися щодо можливостей «домалювання образів», решта 61,5% не побачила жодних творчих перспектив інтерпретувати подібні візуальні об'єкти. Проте, знявши психологічне напруження, викликане постановкою професійних запитань, та змінивши вектор дослідження з технічного на почуттєвий, студенти виявили майже стовідсоткову зацікавленість неординарним предметом навчання і згодом продемонстрували високий рівень креативності, про що свідчать їхні творчі роботи (есе, вірші, роздуми-рефлексії, графічні малюнки тощо). Збірний діапазон образів, витворений їхньою уявою, багатогранний — у чорно-сіро-синіх плямах, розмитих на блакитному полотні, вони побачили скупчення грізних хмар, натовп людей, африканський пейзаж, нічне місто під час дощу, світанок над озером, лю-

дей у човнах, оборонні фортеці, недобудовані багатоповерхівки, потяги, які мчать у різних напрямках, «Тайну вечерю», фонтан, передову лінію фронту, багатолюдний ярмарок, народні гуляння, шлях митця тощо. У кожного виникали свої асоціації, враження, почуття, фантазії, які згодом набували окреслених художніх форм.

Виконання практичних завдань творчого характеру з нетрадиційними об'єктами мистецької навчальної діяльності виявило невміння студентів працювати з незвичною художньою інформацією і водночас засвідчило стрімке бажання віднайти щось нове (насамперед для себе), яке виникало під час «розгортання» комунікації, у центрі якої був потік вражень від побаченого, що розвивався за принципом снігової кулі. Отже, можна зробити висновок, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти, що безпосередньо пов'язане з розвитком їхніх творчих здібностей і можливостей, необхідно здійснювати одночасно з художнім пізнанням, розширенням емоційно-естетичного досвіду в процесі комунікативної діяльності.

2.3. Медіакомунікація в системі сучасної педагогічної мистецької освіти

Домінантною ознакою сучасного світу є розширення глобального комунікаційного простору, яке стрімко розгортається завдяки зростанню обсягу інформаційних ресурсів і збагаченню засобів (каналів) та інструментів інформаційного обміну. Модернізація системи вищої освіти відбувається під впливом змін суспільного комунікативного середовища, адже безпосередньо та опосередковано пов'язана з соціокультурними діями, процесами та явищами, зумовленими всезагальним науково-технічним/технологічним поступом. Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійної комунікації передбачає осмислення багатогранності масштабної інформаційної карти світу з можливістю вибору індивідуального маршруту для успішної реалізації особистісних едукативних цілей.

Навчання та освіта набувають статусу ціннісного потенціалу, нарощування якого в час активного розвитку біо/нано/нейро/гено/інфо-технологій зміщується з економічної сфери у сферу культури. У відкритому інформаційному просторі важливу роль відіграє комунікація, яка ініціює публічну, колективну, діалогічну, особистісну взаємодію учасників освітнього процесу з можливістю використання найрізно-

манітніших каналів зв'язку (матеріальних носіїв), за допомогою яких транслюється будь-яка (статична, динамічна, аналогова, цифрова, знакова, незнакова, понятійна, образна, комбінована) інформація як специфічна абстрактна (нематеріальна) субстанція. Перетворення інформації в знання, її об'єктивація відбувається лише в комунікативній дії з урахуванням способів передачі смислових повідомлень та інтерпретаційних умінь індивідуумів.

На важливості загальнолюдської проблеми «Як передається інформація?» наголошував відомий канадський учений ХХст. М. Маклюен, акцентуючи увагу на ключовому питальному слові «як?», отожднюючи його з розумінням «медіа», що означає канал зв'язку, тобто будь-яка форма трансляції чуттєвого досвіду та мислительних процесів людини, засіб самовираження в комунікації [416]. Взаємодія людини з медіа — феноменом інформаційного простору — окреслює специфічне поле дослідження: медіакомунікацію в діапазоні «соціум — освіта».

Сучасний науковий дискурс з проблеми медіакомунікації охоплює різні вектори досліджень. Теоретико-методологічною базою окремого аспекту стали праці О. Баришполец [29], І. Кірія [264], М. Маклюена [416], Г. Онкович [536, 537], Г. Почепцова [606], В. Різуна [656, 657], Є. Цимбаленко [657] та ін. Соціокультурний характер мас-медіа як виду соціальної комунікації увиразнювали Ю. Габермас [102], Л. Губерський [140], Д. Мак-Квейл [415], А. Москаленко [484], А. Черних [788] та ін. Теорія і практика медіаосвіти в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі висвітлені в працях Д. Дзюби [160], Т. Іванової [230], К. Йенсена [870], Л. Найдьонової [451, 491], А. Суліма [713], О. Федорова [741] та ін. Специфіка та аналіз медіатекстів є предметом наукових розвідок Н. Зражевської [213], С. Маценки [444], Ю. Наливайко [495] та ін. На взаємозумовленні медіакомунікації, медіаосвіти та медіакомпетентності акцентують С. Квіт [259], Н. Кирилова [261, 262], Г. Онкович [536], В. Різун [656] та ін. На важливості трансформації університетської освіти, зокрема оновленні освітнього середовища новими формами медіадискурсу, удосконаленні технологічних аспектів медіакомунікації наголошують Л. Гаврілова [104], Т. Левченко [354], І. Мельничук [454], О. Пришляк [610] та ін.

Активне вивчення потенціалу медіакомунікації (з 60-тих рр. ХХ ст.) пов'язане з популяризацією ідеї формування «медіакультури

особистості» (М. Маклюен), поширенням теорії комунікацій (Н. Вінер, Г. Лассвелл, Д. Мак-Квейл, К. Шеннон), теорією «діалогу культур» (М. Бахтін, В. Біблер), герменевтичною теорією (Г-Г. Гадамер), семіотичною теорією (Ч. Пірс, Ф. де Соссюр, Р. Барт), теорією рецептивної естетики (Г. Яусс, В. Ізер), появою феноменів «інтертекстуальності» (Ю. Крістева) та інтермедіальності (С. Маценка, Е. Циховська). Дослідження точок дотику вищезазначених теорій увиразнює художню сферу «медіа», розкриває особливий бік комунікації, пов'язаний з розумінням «медіа» як «тексту», у якому закодована відповідна інформація (код культури) з конкретним значенням і смислом, що потребує розшифрування та осмислення.

Життя соціуму в час активної експансії медіа все частіше моделюється на кшталт віртуальної реальності, образи та ідеї якої легко матеріалізуються, впливаючи на щоденну поведінку людей, їхні ціннісні орієнтації та світоглядні виміри. Обмін інформацією за допомогою різноманітних каналів зв'язку, комунікаційних форм (аудіальних, візуальних, аудіовізуальних) на різних рівнях (внутрішньоособистісному, міжособистісному, внутрішньогруповому, міжгруповому, інституційному, загальносуспільному) тлумачиться як медіакомунікація.

Нині, мабуть, немає жодної сфери міжособистісної взаємодії, яка б не використовувала в повсякденній практиці спілкування термін «медіа». Це насамперед стосується технічного боку комунікації, що передбачає вибір оптимального способу (каналу) передачі та отримання інформації, а також розуміння «медіа». У площині медіакомунікації, медіаосвіти поняття «медіа» також зазвичай асоціюється з технічними можливостями створення, сприймання, поширення, тиражування інформації з метою якнайшвидше донести її до цільової аудиторії, використовуючи відповідні засоби і способи її передачі.

Український учений О. Барішполець, увиразнюючи способи передавання інформації, вказує на такі ключові елементи комунікації: «один до багатьох» — друковані медіа (преса), електронні (радіо і телебачення); «один до одного» — телефон, електронна пошта; «багато до багатьох» — спілкування в чаті тощо [29, с. 39]. Данський учений К. Йенсен, беручи до уваги факт застосування тих чи інших технічних засобів для здійснення інформаційного обміну, розрізняє медіатизовані та немедіатизовані комунікації, систематизуючи їх у три рівні медіа: засоби комунікації, якими ми користуємося без допомоги будь-яких технічних приладів; застосування спеціальних технічних

приладів, посередників для комунікації; інтегровані в одній технологічній платформі медіа першого і другого рівня [870, с. 27].

Коментуючи та структуруючи різні підходи до визначення поняття «медіакомунікація», українські вчені В. Різун і Є. Цимбаленко пропонують розглядати його як «синтезований вид комунікації, орієнтований на масову аудиторію за допомогою медіаканалів, з ознаками суб'єкт-суб'єктного синхронного інформаційного обміну» [657, с. 56].

У комунікативній практиці слово «медіа» часто зустрічаємо у варіантах: медіа, медіум або медії, відповідно похідні: медіальні/інтермедіальні, медійні/мультимедійні/інтермедійні тощо. Така неоднозначність потребує уточнення, звернення до першоджерел, у яких зафіксована етимологія слів: з лат. *media* — засіб, спосіб; *medium* — посередник [29, с. 39]; *mediatio* — посередництво, *medialis* — розташований всередині чогось тощо [716, с. 731]. Досліджуючи теоретичні аспекти понять «медіа», «інтермедіа», Е. Циховська констатує невідмінюваність слова «медіа» й використання його в українській мові лише у множині. Опираючись на латинський (*intermedialiti*), російський (інтермедіальний), англійський (*intermediality*), німецький (*intermedialitat*) варіанти цього слова, дослідниця вказує на їхню спільну незмінну основу — *media*, і тому вважає правильним написання варіанта «інтермедіальність», а не «інтермедійність» [782, с. 53]. Очевидно, це загальне правило має поширюватися й на вживання слова «мультимедіальні» (наприклад, технології). Натомість загальноновживаним у комунікативному середовищі, зокрема освітньому, є поняття «мультимедійні технології», хоча в скороченому варіанті вживається «мультимедіа», а не «мультимедія». Отже, за правилами творення прикметникових форм в українській мові матимемо такий ряд: якщо медіа (мн.), то — медіальний — інтермедіальний — мультимедіальний; якщо медіум (одн.), то — медійний — інтермедійний — мультимедійний. Та попри правила невідмінюваності слова «медіа» в українській мові, усе ж існує тенденція відмінювати його (зустрічаємо: медій, медіями, медії). Так, Е. Циховська зазначає, що «при адаптації терміна «інтермедіальність»/«*intermediality*» до українського ґрунту для збереження передбаченої цим поняттям семантики може бути прийняте написання слова як «інтермедійність», що якраз передає процес/явище поміж кількох медій [782, с. 53]. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що поняття «інтермедійний» широко побутує в інформаційному середовищі, коли йдеться про вза-

ємодію комунікаційних каналів як технічних засобів передачі інформації, а поняття «інтермедіальний» вказує на взаємодію знакових систем, тобто відсилає до семіотичного середовища, у якому увиразнюються міжмистецькі зв'язки та виявляються особистісні смисли.

Поняття «медіа» має багато визначень та неоднозначних характеристик. Зазвичай, у науці та соціальній практиці цей термін трактується як носій комунікації, який використовується для передачі інформації. Так, канадський соціолог М. Маклюен тлумачить «медіа» як будь-яке «зовнішнє розширення людини», засіб і спосіб її самовираження: кіно, радіо, телеграф, телефон, телебачення, предмети побуту, одяг, світло тощо. Учений розглядає повідомлення невіддільно від засобу комунікації, за допомогою якого передається інформація [416]. Досліджуючи зв'язки «медіа» й суспільства, Д. Мак-Квейл вказує на засоби донесення інформації до масової аудиторії та вживає термін «масмедіа» на позначення потужних засобів комунікації, наприклад, газет, журналів, книг, кінофільмів, радіо, телебачення, музичних записів (фонограм), що стосуються практично кожного представника соціуму. Науковець констатує, що «всі головні соціальні процеси — розподіл і застосування влади, розв'язання складних питань, процеси інтеграції та зміни — обертаються довкола комунікації [415]. Це особливо стосується повідомлень, що надходять за допомогою громадських засобів комунікації чи то у формі інформації, поглядів, оповідок тощо» [415, с. 14]. Британський культуролог С. Холл трактує «медіа» як суспільний інститут, що «кодує» повідомлення, виражаючи інтереси певної соціальної спільноти. Учений акцентує на тому, що в такій медіатизованій комунікації повідомлення є носієм культури відповідної групи, утверджуючи ідею комбінації, синтезу, взаємодії культур (медіапросторів) у єдиному органічному просторі [867]. На особливу функцію «медіа» як ідеального транслятора інформації звертав увагу Г. Лассвелл, наголошуючи на важливості передавання культурних цінностей [877].

У контексті медіакомунікації важливого значення набуває «медіа» як продукт інформаційного споживання. Так, В. Різун акцентує: «Несучи медіаосвіту в маси, важливо досягти такого розуміння взаємодії з медіа, коли людина добре усвідомлюватиме, що і як варто читати, дивитися та слухати. Культура медіоспоживання, як і культура харчування, передбачає те, що людина не все «їсть підряд, розуміє вплив продуктів на свій організм» [656, с. 7].

Взявши до уваги досвід зарубіжних учених, українські дослідники медіакомунікації (В. Різун, Є. Цимбаленко та ін.) розглядають «медіа» як розгалужену систему засобів трансляції інформації, що постійно змінюються і трансформуються. Науковці підсумовують: «Від наскельних написів до діалогу «людина — машина» — все це комунікація за допомогою медіа. За умови такого глибинного тлумачення медіа логічно напрашується висновок: уся історія розвитку теорії і практики комунікації є ніщо інше, як історія розвитку медіакомунікації» [657, с. 53].

Термін «медіакомунікація» утворений шляхом злиття двох слів латинського походження: медіа та комунікація — і в перекладі тлумачиться як засіб спілкування. Проте цей термін може вживатися й на означення інших понять і культурних явищ, залежно від семантичної комбінації слів, яким надаються відповідні дефініції. Наприклад, художня інформація, текстове повідомлення, телевізійна гра, радіомовлення, інтернет-спілкування, віртуальний діалог, інтермедіальні студії тощо. Розвиваючи думку науковців про множинні форми «медіа» та враховуючи значення поняття «комунікація», вважаємо необхідним окреслити смислове поле поняття «медіакомунікація», яке охоплюватиме широкий діапазон можливих варіантів інформаційного зв'язку в комунікативному просторі культури. Осмислюючи «медіа» як «сліди» буття людини в просторі культури, опираючись на теорію медіа М. Маклюєна, трактуємо це поняття різновекторно. Отже, *медіа* — це засіб, спосіб, посередник, повідомлення, текст, мова (вербальна, невербальна), світло, житло, одяг, гроші, годинник, колесо, велосипед, автомобіль, літак, фотографія, друкарська машина, преса, радіо, фонограф, кіно, телефон, телебачення, реклама, ігри, комікси, окуляри, слухові апарати, протези, зброя, техніка, інтернет, інтернет-форуми, блоги, відеохостинги, віртуальні ігри, соціальні мережі, освіта, мистецтво (література, музика, образотворче мистецтво, кіно, театр, танець, архітектура, скульптура) тощо. Щодо мистецтва, зокрема цілісного розуміння його як медіа (в широкому значенні), варто окремо розглядати й художні засоби виразності кожного окремого виду (у вузькому значенні), наприклад, фарба, лінія, колір, пляма, світло, тінь (образотворче мистецтво); глина, камінь, пісок, дерево, кістка, метал, скло (архітектура, скульптура); звук, інтонація, ритм, темп, тембр, мелодія (музика); тропи, стилістичні фігури, принципи фоніки, формотвірні засоби (література) тощо. Термін *комунікація* є носієм таких значень:

взаємодія, спілкування, повідомлення, інформація, зв'язок, процес обміну (думками, враженнями, пропозиціями тощо), інтеракція, діалог, гра тощо.

Феномен «комунікація» в комплексному вивченні надає широкі можливості для інтерпретацій, оскільки це ключове поняття міждисциплінарного дискурсу, що долучає різні методологічні напрями дослідження. «Комунікація — це вдалий процес передачі інформації через комунікаційні системи у символах, знаках, жестах, усному й писемному мовленні, сигналах тощо» [657, с. 51]. До комунікаційної системи ми, власне, і зараховуємо вищеназвані медіа, які здатні передати інформацію (сигнали) способом розширених можливостей (фізіологічних і технічних) людини, демонструючи тим самим домінуючі сенсорні канали (рецептори) сприйняття та відповідний етап технологічного розвитку суспільства. Згідно з історичною медіакартою М. Маклюена [416], племенний вік був акустичним періодом, коли слух, нюх, смак і тактильні відчуття були розвинені набагато краще, ніж зір. Візуальний період, названий віком грамотності, пов'язаний із виникненням алфавіту (2000 — 1500 рр. до н. е.): звуки перетворилися у видимі об'єкти, слух поволі втрачав домінуючу роль у процесі сприйняття дійсності, індивідуальні форми спілкування витіснили колективні. Читання тексту вимагало все більшої ізоляції читача, загострення зору активізувало роботу лівої півкулі головного мозку, що спричинило бурхливий розвиток математики і логіки. Створення друкарського верстата Й. Гутенбергом у 1450 р. ознаменувало новий вік — друкарський, а процес копіювання розширив візуальний аспект. Електронний період, який пов'язаний з можливостями телеграфної системи (виникнення телеграфу в 1850 р.) пригнітив друковане слово. Сучасні електронні засоби комунікації уможливили миттєву передачу інформації, тому М. Маклюен [416] охарактеризував цей період як повернення до «глобального села» з чуттєвістю до первинних чуттів: звуків і дотиків. Якщо друкований текст розширює зір (кругозір) людини, то електронні схеми впливають на її центральну нервову систему. Синхронізація зорових і слухових рецепторів спричинила розвиток аудіовізуальних форм медіа. Їхнє розповсюдження продовжується на сучасному етапі розвитку цифрових технологій. Отож, медіакомунікація завжди тісно пов'язана з фізіологічними особливостями людини, зокрема рефлексивною здатністю через основні рецептори: зір, слух, нюх, смак, дотик як природні канали зв'язку — сприймати сиг-

нали зовнішнього світу. Тому мистецтво, зокрема його види (аудіальні, візуальні, аудіовізуальні), що транслюють художню інформацію про світ, є найбільш органічною формою комунікації, адже передача смислових сигналів між людьми можлива без додаткових каналів зв'язку (технічних засобів).

У сучасному комунікативному просторі процеси пізнання світу відбуваються через різні формати комунікації, які поєднують природні канали комунікації: зоровий, слуховий, нюховий, смаковий, тактильний; традиційні медіа: газети, журнали, книги, радіо, телебачення, театр, кіно тощо та нові медіа: інтерактивні електронні видання, інтернет-медіа, соціальні мережі. Розширення, вдосконалення та взаємодія комунікаційних каналів сприяє проникненню медіакомунікації в усі сфери життя людини, зумовлює стрімкий процес сучасних культурних змін. Так, Н. Зражевська називає віртуалізацію, ігрофікацію, бліцкомунікацію, персоналізацію активними практиками медіакультури, що змінюють практично весь спектр соціальних комунікацій, трансформуючи їх форму і зміст. Дослідниця констатує: «Нові медіа створюють культуру, де віртуальність і симулятивність стають нарівні з реальністю, тобто мають однаковий онтологічний зміст. Музика, написана композитором, і музика, скомбінована диск-жокеєм на комп'ютері зі шматків музичних композицій, для сучасної аудиторії мають абсолютно однаковий статус» [214, с. 73-74].

У добу інтенсифікації та розвитку інформаційного суспільства ключовими поняттями комунікативного дискурсу в системі гуманітарних наук, зокрема педагогічних, виявляються «взаємодія», «діалог». Учені (М. Бахтін, Л. Виготський, В. Біблер) та ін. вважають, що мислення особистості повинно вступати в діалогічні відношення з попередніми формами культури, узгоджуючись у просторі та часі, а зрозуміти будь-які явища, поняття можна лише завдяки культурному дискурсу. Діалог культур постає філософсько-методологічним принципом освіти, адже спонукає суб'єкта пізнання органічно долучитися до історико-культурного процесу суспільного розвитку. Діалог як обмін інформацією в процесі комунікації, опосередкованої медійними засобами, означає взаємодію двох систем: візуально-сислової (текст, екранний медіатекст) і образно-сислової сфери свідомості перцепивента [451, с. 59]. Діалоговий характер освітнього процесу передбачає встановлення відносин між відправником інформації та отримувачем, що в художній практиці (наприклад, літературній) відповідає відно-

шенню: «автор — читач», через посередництво тексту. Комунікація «сам на сам» з культурним текстом тісно перетинається з вищезгаданою теорією «діалогу культур» М. Бахтіна — В. Біблера, згідно з якою діалог відбувається завдяки змісту, смислу цих текстів [451, с. 59-61] і взаємодії онтологічно різних особистостей, адже «будь-яке онтологічно початкове розуміння-тлумачення світу ніколи не черпається просто з досвіду буття, чи мислиться цей досвід міфічно, містично, соціологічно, натуралістично або ще як. Воно взагалі відбувається, оскільки завжди вже перебуває у внутрішньому діалозі з іншими «досвідами» і тлумаченнями, іншими смислами, у відповідь на питання і як питання до інших відповідей» [46, с. 244].

З поняттями «діалог» і «взаємодія» як основи педагогічної діяльності тісно пов'язані поняття «інтертекстуальність» та «інтермедіальність». Як інтерпретаційні стратегії різноманітних повідомлень, насамперед художніх, останні засвідчують факт взаємодії тексту з іншими текстами на рівні змісту і форми, а також виявлення відповідних зв'язків, систем посилань і запозичень, текстової динаміки та трансформації. Так, Ю. Крістева окреслюючи горизонтальний (автор — читач) і вертикальний (текст — інший текст) вектори взаємозв'язків, обґрунтовує дві позиції: авторську та читацьку [328], що співвідносяться з позиціями адресант (вчитель/викладач) — адресат (учень/студент) у комунікативному освітньому середовищі. З точки зору читача, процес виявлення інтертекстуальності розширює межі розуміння тексту, надаючи йому багатовимірності шляхом внесення додаткових смислів і відтінків, за умови активності читача, який, володіючи інтертекстуальними вміннями і навичками, спроможний не лише розпізнати, а й інтерпретувати інтертекстуальні посилання. З точки зору автора, інтертекстуальність — це не тільки спосіб встановлення контакту з читачем, а й можливість створення власного тексту і його вбудови у складну систему взаємозв'язків з текстами інших авторів [524, с. 87]. У системі освіти така форма активної взаємодії називається інтеракцією, а стосунки між учасниками комунікації — суб'єкт-суб'єктними.

Інтермедіальність як феномен взаємодії, що найвиразніше виявляється в просторі мистецтва, зокрема синкретичному, засвідчує переплетення різних художніх мов (медіа) у текстах культури, хоча в сучасному освітньому комунікативному середовищі поки що перебуває в латентному стані. Проте це більшою мірою стосується вживання

самого терміна, позаяк інтермедіальна (міжмистецька) практика відома здавна та в навчальному процесі застосовується у різних формах інтеграції. Найчастіше інтермедіальність залучається у випадках, коли предметом вивчення, обговорення чи дослідження є такі поняття, як «пісня», «театр», «соната», «танець», «обряд», «художній образ», «синтез», «синхронність», «мистецький код», «екфразис» тощо в площині гуманітарних дисциплін.

Глобальна ідея розширення, пов'язана зі зростаючою роллю інформаційних впливів, спонукає людину до «занурення» в глибинні пласти власного внутрішнього світу, у якому асоціації, образи в динаміці кольорів, звуків, ритмів, інтонацій у екзистенційній мережі часу і простору намагаються з'єднатися в архетипній пам'яті ментального досвіду. Такі віртуальні інтенції завжди виникають на межі різних, але споріднених художніх форм (медіа), взаємодія яких визначається поняттям «інтермедіальність». Так, С. Маценка, посилаючись на міркування У. Вірта, зауважує: «Інтермедіальні конфігурації порушують важливе питання щодо подолання міжмедійного «проміжного». Інтермедіальні структури зв'язків відзначаються при цьому як взаємодією, так і окремим існуванням поєднаних медіа. Будь-яку інтермедіальну взаємодію можна конструктивно описати тільки в тому випадку, якщо розуміти інтермедіальність як міст із спільностей через медіальні відмінності, як констатує дослідниця [445, с. 60].

Діалог культур як взаємодія різних способів освоєння людиною світу філософії, науки, мистецтва тощо в сучасному освітньому середовищі набуває статусу універсального принципу, який організовує мислення людини та розширює межі медіакомунікативного дискурсу, що важливо враховувати, навчаючи вчителів мистецтва.

Аналіз об'єктивних латентних смислових структур (інтерактивних текстів), фіксованих у смисловому полі соціальної реальності, потребує звернення до герменевтичних процедур, пов'язаних із тлумаченням змісту повідомлень, що інтерпретуються комунікаторами. Базуючись на основних постулатах класичної герменевтики Г.-Г. Гадамера [106] про роль мови та «герменевтичного кола», беручи до уваги досвід емпіричних досліджень міжособистісної і масової комунікації, дослідники У. Оверманн [884], Г. Шустер [898] та ін. розробили власну версію «об'єктивної герменевтики», суть якої полягає в послідовному аналізі фрагментів текстів з виявленням взаємозв'язків між ними в процедурі розширеної інтерпретації з урахуванням най-

менших одиниць значень (окремі звуки, слова, фрази, жести тощо) і контексту інтеракції [524, с. 55-56]. Такий герменевтичний досвід необхідно брати до уваги та застосовувати в педагогічній практиці студентів, зокрема в роботі з текстами культури як артефактами будь-якої осмисленої людської діяльності.

Контекст філософії освіти має охоплювати два рівні або способи передачі соціокультурного досвіду: «через спеціально організовану освітню систему, що в професійно підготовленій і соціально організованій системі концентровано визначає та виражає ієрархії цінностей певного суспільства, а також систему знань, необхідних для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови науки та мистецтва». [688, с. 34]. Цілком погоджуємося з міркуваннями провідних українських учених (В. Кремень [317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324] (2014), Ф. Власенко [89], Л. Ткаченко [733], В. Шамрай (2014) та ін.) щодо необхідності врахування дисбалансу «між логічною, раціоналізованою інформацією та недостатністю художньообразних форм розвитку творчої фантазії, інтуїції та «охоплення» цілісності предметного світу» [688, с. 34]. Вважаємо, що вирівняти такий дисбаланс можна лише з розумінням «необхідно суб'єктивної» логіки сучасного педагогічного процесу з його можливістю до рефлексії/саморефлексії та розвитку художнього мислення індивідуумів у творчій діяльності. Варто зазначити, що саме в художній творчості об'ємно й наочно відобразилися постмодерністський світогляд і світовідчуття, а мистецтво, як зазначає Н. Кирилова, є генератором багатьох постмодерністських ідей, водночас і формою їх кодування, трансляції та маніфестації, воно увиразнило загальну культурну парадигму сучасності [261, с. 278].

Розглядаючи медіакомунікацію крізь призму феномена «художнього», поняття «медіа» буде охоплювати кілька аспектів: медіа як природний канал отримання інформації (аудіальний (вухо), візуальний (око), тактильний (руки) тощо); технічний канал передачі інформації (радіо, телебачення, соціальні мережі, інтернет тощо); змістове наповнення інформації (художній текст, медіатекст). Беручи до уваги інтермедіальну природу мистецтва, декодовану віртуальними презентаціями, долучаємо міжмистецьку взаємодію як особливий тип медіазв'язку, що відбувається всередині, а увиразнюється на межі художніх онтологічних структур. З огляду на багатозначність «медіа» в підході до тлумачення поняття «медіакомунікація», пропонуємо його визначення в контексті художньої комунікації: *медіакомунікація — це*

вид художньої комунікації, орієнтований на масову аудиторію та на окремого споживача (реципієнта) через медіаканали, які зумовлюють суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний обмін художньою інформацією, предметом якої є мистецтво та форми міжмистецької взаємодії.

Сучасна вища освіта розвивається завдяки фундаментальній трансформації через удосконалення її ключових аспектів діяльності, зокрема комунікативної взаємодії між учасниками академічної спільноти, що безпосередньо та опосередковано пов'язана з багатоголосим світом медіа. Основною частиною процесу навчання є спілкування, скероване на виконання численних комунікативних завдань: «зрозуміти, засвоїти, вивчити, запам'ятати, закріпити, виробити навички аналізу, обґрунтувати власне судження, відхилити, зробити потрібні висновки та узагальнення, висловити згоду чи незгоду, обґрунтувати її» тощо [354, с. 141]. Більшість комунікативних завдань розв'язують сьогодні за допомогою або під впливом засобів масової інформації, перетворюючи освітній простір на медіаосвітній, у якому формується культура спілкування та медіакомпетентність особистості: сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, застосуванню, критичному аналізу, інтерпретації, оцінюванню, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі, а також розв'язанню важливої проблеми сучасних медіа — їхньої взаємодії, що окреслюється як інтермедіальність [713].

Сучасний комунікативний процес в освітній галузі розгортається за допомогою та на матеріалі широкого спектру засобів масової інформації, а також класичних форм інформаційної взаємодії, без яких академічне навчання неможливе. Проте, незважаючи на паралельне існування різних форм комунікації (усна, письмова), «медіа» займає домінуючі позиції впливу, що актуалізують проблеми, пов'язані з термінологічними зміщеннями, а відтак розуміння ключових теоретико-наукових понять. Наприклад, це стосується тлумачення поняття «медіатекст». Так, Ю. Наливайко радить звертати увагу на етимологію цього слова, зазначаючи, що зміст терміна *media* (від лат. *media, medium* — *засіб, спосіб, посередник*) дає можливість називати медіатекстом будь-який носій інформації: від традиційних книг, творів мистецтва до суперсучасних феноменів технічного прогресу. Цей термін, як констатує авторка, увібрал паралельні, взаємозамінні та перехресні

феномени — масово-комунікативний текст, масмедійний текст, журналістський текст, телетекст, рекламний текст, PR-текст, інтернет-текст тощо. Фіксуючи реальні події, обсяг і повнота інформації при створенні медіатекстів зростає не за рахунок фактологічної, документальної складової висловлювання, а за рахунок синкретизму різних текстових структур у межах одного медіатексту [494, с. 93].

Діагностика алгоритмічно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає виявлення й оцінювання здатності до ефективної медіакомунікації, уможлиблює визначення багаторівневої взаємодії з медіатекстами, що виявляється в умінні асоціативно, критично, творчо мислити та інтерпретувати медіатексти. Теоретик з медіаосвіти О. Федоров визначив 7 показників розвитку медіакомпетентності особистості: 1) мотиваційний, що вказує на мотиви контактів з медіатекстами (жанрові, тематичні, емоційні, гносеологічні, гедоністичні, психологічні, моральні, інтелектуальні, естетичні, терапевтичні тощо); 2) контактний показник, тобто частота взаємодії з медіатекстами; 3) інформаційний показник щодо знання термінології, теорії й історії мелиакультури, розуміння процесу масової комунікації і медійних впливів у контексті реального світу; 4) перцептивний показник, тобто здібності до сприйняття медіатекстів; 5) інтерпретаційний показник як уміння інтерпретувати, аналізувати медіатексти на основі певного рівня медіасприйняття; 6) операційний показник на виявлення уміння створювати власні медіатексти та розповсюджувати їх; 7) креативний показник, тобто наявність творчої складової в різних аспектах діяльності (перцептивної, ігрової, художньої, дослідницької та інших), пов'язаної з медіа [742, с. 34].

З метою запобігання змішуванню понять, вважаємо, що медіакомпетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей потрібно розглядати радше як медіаграмотність, що насамперед пов'язана з умінням інтерпретувати медіатексти, «віднаходити» смисли, заковані в них. Вирізняємо інтерпретаційний показник медіакомпетентності (у нашому випадку медіаграмотності) як елемент комунікативної компетентності, діагностований у процесі комунікативної діяльності студентів педагогічних мистецьких спеціальностей, як результат взаємодії інтуїтивних і логічних процесів особистості, її активної спрямованості й спроможності до інновацій. На нашу думку, цей показник

тісно пов'язаний з креативністю, що виявляється в здатності до творчості в професійній діяльності.

Теоретичне обґрунтування поняття «креативність» знайшло своє відображення в численних працях науковців, які займаються вивченням проблемами модернізації вищої школи (В. Адольф [5], В. Андрущенко [10], М. Артюшина [16], І. Бех [40], Т. Левченко [354], Н. Миропольська [465], О. Отич [553] та ін.), зокрема аналізом позитивних динамічних стимулів розвитку університетської освіти, з-поміж яких як базову визначають креативну здібність. Так, Т. Левченко констатує: «Креативність — це високий рівень інтелекту, мотивації, індивідуальних здібностей, це протиріччя між свідомим і несвідомим, коли несвідоме виступає як джерело особливих ідей, які виражаються у зашифрованій формі» [354, с. 124].

Діагностуючи вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва, зокрема медіатексти, ми залучили студентів мистецьких спеціальностей, які навчаються в педагогічних закладах вищої освіти (Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, Львівського національного університету ім. І. Франка, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, Закарпатського художнього інституту, Рівненського державного гуманітарного університету) та визначили рівні (пасивний (низький), зацікавлений (середній), усвідомлений (достатній), продуктивний (високий) інтерпретаційних умінь майбутніх учителів мистецтва, які описуємо нижче.

Пасивний (низький) рівень: часткове сприймання й розуміння медіатексту; добір із запропонованих слів — характеристик, що співзвучні особистим емоціям і враженням; обмеженість лексичного запасу для висловлення основної думки твору, опису подій, характеристики персонажів, їхніх станів, почуттів, мотивів поведінки; загальне уявлення про засоби художньої виразності та констатація їх у тексті; задовільна орієнтація у видах і жанрах мистецтва без виявлення міжмистецької взаємодії; переказування змісту твору в загальних рисах, простими реченнями без вживання метафор, порівнянь, фразеологічних зворотів тощо; нездатність самостійно будувати понятійні поля, створювати власний тезаурус, оригінально переробляти інформацію; невиразне, неемоційне, нелогічне мовлення; пасивна роль у дискусіях без прояву ініціативи.

Зацікавлений (середній рівень): вибіркоче сприймання медіатексту, зосередження уваги лише на тих фрагментах, які зацікавили (лейтмотив, кольорові або звукові акценти, композиційна побудова, кульмінація, завершення тощо); часткове розуміння змісту медіатексту; вибір із запропонованих слів — характеристик, що співзвучні особистим емоціям і враженням, здійснюється на основі захоплення художніми прийомами; недостатній лексичний запас для висловлення основної думки твору, опису подій, характеристики персонажів, їхніх станів, почуттів, мотивів поведінки; часткове уявлення про засоби художньої виразності; задовільна орієнтація у видах і жанрах мистецтва, виявлення міжмистецької взаємодії на рівні синтезу; переказування змісту твору переважно простими реченнями, за винятком тих моментів, які зумовили яскраву емоційну реакцію; понятійні поля вибудовуються лише навколо відомих і знайомих термінів; виявляється інтерес до інтерпретації медіатексту; мовлення емоційне, але нелогічне; нейтрально-позитивна рольова позиція в дискусіях без прояву ініціативи.

Усвідомлений (достатній) рівень: цілісне сприймання й розуміння медіатексту; добір із запропонованих слів — характеристик, що співзвучні особистим емоціям і враженням з увиразненням відтінків значень; достатній лексичний запас для висловлення основної думки твору, опису подій, характеристики персонажів, їхніх станів, почуттів, мотивів поведінки; визначення засобів виразності медіатексту, пояснення їхньої ролі в структурі твору; задовільна орієнтація у видах і жанрах мистецтва, виявлення міжмистецької взаємодії, різних форм та напрямків письма в одній текстовій площині; переказ змісту твору з дотриманням логіки викладу, із вживанням метафор, порівнянь, власних суджень, демонструючи образне, асоціативне мислення; виявлення здатності оригінально переробляти, доповнювати інформацію, уміння узагальнювати судження, упорядковувати інформацію та формулювати питання; мовлення чітке, переважно логічне, з елементами експресії; активно-позитивна роль у дискусіях без особливої ініціативи.

Високий рівень: цілісне розуміння медіатексту та контексту повідомлення; обговорення вражень, емоцій, викликаних сприйманням твору; достатній запас мовних засобів для висловлення необхідної інформації: основної думки твору, опису подій, характеристики персонажів, їхніх станів, почуттів, мотивів поведінки тощо; визначення

засобів виразності медіатексту, пояснення їхньої ролі в структурі твору; інтерпретація елементів твору: фрагментів, сцен, мотивів, символів, фраз тощо; орієнтація у видах і жанрах мистецтва, виявлення міжмистецької взаємодії та обґрунтування її смислу, різних форм та напрямів письма в одній текстовій площині; переказ сюжету твору з дотриманням логіки викладу, акцентів на деталях; тлумачення змістової та смислової сторони медіатексту; влучне використання у мовленні метафор, епітетів, порівнянь, фразеологізмів тощо; вміння аналізувати, синтезувати, оцінювати художню інформацію, відстоювати власну точку зору, демонструвати образне, асоціативне, дивергентне мислення; здатність оригінально переробляти, доповнювати інформацію, вміння узагальнювати судження, упорядковувати інформацію та формулювати питання; змістовне та яскраве висловлювання думок мовцем, вияв енергетики мови, її експресії та виразності в мовленні; активно-позитивна позиція оцінного ставлення то твору, суб'єктів взаємодії і світу загалом.

Для діагностики інтерпретаційних умінь майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми обрали медіатекст «Destino» — анімаційний короткометражний фільм, створений компанією The Walt Disney Company, прем'єра якого відбулася у 2003 р. на міжнародному анімаційному фестивалі в Аннесі (Франція). «Destino» отримав Гран-прі Мельбурнського кінофестивалю і був номінований на премію «Оскар». Цей спільний проект Сальвадора Далі та Уолта Діснея розпочався в 1945 р., проте в 1946 р. його відклали через фінансові проблеми. У 1999 р. Рой Дісленд — племінник У. Діснея — розкрив «сплячий проект» і успішно його завершив. «Destino» (Доля) — унікальний медіатекст, у якому використані динамічні візуальні послідовності, в основі яких 22 картини Сальвадора Далі та 135 ескізів, пісня-балада Армандо Домінгеса (у виконанні Дори Луз), написана спеціально до проекту. Проте у версії фільму 2003 року музичний текст було замінено композицією «Час» (1973) британського гурту Pink Floyd — представника жанру психодемічного та прогресивного року. Музика відомих виконавців (Д. Гілмор, Р. Вотерс та ін.) надала медіатексту особливого смислового значення, адже йшлося про важливу проблему тиску сучасного інформаційного світу на психіку людини. Така заміна медіа значно увиразнила, осучаснила та й дещо змінила зміст твору в цілому, адже з перших секунд перегляду анімації ритмічне цокання стрілок годинника під гучні вступні акорди налаштовує реципієнта на

роздуми про Час, що вимірюється плином думки чи наповненням вражень. Головна ідея твору — Людина навчилася рахувати час, але так і не навчилася правильно ним розпоряджатися — визріває напочатку медіатексту та набуває кульмінаційного звучання наприкінці завдяки багаторівневій трансформації візуальних образів, що мають глибоке смислове наповнення. Безперечно, у розкритті задуму авторів вагому роль відіграють сюрреалістичні картини Сальвадора Далі, зокрема його відома робота «Сталість пам'яті» (1931), яку ще називають «М'які годинники», «Час, що тече», або «Час, що розтопився».

Загалом у цьому синтезованому медіатексті нараховують понад 500 символів; синхронізуються в аудіовізуальному форматі такі види мистецтва: живопис, музика, література, танець (балет), архітектура, скульптура; поєднані міф, історія, художня розповідь; на перетині художніх структур викристалізуються екзистенціальні смисли, що виникають на основі філософського, психологічного, гуманістичного розуміння природи і світу. Глибинні рефлексії на рівні архетипного мислення, спричинені активізацією уяви, асоціацій, образних паралелей, фантазій, ілюзій, уможлиблюють «занурення» у віртуальну реальність (навіть без технічних засобів), увиразнюючи інтермедіальні можливості мистецтва. Медіатекст «Destino» можна вважати енциклопедією інтермедіальності, концентратом смислів, які кожна людина розкодує згідно зі своїм баченням світу, розумінням власної сутності, рівнем освіченості, ментальної спрямованості та естетичної грамотності.

Очевидно, що робота з медіатекстами, зокрема такими, які містять художню інформацію, передбачає емоційний вплив на стан людини, який може змінюватися у діапазоні «позитивний — негативний» залежно від сприйняття медійного матеріалу реципієнтом, що відображатиме його ставлення до мистецького артефакту. Відхилення в бік позитиву (задоволення) чи негативу (незадоволення) свідчатиме про емоційно-чуттєве ставлення до відповідного повідомлення. У випадку комунікативної дії між учасниками спілкування в умовах освітнього середовища такий показник має важливе значення, адже саме він визначатиме сприятливість психологічного клімату, що є необхідною умовою оптимальної та успішної комунікації. Діагностуючи інтерпретаційні вміння студентів, ми вивчали насамперед емоційне сприйняття медіаматеріалу, що безпосередньо впливає на його засвоєння та розуміння. Після первинного перегляду анімації «Destino»

(http://findarticles.com/p/articles/mi_mOHNN/is_4_19/ai_n6094230) студентам експериментальних груп пропонується визначити за 10-бальною шкалою (1.....10) показник емоційного стану, розмістивши дані в такій послідовності:

1. Спокій
2. Інтерес
3. Радість
4. Легкість
5. Насолода
6. Задоволення
7. Оптимізм
8. Піднесення
9. Захоплення
10. Збудження
11. Байдужість
12. Здивування
13. Смуток
14. Незадоволення
15. Розчарування
16. Сором
17. Пригнічення
18. Страх
19. Гнів
20. Агресія

Визначення емоційного стану кожного учасника комунікації як реакції на повідомлення (медіатекст) дозволило виявити загальне емоційне враження студентів на художню інформацію як об'єкт навчальної діяльності. За результатами діагностики 20 запропонованих емоційних станів «вибудувалися» у балах (в порядку спадання) таким чином: задоволення (9,4), інтерес (9,2), легкість (8,4), захоплення (8,2), спокій (8), оптимізм (7,6), насолода (7,2), здивування (6,8), піднесення (6,5), радість (6,1), збудження (5,9), смуток (4,1), байдужість (3,5), сором (2,9), розчарування (2,7), незадоволення (2,5), страх (2,1), пригнічення (1,6), гнів (0,6), агресія (0,2).

Аналіз результатів дав змогу зробити висновок, що в більшості учасників художній медіатекст викликав позитивні емоції, захоплення і приємне здивування, що сприяло активізації інтересу в студентів до художнього тексту та подальшій ефективній співпраці.

Після повторного перегляду медіатексту студенти дають відповіді на запитання:

1. Що Вам було відомо про цей медіатекст?
2. Що нового дізналися з перегляду?
3. Яка інформація зацікавила Вас найбільше?
4. Сформулюйте питання, на які хотіли б отримати відповіді?

Після обговорення студенти отримали завдання для самостійної роботи:

1. Оберіть будь-який об'єкт (з медіатексту) для дослідження. Сформулюйте тему дослідження, у якому був би увиразнений інтермедіальний аспект художньої комунікації.
2. За матеріалами медіатексту складіть діалог між Вами та одним із героїв медіатексту «Destino» або поставте йому запитання, які Вас цікавлять (стосовно його почуттів, стану, дій чи вчинків), перебуваючи з ним у віртуальній реальності.
3. Створіть вербальну презентацію медіатексту «Destino» (на вибір): для учнів загальноосвітньої школи, студентів технічних ЗВО, викладачів гуманітарного університету, вчителів мистецтв, масової аудиторії (виступ на радіо).

Студенти контрольних груп, які не брали участь в експерименті, не переглядали анімаційний фільм, не можуть якісно і ґрунтовно осмислити весь потенціал інформаційно-комунікативних технологій, суть яких полягає не лише в можливості широкого застосування інформації в різних комунікативних ситуаціях, а й у розумінні внутрішніх механізмів інформаційної взаємодії на рівні смислових кодів, знакових мов, інтермедіальних конструкцій тощо.

Вважаємо, що робота з художніми медіатекстами, зокрема анімаційними фільмами, у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприятиме насамперед зацікавленню оригінальними формами представлення мистецької інформації, підсиленню інтересу до змісту художніх повідомлень, оновленню теоретичних знань з фахових дисциплін, збагаченню емоційного, естетичного та комунікативного досвіду тощо. У процесі аналізу медіатекстів студенти вчать сприймати, інтерпретувати, усвідомлювати, критично оцінювати художню інформацію, рефлексувати, визначати контекст і діапазон культурних інтересів медіаповідомлень, долучаючись до інтегративного комунікативного простору (медіапростору).

2.4. Загальні й специфічні моделі комунікації в освітньому, медійному і мистецькому просторах

Розвиток і якість вищої освіти базується на постійному пошуку продуктивного досвіду з наступним його масштабуванням шляхом алгоритмізації комунікативних моделей. Технологізація освітнього процесу на всіх його рівнях зумовлює якісні зміни методів, форм, технологій і моделей комунікації. Останні, враховуючи факт міжособистісної взаємодії, називають моделями комунікативного акту [37, с. 52], або комунікативними моделями. У науковій літературі моделі комунікації розглядаються як «певні структури, які описують з тією чи іншою точністю реальні комунікативні процеси і дають уявлення про їхню природу і їхні впливи на фізичне чи соціальне середовище» [298, с. 45]. Зростаючі вимоги до якості освіти у вищій школі призводять до створення складніших алгоритмів трансляції знань, додаючи в комунікативні моделі нові конструкти, кожен з яких забезпечує конкретну ціль та спрямований на виконання важливих освітніх завдань, в основі яких — складні процеси обміну інформацією (повідомленнями, сигналами, значеннями, враженнями, енергіями, смислами тощо) задля швидшого сходження до істини, що відбувається на рівні відкритого змісту та рівні нових комбінацій цих змістів [606, с. 20].

Огляд сучасних досліджень щодо теоретичних та прикладних аспектів комунікативного процесу засвідчує значний науковий доробок українських і зарубіжних дослідників, проте проблема аналізу технологічних аспектів комунікативних моделей у сучасній вищій школі вивчена недостатньо, тому потребує особливої уваги.

Головною метою комунікативного процесу в сучасній вищій школі є формування компетентної і творчої особистості, здатної до інтелектуальної незаангажованості й неупередженості, до ефективних автономних дій у фаховому середовищі, відповідальної за свої дії перед колективом і суспільством. Професорсько-викладацький склад вищого закладу освіти реалізує це завдання шляхом забезпечення майбутнього фахівця фундаментальними знаннями, формування в нього особистісних загальнолюдських цінностей і потреби в постійному саморозвитку, реалізації випереджувального характеру навчання. Досягнення поставлених цілей безпосередньо залежить від організації (моделі) комунікативного процесу в закладі освіти.

Розглядаючи «комунікацію» як модель взаємодії в академічному середовищі, варто брати до уваги багатозначність цього терміна, детермінованого метою комунікативного акту: а) передати інформацію; б) досягнути порозуміння; в) вплинути на співрозмовника; г) налагодити взаємодію; д) обмінятися досвідом; е) здійснити громадський контроль тощо (Globan-Klas, 1999), а також враховувати механістичну природу передачі інформації. Отже, як зазначає Г. Почепцов, з одного боку, комунікація розглядається як передача повідомлень із завданням якнайточніше передати сигнал від джерела до одержувача, а з іншого — як виробництво та обмін значеннями. Тому, пояснює вчений, потрібно розрізнити фізичні та гуманітарні комунікативні моделі [606, с. 9]. Зважаючи на механістичний та діяльнісний аспекти комунікації, Д. Гавра [103] суголосно з Г. Почепцовим акцентує на процесно-інформаційному та семіотичному підходах. Розмежування цих підходів має важливе значення для диференціації понять «комунікативна технологія (модель, система)» і «комунікаційна технологія (модель, система)», які в сучасній освітній парадигмі вживаються як синонімічні. Слушно стверджує В. Литвиненко, що «з лексикографічного погляду прикметники «комунікаційний» та «комунікативний» мають відмінність у значеннях. До того значення комунікації, що стосується спілкування, сфери мовлення і мови, належить прикметник «комунікативний», а прикметник «комунікаційний» пов'язаний із технологічним аспектом передавання інформації між суб'єктами» [362, с. 30]. Комунікацію, яка відбувається за допомогою різноманітних технологій передачі інформації (комунікаційної системи), можна зобразити у вигляді моделі (рис. 2. 1).

Алгоритм взаємодії між двома комунікативними системами відбувається за схемою: інформація від відправника (з першої комунікативної системи) через різні види соціальних комунікацій (технології передавання інформації) надходить до отримувача (другої комунікативної системи). Отже, у межах комунікаційної системи здійснюється управління процесами передавання інформації через різні види соціальних комунікацій між різними комунікативними системами, як підсумовує В. Литвиненко [362, с. 32].

К о м у н і к а ц і й н а с и с т е м а

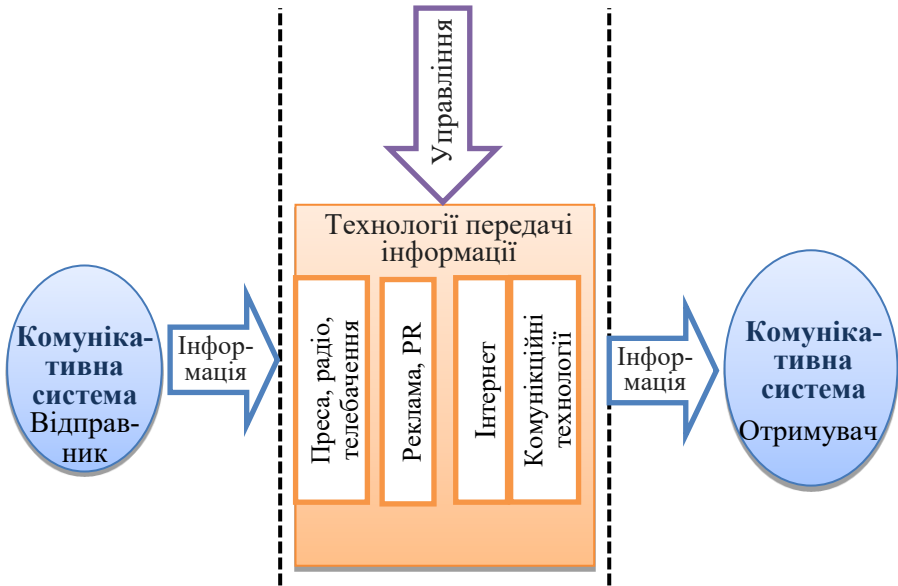


Рис. 2.1. Комунікація в межах комунікативно-комунікаційної системи
(за В. Литвиненко)

У контексті нашого дослідження термін «комунікація» вживаємо в так званій «теоретичній» множині та співвідносимо з низкою таких понять, як «зв'язок», «спілкування», «повідомлення», «обмін інформацією», «дія», «взаємодія», «штучно створені системи, канали, способи зв'язку» тощо. У «Комунікаційній стратегії МОН на 2017-2020 рр.» [292] термін «комунікація» вжито як синонім до словосполучення «управлінський інструмент» формування довіри та способів досягти порозуміння і визначається як прямий та зворотний рух потоків інформації між всіма зацікавленими сторонами чітко встановленими каналами зв'язку. Щодо інтерпретаційних характеристик вищезазначеного терміна, запропонованих українськими науковцями, то, наприклад, у розумінні В. Кременя [321], «комунікація» є динамічним феноменом, який детермінований розвитком інформаційно-комунікативних технологій, викликами щодо якості освіти і спрямований на структурування освіти (Кремень [321]). Так, М. Васильченко та В. Гришко визначають цей термін як «процес обміну ідеями та інформацією, що призводить

до взаємного розуміння», тобто ототожнюють його зі «спілкуванням» [73, с. 20]. О. Семенюк та В. Паращук трактують комунікацію як «обмін значеннями або інформацією між індивідами (від джерела (адресанта) до одержувача (адресата)) засобами спільної системи символів або коду» [680, с. 12], що є суголосним з баченням Д. Кіслова, який розглядає комунікацію, як «феномен, що інтегрує обмін повідомленнями, організацію взаємодії та впливу і досягнення взаєморозуміння» [266, с. 47]. Аналіз наукових джерел з теорії комунікації дає підстави зробити висновок про те, що комунікація — це складний процес, який вибудовується за відповідними алгоритмами, залежно від мети і способів передачі інформації, а також змісту інформації. У підготовці майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійної діяльності, зокрема комунікативної, важливо особливу увагу звертати на змістовий бік повідомлень, який оформлений за відповідними правилами тієї чи іншої художньої мови (знакової системи), а також на вибір оптимального способу передачі мистецької інформації, за якого інформативні втрати будуть мінімальними.

Термін «модель» також є широковживаним у сфері комунікацій. Його тлумачать як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якогось об'єкта, процесу чи явища, що використовується як його «представник» або зразок, що відтворює, імітує будову і дію певного об'єкта» [716, с. 755]. У контексті вербальної комунікації, яка в умовах академічного навчання є найпоширенішою, переважно вживають як синонім до слів «стратегія», «підхід», «тактика», «план дій», «зразок», «кліше», «приклад» [152, с. 18, с. 36]; або «схема, що відтворює основні елементи та функціональні характеристики комунікативних процесів» [835, с. 40].

З огляду на вищесказане, вважаємо, що комунікація як модель взаємодії в академічному середовищі може розглядатися як процес передачі інформації (від комуніканта до комуніката), що виражена у символах, знаках, жестах, усному й писемному мовленні, сигналах від транслятора знань/знанневого досвіду до реципієнта знань/знанневого досвіду (двосторонньої інтеракції) через штучно створені чи природні комунікаційні канали (суб'єктно-об'єктні та суб'єктно-суб'єктні системи), які характеризуються інтегрованістю та міждисциплінарністю. Комунікація може здійснюватися через розмаїття форм у системах «людина — люди(на)», або «людина — машина», де технічні системи і прилади стають обов'язковими засобами. Моделювання як метод пізнання, слу-

шно зазначає Н. Волкова, «дає змогу пізнати взаємозв'язки між структурними елементами складних процесів і систем, з'ясувати принципи їх внутрішньої організації, функціонування, певні їх властивості» [96, с. 17].

У наукових колах, з огляду на численні концепції, цілі та завдання, які розв'язують дослідники, аналізуючи процеси комунікації, зокрема типи зв'язків між учасниками, комунікативні моделі прийнято поділяти на *лінійні*, *інтераційні*, *трансаційні*, тобто одновекторні, двовекторні та багатовекторні. Як пояснює Н. Зражевська, перші моделі розглядають комунікацію як прямий вплив комунікатора на комуніканта, тому їх пов'язують з пропагандою, тобто з пасивною аудиторією; другий тип моделей двовекторний, або двоступеневий, передбачає посередника між суб'єктами комунікації (у цих моделях основним в інтерпретації повідомлення фігурує так званий лідер думок); треті — багатовекторні, охоплюють дуже багато різних алгоритмів, але головна їх особливість полягає в тому, що вони передбачають взаємозалежність і різноаспектність впливів комунікатора і комуніканта/тів, а також участь посередників, каналів передачі інформації та інших факторів [213, с. 26]. На нашу думку, зважаючи на можливості та потенціал глобального інформаційно-комунікаційного простору, варто долучити ще й змішані типи моделей, які поєднують дві або й три традиційно окреслені моделі. До таких можна зарахувати модель художньої комунікації, яка, залежно від обставин, може бути лінійною, інтерактивною чи трансаційною або швидко змінюватися (перетікати) з одного формату в інший. Наприклад, лінійні моделі зустрічаються в комунікативній діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у разі впровадження таких форм організації освітнього процесу: монологічна лекція, доповідь; виступ одного учасника в аудиторії, або на сцені, або під час презентації власного творчого продукту; розповідь, пояснення, повідомлення; при застосуванні методів стимулювання художньої діяльності — створення ситуації успіху, емоційного зарядження, ефекту несподіваності, здивування тощо, при ілюструванні тощо.

Інтерактивні комунікативні моделі засвідчують діалоговий характер спілкування. Найбільш поширеними формами взаємодії постають інтерактивні лекції, семінарські заняття з домінуванням діалогів, на яких розв'язання проблемних завдань часто здійснюється шляхом постановки запитань і відповідей на них або шляхом побудови опозиційних суджень (аргументи — контраргументи).

Прикладами трансакційних комунікативних моделей слугують колективні форми спілкування: диспути, дискусії, дискурси, концерти, онлайн-конференції тощо.

У пошуках первинних зразків лінійної моделі комунікації, складовими якої вважалися «Оратор — Промова — Аудиторія», побудованої митцем слова з метою донести до слухача інформацію (повідомлення), звертаємося до грецької традиції мистецтва риторики, зокрема промов давньогрецького філософа Арістотеля (IV ст. до н. е.). Ставши класичною, комунікативна модель Арістотеля з часом набула змін і трансформувалася в послідовність «Комунікатор — Повідомлення — Комунікатор», проте алгоритм передачі інформації суттєво не змінився.

Уперше поняття «комунікаційна модель» обґрунтували американські дослідники К. Шеннон і В. Вівер, описуючи процес передавання інформації від джерела до отримувача [899]. Як констатує В. Литвиненко, за принципом так званої технічної комунікації джерело інформації створює повідомлення, яке потім надходить у передавач, де набуває форми сигналу, адаптованого для передавання каналом зв'язку, що з'єднаний із приймачем, а приймач, у свою чергу, відновлює повідомлення з отриманого сигналу, відтак відновлене повідомлення досягає адресата. Такий алгоритм комунікації (передачі сигналу), на думку науковця, найбільш повно вкладається в поняття «комунікаційна система» [362, с. 31]. Ця модель, з огляду на технічний бік проблеми, була зорієнтована на телефонічну комунікацію (рис. 2.2).



Рис.2.2. Модель комунікації Шеннона-Вівера (адаптована Е. Гріффіним)

Дослідження алгоритму передачі інформації каналами зв'язку дали змогу К. Шеннону узагальнити результати вчених щодо оптимізації кодування інформації шляхом зменшення впливів різного роду перешкод, так званих шумів. На особливу роль змісту інформації, яка передається, звертав увагу Н. Вінер, ототожнюючи його (зміст) зі знан-

нями, що мають ціннісне значення в семантичному та прагматичному аспектах. Доповнивши статичну модель К. Шеннона поняттям «зворотний зв'язок», який, на його думку, визначає і передбачає поведінку елементів системи, учений вважає можливим ефективно прогнозування взаємодії в майбутньому [81, с. 13]. У галузі теорії комунікації модель Шеннона-Вівера (відправник — код — повідомлення — канал зв'язку — шум (перешкода) — одержувач) слугує універсальною схемою для багатьох типів комунікації.

Перетворення одержаної інформації становить важливу фазу комунікації — реакцію на повідомлення — як вплив на реципієнта отриманої інформації, її опрацювання. Позицію впливу, реакції одержувача увиразнив Г. Лассвелл [877]., який трактував комунікацію як процес, у ході якого хтось комусь щось повідомляє, застосовуючи певні засоби і досягаючи певного ефекту. Тобто модель взаємодії людини і медіа, за Г. Лассвеллом, містить такі складники: Хто? Що повідомляє? Яким каналом? Кому? З яким ефектом/результатом? [877]. Остання позиція «впливу/реакції» надала технічній моделі виразного психологічного сенсу [451, с. 60].

Слід зазначити, що математична теорія передачі сигналу К. Шеннона — дослідника компанії Bell Telephone Company — була передусім зорієнтована на розв'язання технічних проблем високої точності відтворення звука з урахуванням статичного шуму, проте його трактування інформації як факту подолання невизначеності отримало продовження в теорії когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер), критичній теорії комунікації (С. Дітц), теорії спіралі мовчання (Е. Ноель-Нойман) та багатьох інших.

Найбільш популярною в середовищі комунікативних систем вважають лінійну модель Г. Лассвелла, у якій відображено структуру процесу комунікації (від мотиву, причини до ефекту мовлення) з виокремленням її елементів, що дає змогу здійснювати аналіз керування спілкуванням, аналіз змісту повідомлень, які передаються, каналів зв'язку, аудиторії та результатів комунікативного впливу. На думку американського політолога, комунікативний акт відбувається за таким алгоритмом: ініціатор розмови, використовуючи засоби мовного коду, формує повідомлення в межах певного контексту, встановлює контакт з отримувачем й надсилає йому попередньо сформоване повідомлення з відповідним наміром і очікуваним результатом [877]. Схематично

лінійну модель Г. Лассвелла можна зобразити у вигляді простої графічної моделі (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Лінійна модель комунікації Г. Лассвелла

Лінійна модель зображає комунікацію як односторонню дію передавання інформації від джерела адресатові (цю модель ще називають трансмісійною). Наголосимо, що вона (модель) є більше прийнятною для засобів масової інформації (пропаганди), писемної чи вербальної комунікації, коли метою комунікації є переконати слухача чи вплинути на його/її думку (дебати, маркетинг, суперечка тощо). Адресату відводиться роль пасивного споживача інформації, що дає підстави вважати його об'єктом зумисного впливу. У цій моделі контекст базується на змісті повідомлення, а контакт — на регулятивному аспекті комунікації. Однак недоліком моделі Г. Лассвелла є її обмеженість в охопленні процесу міжособистісного спілкування.

У межах лінійної парадигми сформувалися семіотичні моделі Р. Якобсона [824], Ю. Лотмана [372] та ін. Так, Р. Якобсон у праці «Лінгвістика і поетика» надає особливого значення вербальній комунікації, окреслюючи шість важливих аспектів, яким відповідають особливі функції мови (емотивний, конативний, фатичний, метамовний, поетичний, когнітивний) [824]. Враховуючи специфічну природу знака, Р. Якобсон зазначав: «У системах аудіальних знаків в ролі структурного фактора ніколи не постає простір, але завжди час — у двох іпостасях — послідовності й одночасності; структурування візуальних знаків обов'язково пов'язане з простором і може або абстрагуватися від часу, як, наприклад, у живописі та скульптурі, або привнести часовий фактор, як, наприклад, у кіно» [825, с. 323]. Семіотична модель Р. Якобсона «читається» так: зорієнтований на адресата адресант, висловлюючи своє ставлення до того, що говорить, використовуючи засоби мовного коду (враховуючи природу знаків: ікона, індекс, символ), формує повідомлення, за допомогою якого в межах конкретного контексту (з відсиланням на об'єкт, про який ідеться в повідомленні) встановлює і підтримує контакт з адресатом, що для адресанта є важливішим, ніж звична передача інформації. Цей алгоритм можна зафіксувати у вигляді схеми (рис. 2. 4).

Розглядаючи культуру як генератор кодів, Ю. Лотман [372] всі культурні явища співвідносив з комунікативними механізмами, тобто вказував на функціонування різного роду мов (мова музики, мова архітектури, мова живопису, мова кіно і т. п.). Звісно, запропонована модель Р. Якобсона [824] була суттєвим внеском у семіотичні науки, проте, на думку Ю. Лотмана, автоматичне перенесення її на всю сферу культури (зокрема освіти) викликає певні труднощі, адже «в механіці культури комунікація здійснюється мінімум двома, влаштованими різним чином, каналами» [372, с. 163]. В освітньому середовищі, наприклад, найчастіше застосовуються словесні та образотворчі зв'язки, тобто поєднуються аудіальний та візуальний канали.

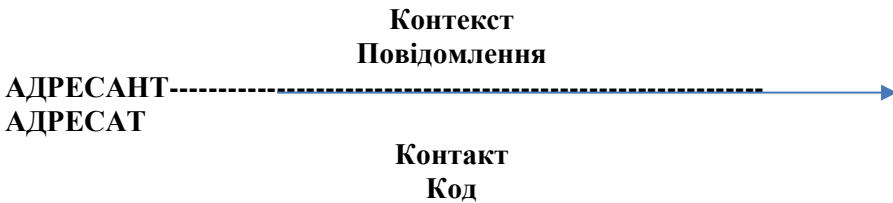


Рис.2.4. Схема мовної комунікації Р. Якобсона

Комунікативні конструкції Ю. Лотмана типу «Я — ВІН» та «Я — Я» заслуговують на увагу, особливо коли йдеться про перекодування інформації, отриманої адресатом від адресанта, адже до початку комунікації повідомлення було відоме лише адресанту і невідоме адресату. У комунікації «Я — Він» суб'єктом, власником інформації є «Я», а об'єктом — «ВІН», зворотний зв'язок не передбачається. У системі «Я — Я» носій інформації залишається одним і тим самим, але повідомлення в процесі комунікації переформатовується і перекодується завдяки додатковому коду, набуваючи нових значень і смислів. У цьому випадку має місце автокомунікація [372, с. 165]. Таким чином, модель «Я — ВІН» умовно можна вважати горизонтальною, просторовою, а модель «Я — Я» — вертикальною, часовою. Механізми вищеназаних моделей розкривають суть пасивного об'єктивного та активного суб'єктивного педагогічного спілкування. Адже в першому випадку забезпечується лише передача деякого константного об'єму інформації, а в другому відбувається перебудова особистісного «Я». Як підсумовує Ю. Лотман, «у першому випадку адресант передає повідомлення іншому, адресату, а сам при цьому не змінюється. У другому, передаючи самому собі, він внутрішньо перебудовує свою

сутність, оскільки сутність особистості можна трактувати як індивідуальний набір соціально значимих кодів, а набір цей тут, у процесі комунікативного акту, змінюється» [372, с. 165].

Незважаючи на те, що в академічному середовищі лінійна комунікативна модель найчастіше застосовується для розв'язання й алгоритмізації обмеженої кількості навчальних та управлінських задач, як от усні та письмові повідомлення (інструкції та розпорядження) без зворотного зв'язку, розуміння моделей Ю. Лотмана [372] дозволяє повному застосовувати лінійний формат комунікації, майстерно перевівши його у формат внутрішньоособистісний з безперервним зворотним зв'язком.

Теоретик комунікації Г. Почепцов вказує на особливу роль художніх текстів з ознакою непередбачуваності, які присутні майже в усіх працях Ю. Лотмана, адже, на думку вченого, саме мистецтво здатне розширити простір непередбачуваного — простір свободи [606, с. 15].

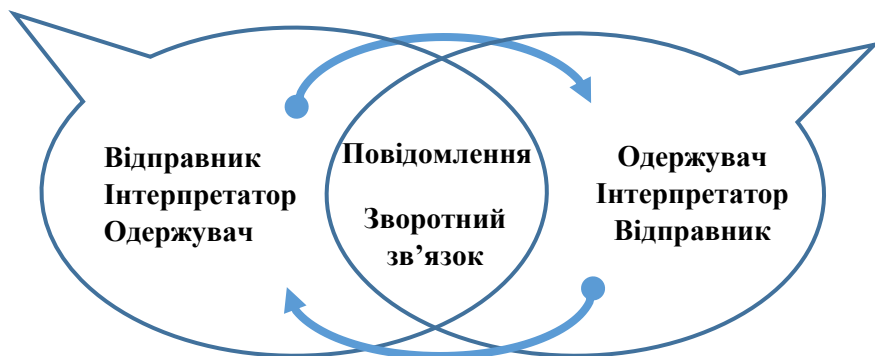


Рис. 2.5. Інтеракційна модель комунікації

В інтеракційній моделі комунікації (рис. 2.5) передбачена активність усіх учасників процесу спілкування зі спрямуванням на взаємодію, двосторонній обмін інформацією між сторонами комунікаційного акту, які послідовно міняються місцями. Пріоритетності набуває зворотний зв'язок, однак недостатньо диференціюються канали комунікації, не завжди враховуються психологічні, соціальні, культурні та інші чинники, від яких залежить перебіг спілкування. Ця модель краще працює, якщо оповідач і слухач мають схожий досвід або інтереси [912].

У дослідженні враховано інтерактивний характер комунікації, який обґрунтував М. Бахтін [34]. Основними концептами його культу-

рологічної моделі постають діалогічність та карнавалізація. Комунікація, за М. Бахтіним, є діалогічною мовною творчістю, у результаті якої з'являються нові смисли, породжені активною взаємодією (карнавалом) комунікантів. Учений зауважив, що продуктивна комунікація, зумовлена взаємозалежністю адресанта й адресата, завжди вибудовується з урахуванням контексту, часу й місця. Інтерактивна модель М. Бахтіна (рис. 2.6.) схематично виглядає так:



Рис. 2.6. Інтерактивна модель М. Бахтіна

Враховуючи той факт, що інтеракційна модель зображає комунікацію як послідовність дискретних (переривчастих) діалогів, що мають початок і кінець, ми схилиємося до думки, що спілкування в інтернеті також можна вважати одним із зразків інтеракційної моделі, позаяк отримувач повідомлення може залишити відгуки навіть до газет чи книг. Оскільки модель є циклічною і в ній відправники повідомлення щоразу чергуються, взаємодія людини і комп'ютера може також розглядатися як інтерактивна форма комунікації. Соціальні медіа, інтерактивний маркетинг та створений користувачем контент, банкомати, інтернет-магазини, чати тощо — приклади інтеракційних форм комунікації. У контексті освітнього середовищі така модель заслуговує на увагу, адже є глобальною, мультитехнологічною й може використовуватися для алгоритмізації певних управлінських та навчальних процесів з обмеженою тривалістю. «Інтеракційна модель вбачає суть спілкування не в трансляції інформації (інформаційно-кодова модель) і однобічному впливі мовця на слухача шляхом маніфестації його комунікативних намірів (інференційна модель), а в складній комунікативній взаємодії як мінімум двох суб'єктів, які продукують та інтерпретують смисли», — підсумовують О. Семенюк та В. Парашук [680, с. 36]. Отже, в інтеракційній моделі ключовими є зміст повідомлення і ставлення мовців до змісту та одне до одного, тобто важливим є процес міжособистісного спілкування, який може бути симетричним (рівноправним) або комплементарним (нерівноправним).

Змістовий аспект спілкування і рівень ставлення одне до одного тих, хто спілкується, досліджував П. Вацлавик, акцентуючи на причинних зв'язках комунікації. На його думку, дві людини, які беруть участь у комунікативному процесі, не лише взаємодіють, а створюють єдине ціле — систему [907, с.54]. У системі особливого значення набуває зворотний зв'язок, адже саме він є індикатором симетричної, комплементарної комунікації. Характер зворотного зв'язку визначає факт подальшого існування системи в рівновазі та можливості застосування різних механізмів для збереження і стабілізації системи, наприклад, подолання протиріч [455, с. 20-21]. Комунікативна рівність П. Вацлавіка у схемі «Комунікація = Зміст + Ставлення» вказує на те, що в міжособистісній комунікації рівень змісту розкриватиме інформативний, вербальний аспект повідомлення (про що повідомляється?), а рівень ставлень (відносин) — невербальний, з можливістю його інтерпретації (Як повідомляється? З якими емоціями?). Рівні спілкування, тобто рівні змісту повідомлення і ставлення до нього, можна зобразити графічно (рис. 2.7).

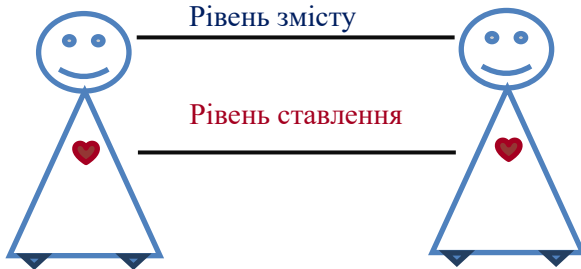


Рис. 2.7. Рівні спілкування (за П. Вацлавиком)

Трансакційна модель, на відміну від вищеописаних моделей, розглядає комунікацію як тривалий у часі обмін повідомленнями, які одночасно надсилаються і отримуються комунікантами. Попередній досвід взаємодій впливає на формулювання мовцями повідомлень. Серед трансакційних моделей комунікації, вказує Ф. Бацевич, найпопулярнішою є модель німецького лінгвіста В. Шрамма, який тлумачить комунікацію як постійну інформаційну, психологічну, емоційну налаштованість комунікантів один на одного, коли і адресант, і адресат не міняються місцями, а виконують свої функції одночасно [37, с. 56].

Популярною у сфері освіти є трансакційна модель Т. Гембла і М. Гембла [859], згідно з якою мовці рівною мірою відповідальні за

надання та отримання інформації. Повідомлення в рамках цієї моделі можуть передаватися через один або кілька каналів й характер взаємодії комунікантів залежить від контексту. Перешкоди (шум), закладені в каналах і зумовлені контекстом комунікації, можуть виникати на будь-якому етапі взаємодії і впливати на здатність комунікантів передавати й отримувати інформацію [835, с. 43]. Трансакційну модель комунікації яскраво відтворила Д. Вуд у книзі «Комунікація в нашому житті» [912] (рис. 2.8.).

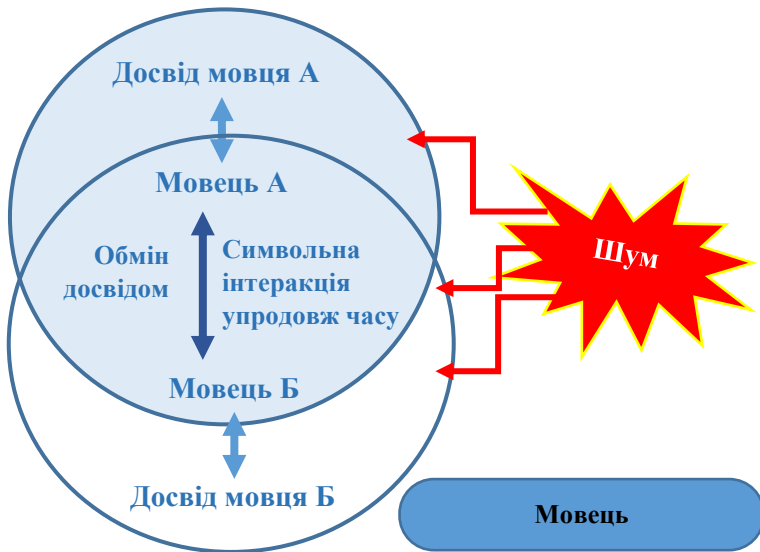


Рис 2.8. Трансакційна комунікативна модель (за Д. Вуд)

Модель комунікативних спіралей Ф. Денса (рис. 2.9), як різновид трансакційної комунікативної моделі, показує, як розвивається комунікація індивіда з моменту його народження, наголошуючи, що поведінка мовця в кожний конкретний момент залежить від його попереднього досвіду і слугує передумовою для подальшої дії. Ця модель засвідчує, що комунікація розуміється як динамічний процес без фіксованого початку й кінця з тенденцією до розширення, вона є тривалою, неповторною, залежною від зовнішніх і внутрішніх чинників, має адаптивний і кумулятивний характер. Місця перетину спіралей вказують на наявність контакту між мовцями (надання та отримання повідомлень). Деякі спіралі перетинаються лише один раз або кілька разів за життя, інші взаємодіють протягом тривалого часу [835, с. 43-44].

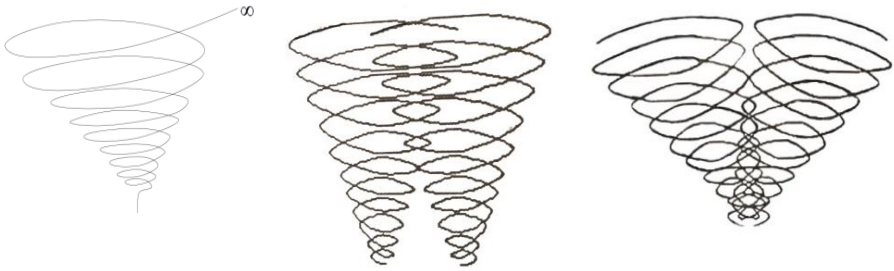


Рис. 2.9. Модель комунікативних спіралей Ф. Денса

За логікою побудови комунікативних спіралей ми спробували доповнити запропоновані моделі у формі спіралей, долучаючи власний фрагмент, який увиразнює академічну (педагогічну) комунікацію, у результаті якої виникають зв'язки між суб'єктами взаємодії, зокрема «викладач — студент» (або в шкільному середовищі «вчитель — учень»). Такі зв'язки можна окреслити як обмін досвідом між поколіннями, називаючи їх «естафетою поколінь» (рис. 2.10).



Рис. 2.10. Модель комунікативної спіралі «Естафета поколінь»

У площині нашого дослідження варто звернути увагу на медіакомунікацію як трансакційну модель інформаційно-комунікаційного процесу в сучасній вищій школі, стимулами для функціонування якої є діджиталізація (переведення інформації в цифрову форму), конвергенція (сходження, інтеграція традиційних і нових медіа), демасифікація (створення альтернативних медіаплатформ) й глобалізація (процес всесвітньої економічної, політичної, культурної інтеграції). Як стверджують А. Каплан і М. Хаєнлейн [874], соціальні мережі дозволяють генерування та обмін контентом, що створюється користувачами

(User-generated content). Цьому сприяють інтернет-форуми, блоги, Wiki, відеохостинги, інтернет-спільноти, віртуальні ігри, соціальні мережі, спільноти для спільного створення контенту, спільні проекти, геосоціальні сервіси тощо.

Медіакомунікацію в умовах академічного середовища можна схематично зобразити у вигляді моделі (рис. 2.11 — див. вкладку).

Така модель забезпечує інтерактивну платформу для комунікації між учасниками освітнього процесу. На нашу думку, вона фіксує демократичну, недетерміновану, небюрократичну, відносно анонімну комунікацію, адже відтворює спілкування та інформаційне взаємозбагачення розрізної аудиторії з різним рівнем підготовки, різних субкультур і може вважатися особистісно зорієнтованою та соціально маркованою. Зворотний зв'язок у рамках цієї моделі здійснюється прямо, опосередковано чи відкладено. Така трансакційна модель має безмежний ресурс та потенціал для саморозвитку особистості, вона є різноаспектною, легкою для інтеграції, модифікації та деконфігурації, зокрема в середовищі закладу освіти. Окрім цього, вплив *зовнішніх* і *внутрішніх* детермінант (шумів і фільтрів) натранслятора та реципієнта знань суттєво знижується, а загальна інформаційна ефективність підвищується.

Щодо технологічності, запропонована модель представляє детерміновану трансакційність, яка забезпечує підтримку навчальної взаємодії шляхом двостороннього доступу до джерела інформації, її споживання, інтерпретацію та вплив через комунікативне повідомлення або безпосередній зворотний зв'язок, з одного боку, й створює деякі обмеження щодо темпу навчальної діяльності, гнучкості її змістових складових і відповідності потребам споживача та освітнього середовища, з іншого. Окрім цього, *зовнішні* (вимоги ринку праці, регулятивні документи Міністерства освіти, освітні та професійні стандарти тощо) та *внутрішні* (суб'єктивне бачення процесу навчання, ціннісні орієнтири, інтелектуальні можливості комунікантів) детермінанти набувають ознак фільтрів, тобто обмежень, які застосовуються щодо інформації в процесі спілкування. Надмірна кількість інформації, вибіркове сприйняття, семантичні зміщення, слабкий зворотний зв'язок тощо також ускладнює процес передавання чи сприйняття повідомлень. У таких випадках йдеться про комунікативний шум, який потрібно враховувати у будь-яких формах взаємодії.

Транслятор і реципієнт знань можуть бути окремими особами (наприклад, викладач/учитель — студент/учень чи навпаки), тоді ко-

мунікація буде лінійною або інтерактивною. У випадку поєднання ролі транслятора і реципієнта в одній особі, матимемо справу з трансформованою лінійністю (модель Ю. Лотмана). У режимі медіакомунікації активно вибудовуються трансакційні аспекти спілкування.

Між учасниками комунікативних дій в академічному середовищі формуються відносини, які розвиваються лінійно, інтерактивно чи трансакційно, залежно від навчальної мети, форм зв'язку та обраних методів, способів, технологій навчання, запропонованих педагогом як найбільш доцільні та оптимальні. Організатором комунікації, ініціатором, модератором постає найчастіше педагог, статус і роль якого зумовлені насамперед соціальним замовленням і особистісним призначенням. З часом ініціатива може переходити до учнів/студентів, отже, ролі транслятора і реципієнта знань змінюються, проте комунікативні впливи не зникають (рис. 2.12).

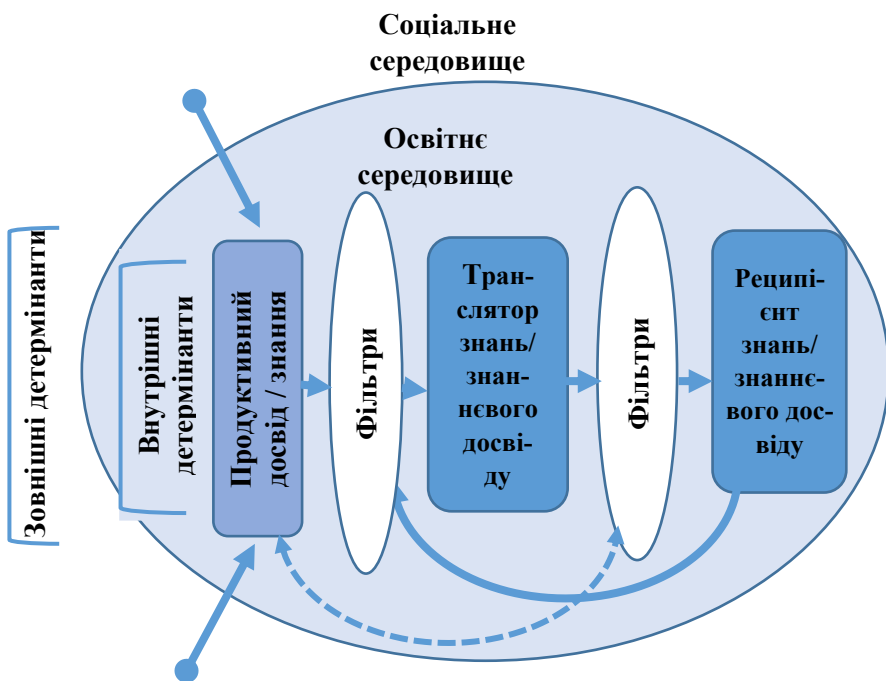


Рис. 2.12. Модель комунікативних впливів в умовах академічного освітнього середовища школи

У запропонованій моделі помітно, що обидва учасники академічної комунікації (транслятор знань — реципієнт знань) є подвійно залежними від зовнішніх та внутрішніх чинників. Така модель ілюструє комунікативний зв'язок «викладач (транслятор) — студент (реципієнт)» або студент (транслятор) — викладач (реципієнт), який розглядається в сучасній педагогічній науці як традиційний варіант навчальної комунікації. Без сумніву, комунікацію в академічному середовищі, зокрема організаційні моменти, ініціює педагог. Більше того — що тіснішими є комунікативні зв'язки між усіма учасниками навчального середовища, то вища його результативність. Наприклад, зв'язок «викладач — студент» не обмежується лише науковою і навчально-виховною діяльністю, він зумовлений характером особистості як викладача, так і студента, прагненням взаємодіяти і співпрацювати, оскільки комунікація (як спілкування) — це складна система взаємозалежних зв'язків між викладачем і студентом. Типовими формами взаємодії цих комунікантів є безпосереднє спілкування під час індивідуальних, групових і колективних форм навчально-виховної діяльності, а також дистанційне спілкування з використанням інструментів мережі Інтернет тощо. Трансакційна модель відтворює цілеспрямоване, певним чином організоване й умотивоване педагогічне спілкування викладача зі студентом, яке характеризується *соціально-перцептивними* (налагодження взаємосприймання і взаємопізнання один одного), *комунікативно-поведінковими* (передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності), *емоційними* (оцінне ставлення викладача до студента як особистості, експресивні реакції кожної зі сторін спілкування), *соціально самопрезентаційними* ознаками [770].

В освітньому середовищі досвідчений педагог застосовує багатоканальні комунікативні зв'язки, вибудовує власну модель спілкування зі студентами, колегами та іншими особами, причетними до педагогічної діяльності, обравши найоптимальніші способи взаємодії через всю можливу систему комунікаційних каналів, засобів і способів.

У процесі розробки теорії комунікації було запропоновано значну кількість моделей, у яких увиразнені внутрішньоособистісні, міжособистісні, групові, громадські/масові, організаційні, міжкультурні та інші форми взаємодії (Критерії класифікації комунікації). Перераховані вище форми комунікації, залежно від середовища та носіїв значень, можуть класифікуватися як вербальні чи невербальні. Беремо до

уваги той факт, що в сучасному академічному середовищі функціонують усі форми і будь-яка з них є суб'єктивною. Професійно-педагогічну комунікацію як особливий тип активного взаємообміну інформацією та усвідомлену дію суб'єктів (складний процес з певними структурними елементами (відправник інформації, інформація, кодування, канал зв'язку, декодування, одержувач), що охоплює накреслення цілей, визначення інформаційного змісту, методів і прийомів досягнення результату діяльності та передбачає зміну станів суб'єктів навчання), зобразила у вигляді моделі Н. Волкова [96, с. 18] (рис. 2.13).

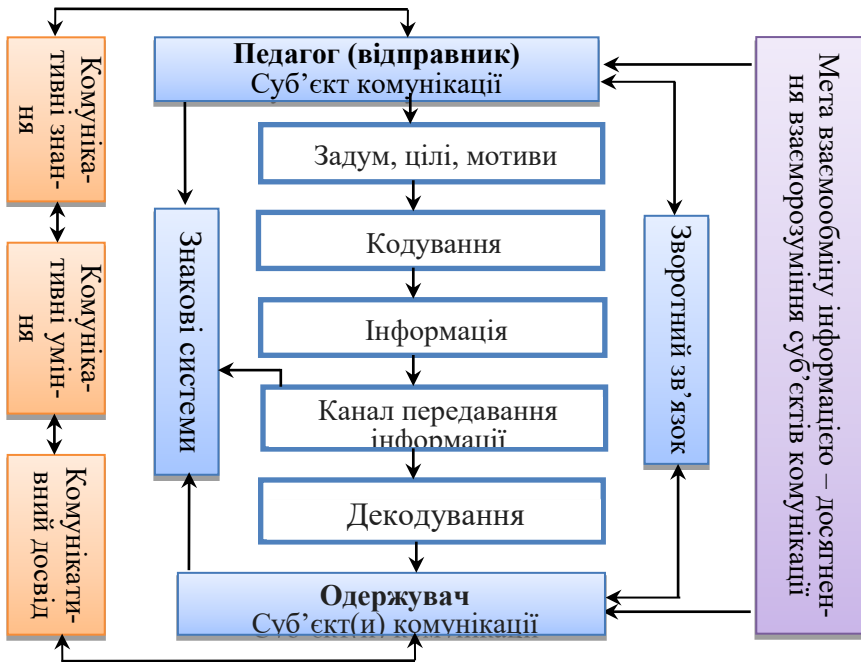


Рис. 2. 13. Модель процесу педагогічної комунікації (за Н. Волковою)

Успішна професійно-педагогічна комунікація як усвідомлена діяльність суб'єктів взаємодії завжди визначена освітньою метою і завданнями, максимально спрямована на досягнення взаєморозуміння, вибудовується з урахуванням змісту, методів і результату комунікації. Основною ознакою комунікативних технологій в академічному середовищі є зміна стану суб'єкта, що виникає лише у разі зворотного

зв'язку (у вербальній чи невербальній формах), пов'язаного зі зміною ролі адресанта/адресата. Н. Волкова, робить наголос на необхідності активізації потоків зворотної інформації, акцентуючи на її важливості, адже саме вона (зворотна інформація), на думку науковця, є носієм важливих даних про суб'єктів комунікації, характер їхньої взаємодії, ступінь володіння засобами комунікації, рівень сформованості професійно значущих комунікативних знань, умінь, досвіду, уміння моделювати процес комунікації тощо [96, с. 19].

До специфічних форм передачі інформації належить художня комунікація, яка завжди розгортається за схемою «Комунікація = Повідомлення + Співучасть», оскільки в ній насамперед закладене авторське спонукання до співпереживання, запрошення до діалогу. Навіть у тому випадку, коли митець не має наміру сповістити свої думки й переживання широкому загалу, коли він творить «сам для себе», його комунікативні дії переводяться в режим автокомунікації і творчий особистісний пошук продовжується.

Майбутні вчителі мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки в умовах академічного середовища набувають комунікативних умінь, оскільки активні суб'єкти художньої комунікації, особливість якої виявляється в тому, що в ній не передбачені зміни ролей комуніканта (митця) і комуніката (реципієнта). Але, як зазначає І. Кулка, це не означає відсутність зворотного зв'язку, адже, наприклад, цифрові технології в мистецтві дають можливість реципієнту активно брати участь у процесі художньої творчості. Варто взяти до уваги те, що розуміння змісту художнього повідомлення залежить від багатьох факторів, більшість яких суб'єктивні. Учений наголошує на подібності художньої та масової комунікації: в обох випадках інформаційний потік, як правило, однонаправлений та звернений до широкої аудиторії, автор і реципієнт роз'єднані в просторі й часі, а комунікація можлива лише за умови зацікавленості реципієнтів унікальністю особи митця та його артефакту(ів) [339, с. 252].

Опираючись на основні закони і правила, за якими вибудовується міжособистісна комунікація, спробуємо відтворити алгоритм художньої комунікації, враховуючи важливі передумови, які окреслив І. Кулка [339]:

- художня комунікація починається з потреб митця (естетичних, комунікативних, особистісних);

- творчий намір як потужна авторська інтенція визначає межі змісту мистецького твору;
- зміст художнього висловлювання формується з урахуванням знакової системи, обраної автором, і випереджує процес кодування інформації;
- об'єктивація мотиву і змісту художнього висловлювання відбувається лише завдяки коду — художній мові (в літературі — мова, в музиці — системи звуковисотних тонів, у драматичному мистецтві — гра акторів, у образотворчому мистецтві — кольори і форми тощо);
- кодування художнього повідомлення матеріалізується в процесі творчих дій митця, після чого артефакт (текст) готовий до презентації;
- вибір оптимального способу презентації художнього повідомлення автор може зробити самостійно або за згодою презентація відбувається без його участі;
- мотиваційні фактори реципієнта впливають на оцінку твору;
- рецепторний намір автора налаштовує реципієнта на відповідне сприйняття художнього повідомлення;
- декодування художнього висловлювання розпочинається на етапі прийняття (сприйняття) повідомлення за допомогою відповідного каналу зв'язку;
- первинним повідомленням буде переживання митця, об'єктивоване в художній формі;
- інтерпретаційний етап сприйняття безпосередньо продовжує декодування художнього повідомлення, що зумовлює «входження» твору, що сприймається, у контекст особистого життя реципієнта.

Алгоритм художньої комунікації, на думку І. Кулки, можна зобразити у вигляді моделі (рис. 2.14).

З огляду на вищесказане, можна зробити висновок, що художня комунікація — це *суб'єктивний процес кодування комунікантом власного смислу (ідеї, думки, почуття, переживання, стану тощо) за допомогою художніх засобів і декодування цього смислу комунікатом шляхом сприйняття, розуміння й інтерпретації художньої мови (відповідної системи знаків) з метою пошуку спільних енергетично-естетичних ресурсів*. Така комунікація, що розгортається за законами

художньої творчості та естетичного сприйняття дійсності, може бути представлена у вигляді послідовності «Кодування — Декодування — Інтерпретація» або у вигляді моделі (рис. 2.15 — див. вкладку).

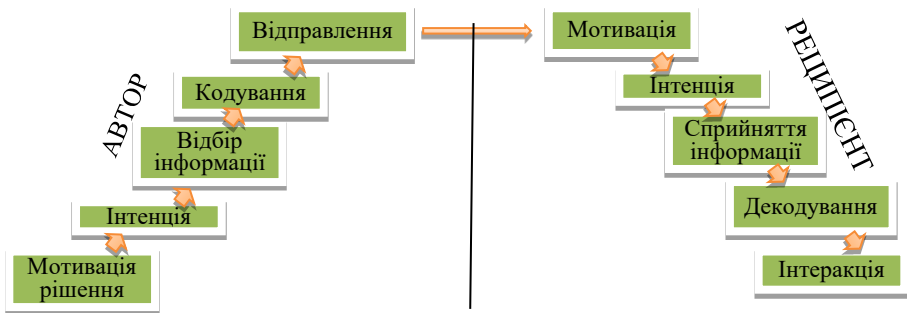


Рис. 2.14. Блок-схема процесу художньої комунікації (за І. Кулкою)

Алгоритм художньої комунікації може бути висловлений так: комунікант (митець), усвідомлюючи власні мотиви, прийнявши рішення здійснити творчий намір, ретельно відібравши і скоригувавши інформацію (факти, події, історії, сюжети, образи тощо), визначає межі змісту майбутнього твору. В уяві митця візуалізується цілісний образ майбутнього артефакту (твору). Вибір мистецьких кодів зумовлений змістом повідомлення. «Граючись» зі своєю уявою, автор шукає можливості якнайповніше виявити свої враження, застосовуючи професійну майстерність (уміння працювати з відповідним матеріалом), кодує повідомлення. Завершення процесу кодування інформації фіксується у вигляді оформленого художнього повідомлення, яке готує до оприлюднення (тексту). Обравши оптимальний спосіб передачі інформації, автор (самостійно чи опосередковано) відправляє художнє повідомлення з метою спільного «проживання», співучасті з комунікатом (реципієнтом). Той, у свою чергу, виявляючи інтерес до мистецького артефакту, отримує повідомлення, декодує (розшифровує), інтерпретує його з урахуванням особистісних потреб, умінь, знань, досвіду та вражень (ефекту) від художнього твору. Зворотний зв'язок засвідчує злиття досвіду (вражень, думок, переконань, естетичних концепцій тощо) реципієнта з художнім артефактом митця в площині рецепції смислів.

У моделі художньої комунікації, здійснюваної в академічному середовищі, важливе місце належить дидактичним завданням, які

з'ясовуються під час розгортання художнього дискурсу. Важливі питання для колективного обговорення охоплюють весь динамічний комунікативний процес і стосуються характеристики комуніканта, відправника повідомлення — автора твору мистецтва (митця), його місця й ролі в соціокультурному контексті (минулому чи сучасному), особистісних рис, творчих намірів тощо; аналізу змісту комунікативного повідомлення (художнього тексту), усвідомлюючи побутування тексту в інтертекстовій системі координат; аналізу знакової системи як авторського способу фіксації художньої інформації (коди музики, літератури, живопису, архітектури, скульптури, танцю, кіно тощо), активовані семіосферою; аналізу засобів комунікації з урахуванням вербального і невербального (аудіального, візуального, аудіовізуального) каналів, зокрема сучасних комунікаційних систем (ЗМІ), які функціонують у медіасфері; аналізу реакції аудиторії на повідомлення (мистецький артефакт), що передбачає зворотний зв'язок отримувача(ів) повідомлення, комуніката(ів) до комуніканта, який виявляється в єднанні пережитих емоцій реципієнта і митця у випадку злиття з художнім твором і, як результат, рецепцією смислів як основного завдання художньої комунікації. Згідно з цими завданнями, в навчальному процесі вищої школи майбутні вчителі мистецьких спеціальностей у межах художнього дискурсу готують відповіді на запитання: «Хто автор повідомлення? Що митець повідомляє? Який зміст повідомлення? Як кодується повідомлення? Як передається повідомлення? Як (з яким ефектом) сприймається повідомлення? Яке Ваше ставлення до повідомлення?»

Отже, художня комунікація забезпечує оптимальну платформу для створення, передачі та засвоєння художньої інформації, яка може транслюватися різними каналами зв'язку (медіа) і сприйматися (окремо, послідовно або одночасно) різними органами відчуттів (рецепторами). Часто митці, кодуючи повідомлення з метою глибшого смислового наповнення чи художньої виразності, поєднують дві або більше мистецькі мови (знакові системи). У такому випадку реципієнти (суб'єкти комунікації: педагоги, студенти, учні, медіасуб'єкти) матимуть змогу досягнути міжмистецьку взаємодію, яку в науковому контексті називають інтермедіальною.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

3.1. Концепт інтермедіальності в гуманітарних (педагогічних) дослідженнях

Інтермедіальність як специфічна форма інтеграції, що виявляється в поєднанні різних знакових систем, єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів — медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу, культуру, суспільство та сформуванню власне ставлення до законів їхнього розвитку. Дослідницькі надбання українських (В. Будний [62], Т. Бовсунівська [51], Л. Генералюк [118, 119], М. Ільницький [62], С. Маценка [445], Н. Мочернюк [485], М. Наєнко [489], О. Отич [555], В. Просалова [634, 635], Г. Сиваченко [686], Е. Циховська [782] та ін.) і зарубіжних (В. Вольф [902, 903, 904]; Л. Елестрьом [866], К. Єнсен [870, 871], Н. Зільберман (2014), Ю. Мюллер [881], І. Раєвські [892]; М. Пунці [891], Н. Тишуніна [729, 730, 731], О. Тіماشков [727], А. Хамінова [766, 767], А. Ханзен-Льове [868], Й. Шрьотер [897] та ін.) учених у тлумаченні цього терміна різновекторні та багаторівневі, проте всі вони зводяться до розуміння інтермедіальності (в загальному сенсі) як взаємодії семіотичних кодів гетерогенних структур у просторі культури. Так, Г. Сиваченко зазначає, що «теорія інтермедіальності передбачає прикладання концептуально-методологічної бази теорії інтертекстуальності до студій над проблемами синтезу та взаємодії мистецтв» [686, с. 3]. Суголосно Е. Циховська, аналізуючи та систематизуючи теоретичні дилеми поняття інтермедіальності, констатує, що цей термін був створений за аналогією з поняттям інтертекстуальності [782, с. 50]. Виявлення та дослідження мовних зв'язків у межах однієї текстової площини (цитата, пародія, плагіат, трансформація інваріанта, стилізація тощо) стало основним завданням текстології постструктуралізму, а поняття «інтертекстуальність» (запроваджене Ю. Крістєвою у 1967 р.) пов'язувалося з тлумаченням світу як суцільного універсального тексту (Ю. Лотман), теорією поліфонічності (М. Бахтін), системою знаків (Р. Барт) в аспекті «текст — тексти — система», на підста-

ві відношень архитексту, прототексту, метатексту, а відтак інтертексту.

Осмислення постструктуралістами інтертекстуальності в проекції безмежжя мови вказувало на її невичерпні семантичні значення, наслідком чого була «поява нескінченно нових текстів як перетин багатьох інших, більш-менш впізнаваних попередніх чи паралельних» [369, с. 309]. У складній картині взаємодії текстів вичитуються різні функціонально-стилістичні коди, які є носіями смислу і відповідного способу мислення.

Інтертекстуальний підхід відштовхується від авторської або читачької позиції, у зв'язку з чим Ю. Крістева виокремила дві осі взаємодій — горизонтальну та вертикальну. Перша пов'язує автора і читача, а друга — різні тексти. [328]. З точки зору читача, процес виявлення інтертекстуальності розширює межі розуміння тексту, надаючи йому багатомірності за рахунок внесення додаткових смислів і їх відтінків. При цьому він може бути не тільки інтерпретатором, здатним дешифрувати інтертекст, щоб зрозуміти його, а й «співучасником» автора в текстовій грі, відстежуючи внутрішні зв'язки в пародії, алюзії, стилізації. З позицій автора, інтертекстуальність — це встановлення контакту з читачем, можливість появи умовно-індивідуального тексту шляхом його побудови і вбудови в складну систему взаємозв'язків з текстами інших авторів. Відношення між новим текстом і текстовим простором (іншими текстами) можуть бути найрізноманітнішими: ідентифікації (посилання на попередні тексти), протиставлення (порівняння з іншими текстами), маскування (парафраз першоджерела) [524, с. 87-88]. Кожен текст (за Ж. Женеттом) так чи інакше відсилає автора і читача до інших текстів, тому в семіотичному середовищі взаємодії текстів можна виявити такі типи інтертекстуальності, як «співіснування в одному тексті одного чи кількох (цитата, ремінісценція, плагіат і т. п.), паратекстуальність (відношення тексту до своєї частини — заголовка, епіграфа, вставної новели), метатекстуальність (співвідношення тексту із підтекстом, коментування свого інтертексту), гіпертекстуальність (пародійне співвідношення тексту з профанованими ним іншими текстами), архітекстуальність, що стосується жанрових зв'язків [369, с. 311-312].

Визначивши поняття «інтертекст» як «текст у тексті», Р. Барт [839] вважав, що «кожний текст є новим полотном, зітканим зі старих цитат, а уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур — усі

вони присутні в тексті, перемішані в ньому» [839, с.78]. Посилаючись на дослідження Р. Барта, звертаємо особливу увагу на міркування семіотика щодо бачення ним тексту як незавершеного явища, бо кожен текст, на його думку, є міжтекстом щодо інших. Текст, за Р. Бартом, — це не стійкий «знак», а «умови його породження, це живильне середовище, в яке занурений твір, це простір... без кінця і без початку, простір з численними входами і виходами (жоден з яких не є головним), де зустрічаються для вільної «гри» гетерогенні культурні коди. Інтертекстуальність ставить під сумнів автономність тексту і доводить, що він реально існує й може існувати лише в полі інших текстів і через них укорінюватися в історії і культурі» [505, с. 73]. Текст — це інтертекст, «галактика означуваних», а твір — «ефект тексту», візуальний результат «текстової роботи», що відбувається на «другій сцені», шлейф, що тягнеться за текстом» [30, с. 40].

Проблема тексту і висловлювання (монологічного (одноголосого), діалогічного (двоголосого), поліфонічного (багатоголосого)) була центральною темою філософії М. Бахтіна про діалог культур, що має важливе значення для нашого дослідження, адже йдеться про гуманітарне мислення як діалог двох суб'єктів (Я — Ти), двох авторів (Один — Інший), двох текстів (Перший — Другий) у відповідному контексті. На думку М. Бахтіна, «гуманітарні науки — науки про людину та її специфіку, а не про безголосу річ і природне явище. Людина у її людській специфіці завжди виражає себе (говорить), тобто створює текст (хоча б потенційний). Там, де вивчають людину поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки (анатомія і фізіологія людини тощо). Людський вчинок є потенційним текстом і може бути зрозумілим (як людський вчинок, а не фізичне явище) тільки в діалогічному контексті свого часу (як репліка, як смислова позиція, як система мотивів) [36, с. 318-319]. Тому вважаємо теорію інтертекстуальності засадничою для пояснення багатьох освітніх явищ і процесів, з огляду на її антропологічний характер, а текст розглядаємо як «знаково-мовну реалізацію певної системи інформації», зокрема з семіотичного погляду як «лінійну послідовність знаків, задану певними культурними кодами» [749, с. 631].

Близькою до теорії інтертекстуальності є концепція Ю. Лотмана [373] про текст (семіотичний простір, у якому взаємодіють, інтерферують та ієрархічно самоорганізуються мови) як складову культури. Семіосфера, як стверджує вчений, є вмістилищем усього семіотичного

досвіду, накопиченого людством за весь період свого існування (що є цінним фондом для науки та потужною змістовою базою освіти). З цієї позиції пояснюється, наприклад, «монтажність» культури ХХ ст., тобто кінематографічний принцип її побудови з притаманним паралелізмом комбінування різночасових відрізків, обігрування і протиставлення різних поглядів. На думку вченого, наукові тексти також потрібно розглядати як «культурні тексти», так як і будь-яку значну наукову ідею варто розглядати як спробу пізнати культуру, і як факт її життя [13, с. 428-433]. Досліджуючи механізми смислотворення, Ю. Лотман виявив складні діалогічні та ігрові відношення, які виникають між різноманітними підструктурами тексту (текст у тексті), що утворюють його внутрішній поліглотизм [373, с. 107].

Проблема тексту в контексті нашого дослідження займає важливу нішу (аналіз мистецьких текстів), особливо коли для опису дидактичних, комунікативних, мистецьких явищ використовуються терміни «текст» і «дискурс». Ю. Колісник [287], опираючись на праці Н. Арутюнової [17] щодо тлумачення цих суміжних понять, пояснює: «У надрах різних наукових шкіл сформувалися передумови для розмежування понять тексту й дискурсу. Спочатку текст асоціювався насамперед із матеріальним об'єктом, якому притаманна синтагматична протяжність, що характеризується зв'язністю та цілісністю. А термін *аналіз дискурсу*, як відзначає Н. Арутюнова [17, с. 136-137], використав З. Харріс у 1952 р. для позначення дистрибутивного аналізу тексту із залученням до його опису соціокультурної ситуації. У сфері прагматики початковим було уявлення про текст як про повідомлення або мовний акт, залучений до комунікативного процесу, а дискурс почали розглядати як лінгвістичний складник комунікації і ширше — як мову (усну і писемну), занурену в комунікативний контекст [287, с. 111]. Сучасне тлумачення тексту й дискурсу зводиться до розуміння співвідношення формальної конструкції з різними видами її об'єктивації. Іншими словами, метафорично, текст можна назвати продуктом, стравою, призначеною для споживання, дискурс — способом її приготування і подачі, які можуть бути найрізноманітнішими, а контекст у такому випадку розумітиметься як подія, для якої ця страва готується, чи середовище, у якому вона подається.

У контексті нашого дослідження текст/медіатекст розглядається з двох сторін: як мистецький (нецифровий, цифровий) твір, а також як повідомлення, тобто інформація, яку надсилає адресант (учи-

тель/викладач, учень/студент, блогер та ін.) адресатові (учневі/студенту, вчителєві/викладачеві, блогеру та ін.) різними каналами комунікації. З позицій інтермедіального підходу, О. Пешкова характеризує текст як «поєднання численних текстів чи їх фрагментів, сполучення непоєднуваного, іноді парадоксального, що призводить до невичерпності й непередбачуваності авторських варіацій» [588]. Опрацювання наукової літератури (Арутюнова [17], Асаф'єв [18], Барт [30], Бахтін [36], Вороновська [100], Колісник [287], Крістева [328], Омецинська [757], Почепцов [607], Селіванова [677], Фролова [756, 757], Шевченко [800]) дають підстави зробити висновки, що поняття «текст», «дискурс», «контекст», як предмет міждисциплінарних досліджень, є взаємозумовленими та багатозначними. Так, О. Селіванова, наприклад, підсумовуючи різні підходи до тлумачення дискурсу, визначає його багатоаспектно: 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників (онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо); 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація, складовими якої є комуніканти й текст, що є знаковим посередником і зумовлений різними чинниками, які опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними тощо); 3) стиль мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки у певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [677, с. 119]. Отже, розуміння дискурсу може бути визначеним, як аналіз тексту у відповідному контексті.

Тлумачення художнього твору як особливого типу дискурсу, зазначає Л. Вороновська, говорить про дискурсивну діяльність мовця, що виходить за межі власне тексту [100, с. 159]. У межах діалектичних відношень «митець — художній твір — реципієнт» розгортається художній дискурс, функціонування якого створює так зване «семіотичне середовище» [372] — благодатний простір, де реалізуються комунікативні події та актуалізується особистісний зміст повідомлень. Визначальними ознаками художнього дискурсу Л. Вороновська називає антропоцентричність і орієнтованість на форму. Авторка зазначає, що «антропоцентричність художнього оповідання, як правило, поміщає людину з її вчинками, думками, переживаннями, почуттями і взаєминами з іншими людьми в центр фабульного простору. Антропоцентричність художнього тексту можна обґрунтувати, оскільки тільки людина є суб'єктом дійсності і має здатність сутнісного відображення цієї дійсності. Орієнтованість на форму має на увазі наявність у художньому тексті — як продукті і результаті дискурсу — певної кількості

стилістичних прийомів або інших образно асоціативних явищ» [100, с. 163].

Відтворення дійсності в образній формі, вільне суб'єктивне виявлення думок і вражень, широке використання мовних засобів (емоційно-експресивної та конкретно-чуттєвої лексики, оригінальних стилістичних прийомів, синтаксичних конструкцій, авторських нововведень тощо) є комплексним вираженням мистецької форми суспільної свідомості, що складає основу художнього дискурсу. Беручи до уваги когнітивний і комунікативний аспекти цього різновиду мовлення, І. Фролова та О. Омецинська [757] акцентують на розумово-комунікативній взаємодії учасників художнього дискурсу (автор, реципієнти), заглибленій в історичний та соціокультурний контекст, з метою конструювання смислів. Підсумовуючи досвід науковців щодо тлумачення поняття «художній дискурс», опираючись на спостереження І. Шевченко [800], яка виокремлює когнітивний (формування ідей і переконань), соціопрагматичний (взаємодія комунікантів у певних соціокультурних контекстах/ситуаціях), мовний (використання вербальних і невербальних засобів) аспекти дискурсу, автори визначають його (художній дискурс) як «розумово-комунікативну взаємодію адресанта (автора художнього твору) та адресата (потенційного читача), що відбувається в певному історичному і культурно-соціальному контексті, ґрунтується на ідеях, переконаннях, світоглядних орієнтирах автора-адресанта, має на меті регулювання ідей, переконань, світоглядних орієнтирів читача-адресата й матеріалізується у вигляді текстів художніх творів, відкрита множина яких формує вербальний план художнього дискурсу» [757, с. 54].

Н. Савелюк констатує, що сучасна наука все частіше позбувається ілюзій про «однозначність» чи «всезагальність» будь-якого знання, натомість стрімко розвивається тенденція до багатовекторності, множинності способів пізнання світу. Вибір того чи іншого кута зору дослідження предметів, подій, явищ зумовлює різне бачення стану системи як одного з потенційно можливої множинності. Цей кут зору дослідниця називає контекстом, наголошуючи на тому, що «текст поза певним контекстом — це лише гіпотетична абстракція, «мертва мова», яка містить потенційно нескінченну множину значень, що ще не знайшли свого «автора» чи «читача» зі здатністю виокремлювати та приписувати цим значенням їх реальні, «живі смисли» [664, с. 29]. В освітньому середовищі учасники комунікативного процесу перебува-

ють у постійному діалозі з різними текстами (науковими, художніми, історичними, публіцистичними тощо), що складають основу змісту освіти, а також продукують власні тексти, які є носіями особистісних значень і слугують передумовою продуктивної комунікації.

Наприкінці ХХ ст. разом із суміжним поняттям «інтертекстуальність» до теоретичного обігу гуманітарних наук увійшло поняття «інтермедіальність» на ознаку міжмистецької взаємодії як предмета художнього дискурсу. О. Пешкова слушно зазначає, що «найбільш адекватно поняття взаємодії мистецтв, яке відбувається за допомогою різних семіотичних рядів, розкривається через сформульоване в другій половині ХХ ст. поняття «інтермедіальності», що згодом виокремилося в самостійну галузь досліджень». Теорія інтермедіальності, констатує автор, «передбачає вивчення змістової й образної взаємодії різних видів мистецтв у тексті художнього твору» [588, с. 152].

Науковці досі дискутують щодо права першості у використанні терміна «intermediality», вказуючи на імена С.-Т. Кольріджа, Д. Хігінса, С. Шера, А. Ханзен-Льове [868], Ю.-Е Мюллера та ін. [782, с. 52]. Точкою відліку історії інтермедіальності як самостійного наукового напрямку, як зазначає Н. Мочернюк, можна вважати 50 — 60-ті роки ХХ століття. Дослідниця пов'язує відокремлення цієї галузі від компаративістичної науки з виходом монографії С. Шера про німецьку літературу (її зв'язок із музикою) у 1968 році [48518, с. 43]. Тоді, як Е. Циховська вказує на 1983 рік, посилаючись на «Routledge Encyclopedia of Narrative Theory», де називається ім'я німецького дослідника А. Ханзен-Льове, який зафіксував реляції між літературою та візуальними мистецтвами (й частково музикою). Авторка стверджує, що саме в А. Ханзена-Льове [868] інтермедіальність вперше була презентована як дослідницька парадигма, хоча тенденція митців виходити за межі традиційних видів мистецтв була помітна ще раніше (Д. Хігінс, С. Кольрідж та ін.) [782, с. 51].

Наприкінці ХХ ст. ця теорія набуває особливої популярності, пов'язаної з розвитком кіномистецтва та ЗМІ, які трансливали художню інформацію різними каналами. Розвиток цифрових технологій уможливив передачу візуального зображення, у якому переплелися різні мистецькі коди, створюючи ефект кольорової віртуальної гри. Інтермедіальна індустрія запропонувала оригінальну візуальну поезію та музику, інтермедіальну фотографію (додалися можливості фотошопу), анімаційні та відеофільми з надзвичайними стереоефектами, віде-

окліпи, світломузику, телевізійне мистецтво (поєднане з філософією світла, кольору і пластики), комп'ютерні ігри та мистецтво реклами, мультимедійні перформанси, імерсивні виставки тощо. Проте й досі ця теорія не посіла належного місця в педагогічно-мистецькій практиці, адже вивчення та аналіз мистецьких артефактів (великий пласт у змісті освіти) без урахування механізмів їх взаємодії, без вживання відповідної наукової термінології видається неповним і некоректним.

Сучасну систему освіти неможливо уявити без глобальної бази мультимедійних технологій, проте майже зовсім не береться до уваги аналіз механізмів творення і впливів медіатекстів, інтермедіальна природа яких очевидна. Заявки про формування критичного мислення, наприклад, у роботі з медіатекстами, залишаються голосливими, позаяк, зазвичай, не враховуються медіальні фактори впливу на сприйняття інформації, які, як правило, професійними технологами зашифровані між рядками. На особливу увагу в теорії інтермедіальності заслугує позиція автора як творця власної комунікативної стратегії, адже долучаючи в художній простір тексту зразки інших семіотичних систем (музичні, живописні, архітектурні тощо), автор створює особливий інформаційно-комунікативний семіотичний простір, у якому інший комунікант, задіюючи власний інтелектуальний, асоціативний, емоційний, прагматичний ресурси, здатний «влотити» намір митця, зрозуміти його естетичну програму, змінюючи власну свідомість. Такий діалог, наприклад, між автором і читачем в парадигмі вербально-музичної комунікації, як слушно зазначає О. Маленко, стає спільною творчістю, пошуком найглибших пластів проникнення авторського задуму у свідомість реципієнта [419].

Важливе питання щодо проблеми розмежування та взаємозалежності понять «інтермедіальність» та «інтертекстуальність», яке дослідники вирішують по-різному, порушує Е. Циховська, констатує, що головною причиною таких розбіжностей є «різночитання поняття тексту, під яким часто розуміється будь-яке знакове формування, а тому і об'єкт інтертекстуальності деякі науковці поширюють не лише на художній текст, а й на текст як такий, що існує в будь-якому продукті творчості, і тоді немає поділу на текст літературний і медіатекст, а будь-який літературний текст із залученими елементами інших мистецтв розглядається як інтертекст» [782, с. 50] Дотичним до цієї думки є міркування Л. Павлюк, висловлені у формі тези: «Якщо сукупність знаків невербальної природи і правил їх поєднання є «мовою», то си-

туативно зумовлену групу і комбінацію таких знаків цілком природно вважати *текстом*» [559, с. 14]. Для нашого дослідження цей факт є важливим, адже розглядаємо мистецький артефакт, у широкому значенні, як текст (явище) культури. З позиції семіотичного підходу «мову» тіла (статичну й динамічну експресію) також розуміємо як текст із широким спектром виразових можливостей, отже, важливим комунікативним засобом.

Інтермедіальність як актуальне мистецьке явище відповідає основним тенденціям сучасної гуманітаристики, адже тяжіє до міждисциплінарності, виявляє високий інтерес до проблем медіа на тлі активного розвитку цифрової культури, відповідає сучасним культурним реаліям у пошуку нових методологічних підходів. На думку вчених, інтермедіальний підхід дозволяє системно відтворювати складні процеси міжсеміотичних кореляцій, позаяк концентрує увагу не лише на учасниках комунікації (чи то мистецтво, чи наука, чи культура в цілому), а й на механізмах їх взаємодії та результатах такої взаємодії [767, с. 38].

Варто зазначити, що задовго до появи терміна «інтермедіальність» — ще з часів античності — активно вели спроби теоретичного осмислення явища міжмистецької взаємодії, з'являлися ґрунтовні дослідження теоретиків культури, мистецтвознавців, літературознавців, зокрема в галузі компаративних студій: лекції Р. Стейнера «Архітектура як синтез мистецтв» (1911 — 1924), К. Вайса «Симбіоз мистецтв» (1936), Д. Дівея «Мистецтво як досвід» (1939), Д. Стайна «Ріхард Вагнер і синтез мистецтв» (1960), М. Кагана «Морфологія мистецтв» (1972), С. Махліної «Взаємодія видів мистецтва» (1974), Б. Реїзова «Література і музика: контакти і взаємодія» (1975), М. Гея «Художність літератури. Поетика і стиль» (1975) та ін. Науковці розмірковували над проблемою термінології: «Оскільки будь-які міжтекстові реляції називалися інтертекстом, то закономірно постало питання: як назвати реляції між різними видами мистецтв. Фактично поняття «інтермедіальності» й «інтертекстуальності» потрібні були для розмежування на внутрішньо- та міжсеміотичні типи реляцій», як констатує Е. Циховська [782, с. 50]. Дослідники художніх явищ акцентують на тому, що «образи, які перетинаються в тексті, можуть бути зафіксовані не лише вербально, а й будь-яким іншим елементом художньої форми — звуком, кольором, об'ємом тощо; слова письменника, колір, тінь, лінія художника, звуки музиканта, організація об'ємів скульптуром — усе це в сукупності становить ті медіа, які в кожному виді мис-

тецтва організуються за своїм зводом правил — кодом, що формує специфіку кожного мистецтва» [686, с. 3]. Переплетення різних семіотичних структур у єдиному художньому просторі демонструвало широкі можливості інтермедіальності презентувати міжмистецьку взаємодію на смислового рівні, що призвело до тлумачення цього явища як взаємодії семіотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному просторі культури [62, с. 297].

У теорії інтермедіальності, яка сформувалася в контексті компаративістики, виокремилися різні підходи до розкриття сутності цього феномена, що зумовило появу численних класифікацій, в основі яких — специфічні форми міжмистецьких відношень. Так, А. Ханзен-Льове виокремлює три типи інтермедіальності [868]. Дослідниця Коробкова Н. констатує: перший пов'язаний із моделюванням фактури іншого виду мистецтва, наприклад: візуальних форм у поезії, таких, як акровірш, паліндром тощо; другий виявляється в реалізації формотвірних принципів музичного, живописного чи архітектурного твору в літературному; третій ґрунтується на інкорпоруванні мотивів, образів, сюжетів музики, живопису чи інших видів мистецтва в художній текст [302, с. 25]. Відомий теоретик міжсеміотичних кореляцій В. Вольф [910], доповнивши класифікацію С. Шера [896] — дослідника в галузі компаративістики (зв'язку музики та літератури: літератури в музиці (програмна музика), музики та літератури (вокальна музика), музики в літературі (музичність літератури)) — згрупував міжмистецькі зв'язки за *екстракомпозиційним* та *інтракомпозиційним* принципом, надаючи останньому більшої ваги і широкого значення. Отже, екстракомпозиційна інтермедіальність, на думку науковця, охоплює трансмедіальність і транспозицію, тоді як інтракомпозиційна — інтермедіальні посилання (використання однієї семіотичної системи) та плюральну інтермедіальність (використання понад одного символу, які належать до кількох семіотичних систем). Отже, дослідник доводить існування взаємодії семіотичних систем як всередині одного твору, так і поза його межами.

Для глибшого розуміння вищеназваного феномена послуговуємося полемікою В. Вольфа [910] та німецької вченої І. Раєвські, котра виокремлює три види інтермедіальності: 1) *медійні переміщення* (екранізація, белетризація); 2) *медіакомбінації*, або нормативна інтермедіальність, сутність якої полягає в тому, що один і той самий сюжет розробляється різними медіа й виробляється нормативність першо-

джерела; 3) *інтермедіальні посилання* (втілення або імітація певних прийомів, технік інших мистецтв) [892]. Проаналізувавши їхні підходи до різного роду кореляцій, робимо висновок, що обидва вчені виявляють подібні механізми запозичень і констатують факт внутрішніх і зовнішніх зв'язків семіотичних систем. Наприклад, такі відношення виникають між різними медіа в межах театральної вистави або пісні, де поетичний текст виявляється в контексті музичного твору; у взаємодоповненні піктуральних і вербальних чинників у пластичних формах (емблемах, плакатах); літературному відтворенні малярських і музичних тем, кінематографічній адаптації наративно-літературних творів тощо [62, с. 250].

Чотири варіанти дослідження окресленого явища пропонує німецький дослідник Є. Шрьотер [897], виявляючи відповідно чотири типи інтермедіальності: *синтетичну* (виникнення певного «інтермедіума», у якому неможливо відділити одне мистецтво від іншого, у якому відбувається одночасна репрезентація різних медіаформ, наприклад, візуальна поезія); *трансмедіальну* (розглядає передачу одного і того ж наративу різними видами мистецтв (медіа), наприклад, тема, сюжет, композиція, мотив, циклічність, ритмічність тощо можуть виражатися за допомогою різних медіа); *трансформаційну* (репрезентація одного медіа іншим, перекодування інформації з однієї знакової системи в іншу, наприклад, у випадку екранізації літературного твору); *онтологічну* (виявлення спільних і відмінних рис різних медіа у випадку, коли один вид мистецтва містить елементи і можливості іншого, наприклад, літературність музики чи музичність літератури, театральність прози, поліфонія роману тощо) [897]. Беремо до уваги зауваження М. Ільчука стосовно того, що «класифікація Є. Шрьотера містить радше підходи до дослідження інтермедіальності, аніж класифікацію інтермедіальних відношень. Проте на основі цих підходів часто визначають однойменні типи інтермедіальних відношень, які стають предметом численних наукових пошуків» [235, с. 87-88].

Популярність терміна «інтермедіальність» у літературознавчих (компаративних), мистецтвознавчих, культурологічних дослідженнях зумовлена сучасними потребами науки в обґрунтуванні цілісності знань, що передбачає подолання міждисциплінарних меж, а також потребами особистості, яка проживає і розвивається в тісному контакті зі світом медіа. Тому в академічному середовищі та поза його межами часто вживаються тотожні терміни, як-от: інтерсеміотичність,

інтердискурсивність, інтермодальність, інтерхудожність, мультимедійність тощо. Усі ці поняття є суміжними, але не синонімічними, зумовлюють можливість інтермедійних та інтермедіальних зв'язків. Щодо розмежування понять «інтермедійність» та «інтермедіальність», які в науковому обігу вживають як тотожні, маємо намір внести корективи. Поняття «інтермедійність» стосується всіх можливих зв'язків, що функціонують у сфері медій, тобто фіксують технічні можливості передачі інформації різними каналами, а поняття «інтермедіальність» засвідчує взаємодію знакових систем, тому вживається в семіотичному вимірі. Підсумовуючи різні підходи до пояснення інтермедіальності, можна зробити висновок, що, незважаючи на різне трактування, його тлумачення в загальному розумінні завжди буде стосуватися проблеми цілісного художньо-інтегративного середовища. Основні концепти інтермедіальності систематизовано в таблиці (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Інтермедіальність: дефініції поняття

<p>Механізм смислотворення. Складні діалогічні та ігрові відносини між різноманітними підструктурами тексту, що утворюють його внутрішній поліглотизм. (Текст у тексті).</p>	<p><i>Лотман Ю.</i> Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970. — 384 с. С. 107.</p>
<p>Взаємодія гетерогенних художніх форм у межах одного інтегрального медіума (театр, опера, кінофільм, перформанс тощо), мультимедійна презентація.</p>	<p><i>Hansen-Löve A.</i> Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst — am Beispiel der russischen Moderne // Wiener Slawistischer Almanach. — Wien, 1983. — Sbd.11. — S. 291 — 292.</p>
<p>Інтеграція естетичних концептів окремих медіа в новий медійний контекст.</p>	<p><i>Muller Jurgen E.</i> Intermedialität: Formen moderner kultureller Kommunikation. — Munster: Nodus Publications, 1996. — S.335.</p>
<p>Особливий тип взаємозв'язків у художньому творі, побудованому на</p>	<p><i>Ильин И. П.</i> Некоторые концепции искусства постмодер-</p>

<p>взаємодії художніх кодів різних мистецтв (у широкому значенні — це цілісний художній простір в культурі)</p>	<p>рнав современных зарубежных исследований. — М., 1998. — С. 8.</p>
<p>Створення цілісного поліхудожнього простору в системі культури або створення художньої метамови культури (в широкому значенні). Особливий тип внутрішньотекстових взаємозв'язків у художньому творі, зумовлений взаємодією мов різних видів мистецтва (у вузькому значенні). Наявність в художньому творі таких образних структур, у яких міститься інформація про інший вид мистецтва.</p>	<p><i>Тишуніна Н.</i> Интермедialность: к определению границ понятия // Литература в системе искусств: методология междисциплинарных исследований: Тезисы I Международной конференции 23 — 25 марта 2000 г., СПб, 2000. — С.17.</p>
<p>Смислова взаємодія різних видів мистецтв у єдиному художньому цілому, а також взаємодія наукового і художнього дискурсів у мистецтві ХХ століття. Специфічна форма діалогу культур. Особливий спосіб організації художнього тексту. Специфічна методологія аналізу художнього твору і мови художньої культури в цілому.</p>	<p><i>Тишуніна Н.</i> Методология интермедialного анализа в свете междисциплинарных исследований // Серия «Symposium», Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Выпуск 12/ к 80-летию проф.М. Кагана. Материалы междунар. научн. конф. 18 мая 2001 г. СПб: 2001. — С. 152 — 153.</p>
<p>Кросмедіальна форма міжсеміотичних відносин. Залучення більш ніж одного медіа всередині одного твору, які вносять свою частку в вибудовуванні значення новоствореного медіа.</p>	<p><i>Wolf W.</i> Intermedialität: Ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft: inter?medial — interdisziplinär / Hgg.von Herbert Foltinek, Christoph Leitgeb. — Wien: Verlag der österreichischen akademie der Wissenschaften, 2002. — S. 163–193.</p>

<p>Можливість існування адаптаційної гри в просторі поміж різними медіа</p>	<p><i>Kuznicka J.</i> Gry adaptacyjne we współczesnym kinie. — Piotrkow Trybunalski: Nauk. Wydawn. Piotrkowskieprzy Filii Akademii Swielokrzy-skiejw PiotrkowieTryb., 2003. — S. 135.</p>
<p>Інтермедіальна епоха — рух від моноцентричного (епоха Гутенберга) до поліцентричного типу логіки; логіка мережі.</p>	<p><i>Punzi M.</i> Literary Inter-mediality: an Introduction // <i>Literary Intermediality: The Transit of Literature Through the Media Circuit.</i> — Bern: Lang, 2007. — P. 11.</p>
<p>Процес синтезу окремих медіа, трансформації медіа та передачі інформації у процесі мульти- комунікації, авторефлексія медіа та створення ними власних меж.</p>	<p><i>Тимашков А.</i> К истории понятия интермедиальности в российской и зарубежной науке // <i>Zmogusirzodias</i> — Вып. 2. — Вильнюс, 2007. — С. 25.</p>
<p>Внутрішньотекстова взаємодія в літературному творі семіотичних кодів різних мистецтв; взаємодія семіотичних кодів різних мистецтв у мультимедійному просторі культури.</p>	<p><i>Будний В., Льницький М.</i> Порівняльне літературознавство: Підручник. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2008. — С. 297.</p>
<p>Поєднання й адаптація окремих матеріальних засобів подання й відтворення, яку іноді називають мультимедіа (напр., звуко-і-слайд шоу, аудіо-відеоканали телебачення); Зв'язок одразу через кілька сенсорних модальностей (напр., музика і рухомі зображення); Взаємозв'язки між медіа як інституцій у суспільстві.</p>	<p><i>JensenK-B.</i> Intermediality // <i>The International Encyclopedia of Communication.</i> — Malden, MA:Blackwell, 2008. — P. 2385 — 2387.</p>
<p>Абстрактні відносини між основними і кваліфікованими медіа, зв'язки поміж ними та особливості конкрет-</p>	<p><i>Elleström L.</i> The modalities of media: a model for understanding inter-</p>

них робіт, перформансів і медіапродукції.	?edialrelations // Media borders, multimodality and intermediality — Basingstoke: New York: Palgrave Macmillan, 2010. — P. 30.
Гетеромедійні реляції між різними семіотичними комплексами або між різними частинами семіотичного комплексу.	<i>Wolf W.</i> Intermediality // RoutledgeEncyclopediaofnarrativetheory. — NewYork: Routledge, 2010. — P. 252.
Взаємодія знакових систем (мов) різних мистецтв, які беруть участь у створенні художньо-естетичної цілісності твору (фільму, музичного твору, комікса тощо).	<i>Кузьмина Н. А.</i> Интермедальность современной лирической книги: закономерность или стратегия? // Поликодовая коммуникация: лингвокультурные и дидактические аспекты: сб. науч.ст.,СПб., 2011. — С.
Індивідуальна авторська інтенція, естетична авторська стратегія.	<i>Тимашков А. Ю.</i> Интермедальность как авторская стратегия в европейской художественной культуре XIX – XX вв. (автореф. дис. ... канд. искусствовеления: 17.00.09 — теория и история искусства). — СПб., 2012. — 20 с.
Акти взаємодії літератури та інших мистецтв з акцентом на знаково-смісловій відповідності зіставлень.	<i>Бовсунівська Т. В.</i> Екфразис & Интермедальність // Літературознавчі студії. — 2013. — Вип. 39 (1) — С. 109 — 115. С. 113.
Міждисциплінарний феномен, який зумовлює розширення ідейного, методологічного, предметного, понятійного простору гуманітаристики.	<i>Шестакова Э. Г.</i> Интермедальность: мягкая «экспансия» художественности в словесность массовой коммуникации // Вестник КемГУКИ. Серия: Филология. — Вып. 25, 2013. — С. 235.

<p>Гетеромедійні реляції, схематизовані формулою: Я + безліч інших (інтертекстуальність: Я + безліч таких, як Я).</p>	<p><i>Циховська Е.</i> Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності // Слово і Час: науково-теоретичний журнал. — № 11 (647), 2014. — С. 40–59. с. 58.</p>
<p>Онтологічна характеристика сучасної мультимодальної культури в її зв'язку з освітою і суспільством, занурених у цифровий простір.</p>	<p><i>Хаминова А. А., Зильберман Н. Н.</i> Теория интермедиальности в контексте современной гуманитарной науки // Вестник Томского государственн. Ун-та, 2014. — № 389. — С. 38–45. С. 43.</p>
<p>«Розгерметизація», «трансплантація», «транспозиція», «привласнення» ознак, притаманних іншим видам мистецтва, у результаті чого перекодована таким чином інформація постає крізь призму іншого коду і набуває нового смислу. Стереофонічна організація художнього тексту.</p>	<p><i>Прасолова В. А.</i> Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури: монографія. — Донецьк: Дон НУ, 2014. — 154 с. С. 22.</p>
<p>Взаємодія вторинних моделювальних систем.</p>	<p><i>Жодані І. М.</i> Взаємодія вторинних моделювальних систем: проблеми термінотворення // Літературознавчі студії: Магістеріум. — Вип. 61. — 2015. — С. 80–86.</p>
<p>Взаємодія різних медіа. Інтермедіальні конфігурації порушують важливе питання щодо подолання міжмедійного «проміжного».</p>	<p><i>Маценка С.</i> Метамистецтво: словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики / графіка Олега Денисюка. — Львів: Априорі, 2017. — С.60.</p>
<p>Формальна взаємодія різних видів мистецтва та будь-яких інших дискурсів. Інтермедіальність не тільки властивість тексту, означена онтоло-</p>	<p><i>Сиваченко Г.</i> Інтермедіальна парадигма роману Володимира Винниченка «Сонячна машина» // Слово і час: —</p>

гією семіотичних практик, а й індивідуальне устремління автора художнього твору, естетична авторська стратегія, мета якої виявити структуру й художньо формалізувати взаємодії медіа.	№2. — 2017. — С. 3.
Активна взаємодія (але не змішування) між різними медіа, специфічна форма їх існування в сучасних технічних, соціокультурних і економічних умовах.	<i>Джумайло О. А.</i> Понятіе интермедіальности и его эволюция в современном научном знании // Верхневолжский филологический вестник. — № 4(15), 2018. — С. 58–62. С. 61.
Особлива форма інтертекстуальності, за якої художнє багатоголосся визначається наявністю таких міжтекстових зв'язків, коли «текстом» стає інший вид мистецтва.	<i>Мочернюк Н.</i> Поза контекстом: Інтермедіальні стратегії літературної творчості українських письменників-художників міжвоєння: монографія. — Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2018. — С. 46.

Джерело: структуровано автором дослідження

Аналіз широкого кола досліджень з проблем термінології на позначення явища міжмистецької взаємодії засвідчує скрупульозний пошук українських і зарубіжних науковців щодо найвдалішого терміна з урахуванням багатозначності слова медіа, а також демонструє неабияку зацікавленість у міждисциплінарних студіях. Так, І. Жодані зазначає, що в контексті взаємодії мистецтв на термінотворення найбільшим чином вплинули два фактори: розвиток семіотики й теорії комунікації та винайдення цифрових технологій, що зумовило активне впровадження терміна «медіа» на позначення засобу зберігання та передавання інформації [191]. У зв'язку з цим, окреслюється термінологічне поле медіакультури, у якому увиразнені такі сучасні поняття, як «медіа» й «мультимедійність». В. Будний і М. Ільницький трактують їх так: «*Media* — це не лише засоби масової комунікації, а й специфічні знакові системи різних мистецтв, які є каналами передачі образної інформації. Мультимедійність означає узгоджене поєднання в

єдиному ансамблі двох чи більше медіа, які одночасно сприймаються різними органами відчуттів» [62, с. 292]. Відтак інтермедіальність покликана виявляти результат такого синхронного сприйняття, який є наслідком процесу смислотворення, підсилений ефектом об'ємних вражень.

Теорія інтермедіальності як специфічна методологія охоплює три основні значення медіа: знакову систему (код культури), засоби масової інформації (комунікаційні технології), комунікативний канал (спосіб отримання і передачі інформації). У зв'язку з цим, для розкриття сутності інтермедіальності як особливого типу відношень, що виникають між медіа [485], варто враховувати культурносеміотичний, медіатехнологічний, комунікативний аспекти, що яскраво увиразнюють міждисциплінарну взаємодію. Особливості кожного окреслено в таблиці (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Аспекти інтермедіальності

Аспекти	Культурно-семіотичний	Медіа-технологічний	Комунікативний
<i>Представники</i>	С. Колрідж, Д. Хігінс, О. Ханзен-Льове, Ю. Мюллер, В. Вольф, Ю. Лотман, Р. Якобсон, І. Ільїн, Н. Тішуніна, В. Будний, М. Ільницькїй, Т. Бовсунівська, В. Просалова, Е. Циховська, І. Жодані, Н. Мочернюк	М. Маклюен, Д. Мак-Квейл, Г. Лассуелл, К. Шеннон, Н. Вінер, У. Вівер, К. Йенсен, Р. Дебре, О. Джумайло, Є. Морозов, Ж. Мюррей, Я. Нільсон, Н. Негропonte, Ш. Текл, Н. Харбіссон	А. Тіماشков, К. Йенсен, Н. Луман, Е. Шестакова, А. Хамінова, Н. Зільберман, О. Джумайло, Г. Сиваченко, Г. Онкович
<i>Розуміння медіа</i>	знакова система — носій інформації	матеріальний носій (технічні засоби масової комунікації),	комунікативний канал, спосіб передачі інформації

Аспекти	Культурно-семіотичний	Медіа-технологічний	Комунікативний
		інформаційні, цифрові технології	
<i>Базова теорія</i>	теорія інтертекстуальності, теорія інтермедіальності	теорія масової комунікації, кібернетична теорія	теорія комунікацій (моделі комунікації)
<i>Науковий контекст</i>	мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, семіотика	математика, інформатика, програмування, кібернетика	дидактика (медіадидактика), психологія, соціологія, комунікативістика
<i>Мета (наукова)</i>	дослідження взаємодії семіотичних кодів різних знакових систем, взаємодії «людина — знакова система», «людина — художній образ»	дослідження взаємодії системи «людина — машина», функціонування інформаційних технологій у соціумі	дослідження комунікативної взаємодії учасників спілкування, аналіз системи «людина — людина»
<i>Мета (освітня)</i>	формування поліхудожньої свідомості сучасної людини культури	формування медіаграмотності людини інформаційного суспільства	формування комунікативної компетентності педагога, студента, учня
<i>Функціонування терміна</i>	інтермедіальність (взаємодія знакових систем)	інтермедійність (взаємодія різних медіа каналів)	інтермедіальність, інтермедійність
<i>Середовище</i>	семіотичне (семіосфера)	аналогове, цифрове, онлайн-простір (медіасфера)	інформаційно-комунікативне (інфосфера)

Аспекти	Культурно-семіотичний	Медіа-технологічний	Комунікативний
<i>Об'єктивність (результат)</i>	твори мистецтва, медіатексти (художні)	мультимедіа-презентації, медіатексти (нехудожні), інформаційні технології, освітні програми	комунікативні стратегії і технології, освітні технології, програми

Джерело: розроблено автором дослідження

Для нашого дослідження важливим є особливе значення інтермедіальності, увиразнене А. Хаміною та Н. Зільберман, а саме — *середовище*, у просторі якого виробляються, естетизуються і транслюються культурні коди. З огляду на це, вчені трактують інтермедіальність як онтологічну властивість сучасної мультимодальної культури у її зв'язку з освітою та суспільством, зануреним у цифровий простір [767, с. 39, 43].

Безперечно, ідеї імплікації («холодні» та «гарячі» медіа) та гібридизації (взаємодії медіа) М. Маклюена [416], його концепція розширення комунікативних можливостей людини, пов'язана з технічним цивілізаційним прогресом, мали вагомий вплив на становлення й розвиток теорії інтермедіальності, що надало широкі можливості для неї адаптуватися в сучасному медіасередовищі, взявши до уваги тісну взаємодію людини і медіа — трансляторів культурних кодів (медіакодів), які детермінуються відповідною традицією та набувають ознак таксономічної матриці. З метою ідентифікації основних характеристик об'єкта, що є найсуттєвішими і необхідними для його легкого запам'ятовування та відтворення в комунікації, створювалися різні системи кодування медіатекстів, запропоновані теоретиками в рамках семіотичного аналізу (Ю. Крістева [328], Р. Барт [30], Д. Чандлер [850] та ін.). Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація медійних кодів Д. Чандлера [850], який виокремлює *соціальні* — вербальні (слова в мовному потоці), *тілесні* (зовнішність, жести, погляд, поза, положення тіла людини в просторі), *товарні* (одяг, машини, аксесуари тощо), *поведінкові* та *регулятивні*; *текстуальні* — естетичні (коди реалізму, авангарду, романтизму тощо), *жанрові*, *теоретичні* і *стилістичні*

(конфлікт, композиція), *коди каналу передачі* (прямий ефір, монтаж); *інтерпретаційні* — ідеологічні (гендерні, класові тощо), *коди сприйняття* (просторова перспектива тощо), якими кодуються й декодуються медіатексти [524, с. 197-198].

Підтримуємо думку українських науковців В. Будного та М. Ільницького (2008), що тенденції взаємодії та взаємовідповідності мистецтв є собливо промовистими на стильовому рівні, адже, наприклад, стилі бароко чи модерну (як стилістичні коди), маючи тотальний характер, охопили не лише різні мистецтва (музику, літературу, архітектуру, живопис), а й щоденний побут (інтер'єри, екстер'єри, мода тощо), світовідчуття і мислення сучасників. Міжмистецькі взаємодії яскраво виражені в літературі бароко, авангардизмі, постмодернізмі, тому ці стилі потребують міждисциплінарного дослідження. Це доводить, як стверджують учені, що стиль — категорія трансмедійна і кроскультурна. На жанровому рівні вирізняють, наприклад, коди музики (пісня, роман, етюд, ноктюрн, симфонія, поліфонія тощо), коди образотворчого мистецтва (етюд, натюрморт, портрет тощо), коди кіно (кіноповість, кіноновела, кіносценарій тощо), коди танцю (класичні, народні, бальні, сучасні тощо) [62, с. 297].

Зважаючи на нагальну потребу інтеграції та актуалізації сучасного знання про світ, долаючи монокультурну обмеженість, дослідження широкого спектра педагогічних явищ в умовах нелінійного розширення інфопростору відбувається шляхом об'єднання методологічного інструментарію різних наукових галузей. Поняття «міждисциплінарність», «інтердисциплінарність», «трансдисциплінарність» з'являються як доказ руйнування меж між усталеними академічними дисциплінами та їх методологічними засадами. Показовим у цьому аспекті є термінологічний діапазон поняття інтермедіальності, який охоплює наступні дефініції: інтермедіальність як спосіб організації художнього матеріалу (О. Бровко), парадигма мислення (Г. Сиваченко), стратегія художніх трансформацій і авторська стратегія (О. Тімашков), інтермедіальний коловорот (О. Дубініна), метамистецтво (С. Маценка), методологія аналізу художньої культури, особлива форма діалогу культу (Н. Тішуніна), художньо-світоглядна модель естетичного смислу (І. Мегела), дослідницький підхід (Ю. Геркман), світовідчуття сучасної людини (В. Просалова), логіка Мережі (М. Пунці) тощо. Так, Н. Коробкова слушно зазначає: коли йдеться про формування естетично й інтелектуально розвиненої свідомості особистос-

ті, інтермедіальний аспект комунікації повинен займати домінуючу позицію, адже «синтезуючи у художньому творі коди різних мистецтв, митці створюють конкретно-чуттєвий простір поетичного тексту, в якому активуються акустичні, візуальні, вербальні, дотикові рецептори сприймання художнього образу. Інтермедіальність посилює інтелектуальний потенціал мовного знака й провокує асоціативно-творчу рефлексію читача, спрямовану на декодування семантично ускладнених, синестезичних образів» [302, с. 26]. Варто лише доповнити, що вищесказане може стосуватися не лише вербального знака, а й невербального також, адже феномен художності функціонує в будь-якому семіотичному просторі.

У контексті інтертекстуальних й інтермедіальних площин у різних варіантах постає принцип трансгресії (розмивання лінії), що має полісемантичну природу і значну семіотичну валентність, у сучасних культурологічних і мистецтвознавчих інтерпретаціях «утілює принцип долання людиною соціальних конвенційних обмежень, позначає одвічну проблему співвіднесеності родового (універсального, суспільного) та індивідуального (особистісного, окремішнього) у людському житті [173, с. 22]. Розмивання меж бінарних опозицій «сталість — змінність», «традиція — інновація», «сакральне — буденне», «цілісність — частина» тощо вивільняє простір (поліхудожній) для взаємопроникнення різних видів художніх форм і семіотичних кодів, взаємодія яких увиразнена в мультимедійній сфері культури і визначається як інтермедіальність.

Виявити міжмистецьку взаємодію, медійні переміщення, відтак дослідити явище інтермедіальності пропонуємо на прикладі роботи з художнім текстом — поезією французького поета і драматурга Ж. Превера (1900–1977) «Як намалювати птаха» (при вивченні курсу «Освітні технології»). Модуль 2: «Інтермедіальні технології») [608]. Беремо до уваги той факт, що «зміна сучасної комунікативної ситуації характеризується створенням аудіо-візуальної індустрії планетарного масштабу; соціокультурний простір пройнятий різноманітними каналами інформації, які тиражують цінності мистецтва у нових комплексних формах впливу на реципієнтів — слухачів і глядачів водночас» [434, с. 3]. Враховуючи вищесказане, інтермедіальний аналіз художнього тексту здійснюємо шляхом поетапного залучення та поєднання різних медіа (словесних, музичних, образотворчих), які виявилися конструктивними елементами смислової цілісності твору.

Варто зазначити, що традиційно аналіз художнього тексту (стилістичний, лінгвістичний, фонологічний тощо) проводиться після ознайомлення з творчістю автора, його біографією, особливостями стилю, назвою і передумовами написання твору. Ми пропонуємо студентам розглянути інший вектор дослідження, за якого первинне знайомство з текстом відбудеться без повідомлення його назви і автора. На цьому етапі важливо, щоб студенти зосереджувалися лише на акустичному аспекті художнього тла, яке розгортатиметься в часі. Насамперед, сприймаючи текст на слух, вони намагалися «вловити» основну думку завдяки важливому *виразальному* засобу мовлення — інтонації.

Відомо, що «фонічні чинники інтонації, передусім мелодика, акцентний лад тощо, які на письмі передаються відповідними графічними та пунктуаційними знаками, відіграють вагому роль у художньому, зокрема поетичному, мовленні, зазначаючи під впливом ритму істотної трансформації, позначаються на темпі мовлення, визначають не тільки мелодику вірша, а й надають смислового значення організованним ритмосинтаксичним структурам» [369, с. 310].

Безперечно, звукова канва твору як зовнішній чинник вираження його естетичного змісту максимально наближує реципієнта до визначення емоційно-експресивної тональності тексту.

Інтермедіальний аналіз запропонованого медіатексту здійснюється в такій послідовності:

1. Застосовуючи мультимедійні технології, пропонуємо прослухати відеозапис твору «Як намалювати птаха» мовою оригіналу — французькою (<https://www.youtube.com/watch?v=Jkj53oojMBM>). Допоміжними комунікативними засобами слугуватиме невербальне мовлення (міміка, жести, погляд, голос, тіло) читця. Слушною є думка вченої Т. Беценко, що фоностилістичний аналіз художнього тексту сприяє пізнанню естетики мовних елементів у їхньому ієрархічному підпорядкуванні та взаємодії. «Навчитися відчувати тканину твору саме як звуковий організм означає навчитися читати, розуміти та інтерпретувати його основну думку вже на рівні слухового сприйняття. Тому звукове оформлення тексту будь-якого стилю, особливо художнього, є своєрідним зовнішнім планом вираження його естетичного змісту», як констатує дослідниця [43, с. 33]. Зауважуємо, що успішність комунікативних дій під час роботи з мистецьким твором великою мірою залежатиме від його емоційного сприйняття. З метою формування мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компе-

тентості важливо з самого початку налаштувати студентів на позитив, зняти емоційну напругу. Перше сприймання цього твору варто зробити легким, захопити аудиторію мелодійністю звукової тканини. Задання, які виконують студенти на цьому етапі аналізу, такі:

- прослухати звукове оформлення твору, звертаючи увагу на інтонацію мовця, ритм, мелодіку, акцентність мовлення;
- зобразити (графічно) інтонаційну партитуру тексту, відтворюючи мелодичний малюнок з усіма динамічними відтінками;
- визначити стиль (діловий, розмовний, публіцистичний, науковий, художній), тип (розповідь, опис, роздум) мовлення;
- простежити за ритмікою мовлення, діапазоном вражень і переживань, витворених ритмом (плавність, мелодійність, спокій, стрімкість тощо);
- вказати, які типи інтонації для вираження палітри художньої модальності було використано (наспівна, говірна, декламаційна, запитальна, ствердна, спонукальна);
- зафіксувати, які елементи невербального мовлення (міміка, жести, погляд тощо) підсилюють емоційне сприйняття тексту.

Після перегляду відеозапису студенти дають відповіді на запитання:

- ✓ До якого стилю і типу мовлення належить текст?
- ✓ До якого жанру належить твір?
- ✓ Як фонічні засоби вплинули на створення емоційного забарвлення тексту?
- ✓ Які образи виникали у вашій уяві під час слухання тексту?
- ✓ Про що, на вашу думку, йдеться в тексті?
- ✓ Яку інформацію було передано невербально?
- ✓ Кому, на вашу думку, адресований текст?

2. Наступний етап інтермедіального аналізу стосується виявлення та опису взаємодії художніх мов (словесної та образотворчої). Другий відеозапис (<https://www.youtube.com/watch?v=9W2XmXlckv4&t=10s>) ілюструє «накладання» образотворчих засобів на звуковий ряд тексту. Зорове сприйняття у цьому випадку буде провідним. Беремо до уваги думку Л. Наумової, що «зображення загалом характеризується значно більшою, ніж у слова-знака, силою впливу, безпосереднішим ефектом. Щоправда, картина потребує значно менших інтелектуальних та часових витрат задля її сприйняття, особливо поверхневого» [501, с. 184].

Інтонація виконуватиме другорядну, допоміжну функцію. Твір все ще звучить французькою (чужою для українців) мовою, але образотворчі ремарки у вигляді малюнків (клітка, птах, дерево) увиразнюють зміст твору та набувають смислотвірних характеристик. Тепер поєднання інтонаційної (аудіальної) та образотворчої (візуальної) площин упорядковує реалізацію творчого задуму митця. Взаємодія сенсорних (звук, колір, світло) та когнітивних (символи) засобів розширюють межі та можливості пізнання.

Методика виконання окреслюється таким чином:

- сформувати групи (5–7 студ.) з метою колективного обговорення питань;
- зафіксувати (записати словами чи зобразити графічно) послідовність зображень, які з'являються упродовж читання тексту;
- скласти коротку розповідь зі словами «клітка», «пташка», «дерево», враховуючи інтонаційну партитуру, змодельовану на першому етапі роботи з текстом.

Питання, на які студенти відповідають під час обговорення в малих групах:

- ✓ Як візуальні картинки допомагали вибудовувати сюжет твору?
- ✓ Чи збігаються ваші образи із зображеннями?
- ✓ Про що йдеться у творі?
- ✓ Що символізують образи клітки, пташки, дерева у світовій культурі та національній традиції?
- ✓ Як можна назвати твір?

На цьому етапі аналізу особливу увагу приділяємо вербальним і візуальним символам, які опосередковано виражають сутність певного явища. Беремо до уваги, що «паралельне існування семантичного і графічного малюнка ідеї виконує функції дублювання інформації та пристосування до діапазону індивідуальних когнітивних варіацій. Завдяки різноманітному знаковому «меню» не залишаються без поживи «вербальний» та «візуальний» інтелект: різні типи символічної комунікації працюють із різними когнітивними популяціями сприймачів, а при впливі на окрему особу дублювання інформації в іконічному знакові й вербальному символі забезпечує синергічний, а отже, потужніший вплив» [559, с. 65].

Символічні малюнки, які послідовно з'являються на екрані комп'ютера (чи будь-якого іншого цифрового носія) під час читання

тексту, становлять смислові акценти. Виконуючи інтермедіальну функцію, вони (малюнки) «замикають контакти» різних художніх мов. Так, наприклад, зображення клітки на початку відеоролика слугує підказкою для конструювання майбутніх подій, адже коло можливих сценаріїв відразу значно звужується і зводиться до логічного передбачення наступного образу — птаха. Варто зазначити, що образ клітки викликає амбівалентне емоційне переживання, пов'язане з прямим і переносним значенням цього слова. У прямому значенні «клітка» — це приміщення для птахів, тварин зі стінками з металевих або дерев'яних прутів. Вона виготовлена людиною з метою захисту від зовнішніх чинників, отже, гарантує спокій, комфорт. У цьому сенсі (клітка як дім) семантика слова позитивна. З іншого боку, у переносному значенні, «клітка» означає замкнений простір, обмеження волі, несвободу (клітка як тюрма), тому метафора має негативний підтекст. У запропонованому відеоролику клітка з відчиненими дверцятами засвідчує готовність до діалогу, інтеракції; позитивні наміри. Легкий музичний супровід з ліричною мелодійністю і мажорною (світлою) тональністю вказує на добрі наміри людини стосовно очікуваного гостя, проте додає деякого хвилювання і таємничості розповіді. (Чи залетить птах до клітки?). Реципієнт перебуває в стані передчуття якогось дива. Цьому сприяє весь комплекс художніх засобів (пластичних, образотворчих, музичних), задіяних в одночасному просторовому розгортанні лексичної конструкції. Коли птах прилітає, напруга ще не спадає, адже важливо повірити і довіритися людині (присутність якої очевидна), яка змайструвала клітку, отже, створила всі необхідні умови для щастя. Наступні малюнки пташки всередині клітки розуміються як взаємосприйняття обох (господар-гість, автор-читач, адресант-адресат тощо), встановлення внутрішньої рівноваги для реалізації бажаного наміру. Варто зазначити, що у світовій культурі символіка птаха пов'язана з божественністю, високою духовністю, шляхом душі, що прагне у вільному польоті сягнути неба. Птахи асоціюються з натхненням, творчістю, мрією, метою — тим, що неможливо побачити або почути, а лише відчути. Це — мотив, стремління, інтенція, образ бажаного майбутнього результату тощо. Особливого значення набуває семантика кольору. Біла клітка і синій (голубий) птах сприймаються органічно. Це так звані «божественні» кольори: білий — колір Вічності, Одрокнення, Богоявлення, Святості, а синій — містичний символ,

що має зв'язок зі сферою Божественного, виражає велику тайну та незбагненність неба, скеровує наш дух на шлях віри [584, с. 68].

З-поміж загальнокультурного символічного світу природних феноменів найпоширенішим символом процвітання, росту, гармонії, безсмертя, невичерпних життєвих сил, вічного оновлення і відродження є Дерево. Тому зображення дерева (третього знакового малюнка) у відеозаписі, який аналізуємо, сприймається як втілення божественної енергії, творчого духу, потенційної здатності людської душі піднятися над матеріальним світом, досягнувши світу духовного. Отже, на цьому етапі тлумачення тексту підсумовуємо, що образотворчі засоби є домінуючими в загальному аудіо-візуальному сприйнятті тексту і відіграють смислотвірну функцію. Саме зображення клітки, птаха і дерева уможливили вибудувати логічний ланцюг значень, який зреалізувався в сюжетних композиціях, складених студентами в процесі колективного обговорення в малих групах. Таким чином, у майбутніх учителів мистецьких спеціальностей формувалися вміння декодувати художню інформацію, зокрема інтерпретувати символічні образи як змістові інформаційні посилення (знаки), що володіють великим енергетичним потенціалом і, завдяки багатозначності, об'ємним комунікативним ресурсом у спілкуванні. Такі вміння вироблялися на основі семіотичних знань, які, в свою чергу, сприяли засвоєнню комунікативних знань в площині мистецтва, а в компетентнісному сенсі забезпечували формування інформаційно-змістового й алгоритмічно-діяльнісного компонентів комунікативної компетентності загалом.

3. Третій відеоролик (<https://www.youtube.com/watch?v=tgRjT54RR1E>) — цифровий текст, у якому паралельно розгортаються три медіальні пласти: літературний (текст звучить зрозумілою для українців мовою (російською)), образотворчий (пісочна анімація) та музичний (інструментальна музика як емоційне тло).

Завдання, які виконують студенти індивідуально:

- визначити ролі всіх художніх засобів (образотворчих і необразотворчих), використаних у відеоролику, з метою розкриття змісту твору;
- охарактеризувати особливості кожної художньої мови, зокрема тих специфічних кодів, за допомогою яких відбувалося «розшифрування» смислів.

Запитання, на які студенти повинні відповісти після перегляду відеоролика:

- ✓ Які засоби художньої виразності найбільше сприяли розумінню смислу твору (зрозуміла літературна мова, образотворчі засоби, зокрема пісочна анімація, музичний супровід?)
- ✓ Які художні засоби допомагали сприймати твір цілісно, а які, можливо, заважали чи відволікали від основної думки?
- ✓ Який смисл твору?
- ✓ Які у вас виникають припущення щодо авторства твору?

На цьому етапі аналізу спостерігаємо міжмистецьку взаємодію на перетині просторових (образотворче мистецтво) і часових (музика і література); зорових (образотворче мистецтво) і слухових (музика і художнє читання); простих (музика, образотворче мистецтво, література) і складних (анімація як вид кіномистецтва); виражальних (музика), зображальних (образотворче мистецтво) і зображально-виражальних (література, кіно) видів мистецтва. Кожна художня мова зі специфічною системою знаків виконує свою естетичну функцію, формує ціннісне ставлення, що виявляється у формі почуттів, переживань, бажань, волі тощо, тому одержує різнобічну характеристику за змістово-формальними вимірами.

Таким чином, студенти вчать синхронізувати художню інформацію, у якій поєднуються різноформатні медіа, та виявляти зв'язки, що виникають на межі різних художніх мов (медій) задля розуміння цілісності художніх образів, а відтак цілісного смислу мистецького твору.

4. На четвертому етапі роботи з художнім твоєм акцентуємо увагу студентів на виконавській майстерності як особливій сфері художньо-творчої діяльності, у якій матеріалізується задум автора засобом акторської гри. Важливого значення набуває діалог між автором і виконавцем, з одного боку, та виконавцем і глядачами (слухачами), з іншого, що формує різного роду комунікацію між ними (від схвалення до різкого протиріччя). Постать актора має виняткове значення, адже його авторитет і професійна майстерність чинитимуть вагомий вплив на реципієнта. Виконавець є посередником між автором художнього твору і реципієнтами. Водночас виконавець і сам стає творцем, адже виконавство — це завжди інтерпретація, у якій поєднується об'єктивний смисл твору і суб'єктивне розуміння його виконавцем, що залежить від його інтелекту та індивідуального світосприйняття.

Творчий характер виконавства зумовлює можливість різної інтерпретації одного й того ж твору [351]. Відтак студентам пропонуємо переглянути відео (https://www.youtube.com/watch?v=A5_Fd_vHIWc), де авторитетний актор Богдан Ступка читає текст українською (рідною) мовою.

Завдання, які виконують студенти:

- подивіться та прослухайте відеозапис, змоделуйте інтонаційну партитуру тексту;
- порівняйте акторську техніку читців у першому та четвертому записі (виявіть спільні та відмінні риси).

Дайте відповіді на запитання:

- ✓ Чи доніс актор Богдан Ступка смисл твору? Яким чином?
- ✓ Яка манера читання Богдана Ступки?
- ✓ Чи потрібні додаткові медіа (образотворчі, музичні) для розкриття змісту твору?
- ✓ Які засоби акторської майстерності використав Богдан Ступка з метою вираження головної ідеї твору?
- ✓ Чи впливає авторитет читця на розуміння твору?

У результаті колективного обговорення, у якому виявляється комунікативний потенціал акторської майстерності у відтворенні смислу художнього твору, студенти демонструють знання основ вербальної і невербальної комунікації. Аналізуючи мовлення актора, зокрема інтонацію, ритм, темп, характер висловлювання, майбутні вчителі особливу увагу приділяють невербальній мові, зокрема тим невимовним засобам, які володіють великою інформативністю, а саме: жестам, міміці, пантоміміці тощо. Таким чином, формується інформаційно-змістовий компонент комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

5. П'ятий етап аналізу передбачає перегляд мультфільму (<https://www.youtube.com/watch?v=bmLMPgO35uw>) — особливої форми інтерпретації твору, де літературний текст введений до нового медіаформату — анімаційного. Варто знати, що вперше принцип інертності зорового сприйняття, що лежить в основі анімації, був продемонстрований у 1828 році французом П. Рогетом. Об'єктом демонстрації був диск, на одній стороні якого було розміщено зображення птаха, а на іншій — клітки. Під час обертання диска у глядачів створювалася ілюзія пташки в клітці (<https://sites.google.com/site/-multarmistectvo/istoria>).

Предметом дослідження під час перегляду мультиплікаційного фільму (медіатексту) стають інтермедіальні компоненти, які виражаються на перетині візуальних і аудіальних медіа. Знаковими є: колір, пляма, світло, звук, ритм, пластика, рух, міміка, жести, вигуки. У діалектичній єдності цих компонентів визріває синтетичний художній образ, який відображає цілісні властивості дійсності та глибину міжвидових мистецьких зв'язків (синестезію).

На 5 етапі інтермедіального аналізу завдання для колективного обговорення в малих групах (3 групи) такі:

- зафіксувати образотворчі засоби виразності, використані аніматорами (1 група);
- простежити за динамікою музичної інтонації в мультфільмі (2 група);
- виокремити літературний пласт у цілісності мультиплікаційного тексту (3 група).

Після колективного обговорення майбутні фахівці дають відповіді на запитання:

- ✓ Які візуальні засоби художньої виразності сприяли розумінню змісту твору?
- ✓ Як аудіальні засоби допомагали (чи заважали) розкодувати приховані смисли у тексті?
- ✓ Яким чином літературний матеріал активізував уяву і сприйняття твору?
- ✓ Яку пораду педагогам, зокрема вчителям мистецьких дисциплін, ви б дали після перегляду мультфільму?
- ✓ Вкажіть, які види інтермедіальності (медійні переміщення, медіакомбінації, інтермедіальні посилання) ви зафіксували в процесі роботи з художнім текстом, поданого у цифрових форматах. Відповіді обґрунтуйте.
- ✓ Який відеоролик, на вашу думку, найглибше розкриває смисл твору?
- ✓ Який відеоролик ви б переглянули знову?
- ✓ Яка тема та ідея твору?
- ✓ Яка можлива назва твору?

Після відповідей на поставлені запитання повідомляється ім'я автора і назва твору: французький поет, кінорежисер, драматург Ж. Прев'єр, поезія «Як намалювати птаха».

Підсумовуючи результати інтермедіального аналізу художнього тексту (медіатексту), студенти засвідчують новий рівень аналітики (інтермедіальний), який охоплює сферу мистецтва і сферу комунікацій. Задовольняючи потребу особистості в передачі знань та інформації, умінь і навичок, а найголовніше – естетичну потребу в процесі комунікативної діяльності, вони (студенти) постають ініціаторами та учасниками педагогічного, наукового, художнього дискурсів, що одночасно розгортаються в умовах інтегративного освітнього середовища та сприяють формуванню художньо-творчого компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Подальша робота з художніми текстами передбачає самостійну пошукову роботу студента, пов'язану з виявленням у мистецьких творах інтермедіальних зв'язків.

Отже, інтермедіальний аналіз передбачає «глибоке занурення» студента-дослідника в текст з метою пошуку, розуміння смислів, закладених автором у цей текст, а також власних смислів. Слушними є міркування М. Лановик про те, що «акт розуміння постає як реконструктивне здійснення творчого процесу, завдяки якому інтерпретатор може усвідомити те, що творець усвідомити не міг» [351, с. 225].

Розширення потенціалу тексту відбувається щоразу, як тільки його глумачать в іншому контексті, чи під іншим кутом зору, чи з інших позицій (лексичних, фонологічних, психологічних, естетичних, філософських тощо). При цьому відбувається процес «нарощування» смислів, що надає тексту безліч нових оцінок, значень і можливостей для участі в комунікативній взаємодії.

Таким чином, на перехресті літературознавчих і мистецтвознавчих дискурсів у царині мистецької освіти увиразнюється поняття інтермедіальності як репрезентанта художніх трансформацій, що виникають унаслідок взаємодії та взаємообміну семіотичних кодів різних знакових систем. До цих процесів долучаються різні медіа — носії художньої інформації: література, музика, образотворче мистецтво, кіно, театр зі своїми специфічними кодами. У медіапросторі такий мистецький полілог продукує нові форми і значення, які стали предметом педагогічних дискусій, у процесі комунікативної взаємодії набувають нових ціннісних смислів.

Нині потужний потенціал інтермедіальності розкривається разом зі стрімким розвитком науки, зокрема кібернетики, завдяки інтенсив-

ному поширенню механізмів технологізації мистецтв, у вир якого втягнуті не лише семіотичні системи, а люди і машини. Яскравим прикладом такого розширення є феномен Н. Харбіссона — унікального явища світового масштабу, першої людини-кіборга, офіційно визнано паспортичним реєстром Великобританії. Художник і музикант з діагнозом «ахромато́пія» (неможливість розрізняти кольори) веде активну творчу діяльність зі вживленим у власний мозок пристроєм (на кшталт відеокамери) Eyeborg, який перекодує світлові хвилі в звуки, що дозволяє йому розрізняти кольори. Н. Харбіссон самостійно розширив свої можливості зі сприйняття кольору шляхом остеointegraції (вживлення пристрою в кістку черепа) спеціальної антени, враховуючи високу провідність кістки, перетворюючи свій череп в підсилювач, а голову в резонатор. Вживлений у голову Н. Харбіссона механізм дозволяє йому чути і відчувати кольори (інформація про колір перекодується у вібрацію і резонує мелодією в голові). Так, бірюзовий колір відповідає ноті «до», фіолетовий — це «ре», рожевий — «мі», червоний — «фа», жовтий — «соль», зелений — «ля», блакитний — «сі» [784]. А. Хамінова на прикладі феномена людини-кіборга обґрунтовує еволюцію теорії інтермедіальності від метафори до технології. Науковець констатує: «технологія перекладу кольору в звукову систему, запропонована Н. Харбіссоном, відповідає принципу інтермедіальної взаємодії мистецтв як переклад мови однієї семіотичної системи на мову іншої. Переклад в теорії інтермедіальності розуміється не буквально, а як метафора, що означає процес інтерпретації, у межах якої може бути численна кількість текстів. Проте у випадку Харбіссона при збереженні принципу міжсеміотичного перекладу було знайдено технічну можливість зрощення двох мов різного медіального жанру — засобом світлових хвиль [765, с. 83-84]. Отже, технічно реалізована ідея інтермедіальності відкрила перед людиною нові можливості сприйняття реальності, демонструючи механізм утворення візуально-звуку».

Хвильова природа кольору успішно застосовується сьогодні в терапевтичній практиці як гармонізуючий засіб, здатний збалансовувати всі природні системи організму шляхом оптимізуючого впливу відповідного кольору (носія певної енергії) на людину. Відомо, що будь-яка біологічна чи небіологічна структура має успадковану життєву програму — «код», що міститься в конкретному просторово-часовому відрізку — «гені». Поняття кодованого кольору в хромалогії (науки

про комбінацію кольорових тонів, обмеженими контурами геометричних чи предметних форм) розуміється як кольоровий тон, що має Часове ім'я — Код кольору чи Міру кольору, із сукупності яких утворюється кольоровий простір земного об'єкта. (www.hromalogia.ru). Теоретичні надбання хромалогії застосовуються в педагогічній практиці, зокрема відоме використання кольоромоделей в кольороінформаційному освітньому середовищі. Інноваційно-креативна кольороінформаційна технологія надає широкий спектр можливостей з організації здоров'язберігаючого середовища в закладах освіти. Автор-розробник В. А. Кулешов та педагог-практик Н. Пашкова демонструють реальну можливість побудови індивідуальних корекційно-освітніх-реабілітаційних маршрутів для учасників навчально-виховного процесу, що дає змогу вдосконалювати систему диференційного підходу у вихованні, розвитку і навчанні, розширюючи інтегративне поле. Відпрацювання технології на основі нейро-кольоро-звукового програмування спрямоване на розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення, уваги, процесу запам'ятовування, зняття тривожності під час занять, на формування вміння учнів самостійно корегувати власне індивідуально-здоров'язберігаюче середовище. Виконання навчальних завдань відбувається в результаті мовновізуальної діяльності з використанням кольоро-зошитів, таблиць, лінійок, шпалер, предметів побуту, що підсилюються настановами: «подивіться», «відчуйте», «запам'ятайте», «торкніться», «поділіться враженнями», отже, мети можна досягти через візуально-аудіально-тактильно-кінетичні канали сприйняття [337].

Поняття «інтермедіальність» суміжне з такими поняттями, як «інтеграція», «поліхудожність», що часто вживають у сучасному педагогічному просторі, коли йдеться про різного роду взаємодії, взаємовпливи, взаємопереходи. Не виникає сумнівів у тому, що педагогічна наука, зокрема мистецька педагогіка, повинна активно долучитися до інтермедіального дискурсу і запропонувати власне бачення інтермедіальності як актуального методу художнього пізнання, а інтермедіальну технологію як інноваційний спосіб організації навчальної діяльності в закладах освіти.

3.2. Інтермедіальна технологія в системі сучасних педагогічних технологій

Зростаюча потреба у виробленні сучасних підходів до формування професійних і надпрофесійних умінь і навичок випускників закладів вищої педагогічної освіти активізує пошук нових алгоритмів засвоєння знань з вимогою ефективного застосування педагогічних технологій у професійній сфері. Технологізація освіти як об'єктивний процес еволюції гуманітарних знань до якісно нових ідеалів (молодь як цінність, а не лише ресурс соціуму) супроводжується оригінальними науковими розробками, обґрунтуванням та впровадженням передових педагогічних ідей, розвитком педагогічної теорії, практики, активним пошуком інноваційних моделей, технологій навчання і виховання, міждисциплінарними та мультимедійними проектами тощо. Слушною є точка зору В. Кременя, що стосується розробки й апробації нових технологій навчання для вищої школи в педагогічних університетах. Учений вважає, що «їх потрібно перетворювати на центри підготовки викладачів для всієї системи вищої школи» [318, с. 105]. Активізація пошуково-творчих наукових стимулів дослідників освітньої сфери зумовлена сучасними потребами соціуму в наданні якісних освітніх послуг, адже «рівень використання інноваційних технологій, передусім інформаційно-комунікаційних, є тим чинником, який впливає на результативність діяльності та привабливість навчальних закладів, визначає професіоналізм педагогів, а їх проектування додає престижу науковій школі чи авторському колективу» [828, с. 5].

Упровадження й ефективне застосування педагогічних технологій у професійній освіті є пріоритетним і вимагає теоретичного обґрунтування відповідно до дидактичних цілей. Ця проблема достатньо широко розкрита в працях В. Андрущенка [9], Л. Буркової [64], І. Бега [40], Р. Болайто [57], Ю. Васькова [75], Н. Внукової [91], Л. Дзюби [160], М. Гуслової [149], І. Дичківської [162], І. Зязюна [220], О. Зубченко [215], О. Красовської [314, 315]; В. Мадзігона [409], А. Нісімчук [518], О. Савченко [665, 666], Г. Селевка [675, 676], С. Сисоєвої [690, 691], І. Смолюка [699], Г. Сороки [704], О. Пехоти [587], І. Підласого [592], О. Пометун [599, 600, 601], О. Янкович [828, 829, 830] та ін.

У дослівному перекладі «технологія» (з грец. *techne* — мистецтво, майстерність, уміння, *logos* — учення, поняття) — це «наука про

майстерність». Поняття «технологія» у педагогіці потрактовують як категорію синтетичного типу, на відміну від аналітичних категорій: «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби». В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка цей термін подано як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, зокрема технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти» [132, с. 331]. Науковці М. Махмутов, Г. Ібрагімов, М. Чошанов розглядають технологію як «запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителя та учнів, що гарантує досягнення поставленої мети» [443, с. 5]. В. Монахов вважає технологію «продуманою до деталей моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та реалізації освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя» [480, с. 7].

Загалом можна констатувати, що поняття «технологія» в межах педагогічної науки упродовж ХХ ст. зазнало певної еволюції, а з середини 60-х років ХХ ст. окреслюється два основні напрями педагогічних досліджень: *традиційний* (технологію розглядають як спосіб застосування технічних засобів навчання) та *інноваційний* (технологію визначають як спосіб побудови освітнього процесу). Варто наголосити, що і на сучасному етапі в педагогічних дослідженнях відсутній єдиний погляд на поняття «освітня технологія», зокрема її характеризують як науку (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак [578]; теорію В. Гузеєв [142]; практику — діяльність, засіб, форму, спосіб організації М. Кларін [268], С. Сисоєва [577]). Деякі автори вбачають у освітній технології всі три аспекти (В. Монахов [480], І. Прокопенко та В. Євдокимов [633]). Саме тому вітчизняні дослідники (С. Вітвицька [86], І. Дичківська [162], С. Сисоєва [577]) розрізняють поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання» на основі рівнів їхнього функціонування:

- загальнопедагогічний (рівень педагогічних систем);
- предметно-методичний (рівень окремої методики);
- локальний або модульний (рівень дидактичних і виховних завдань).

На загальнопедагогічному рівні функціонують освітні технології, які відображають загальну стратегію розвитку освіти й репрезентовані в концепціях, освітніх законах і стандартах. Освітні технології — це доволі широке поняття, до складу якого входять, зокрема, й педагогі-

чні технології, завданням яких є реалізація тактики освітніх технологій шляхом запровадження моделей цього процесу й відповідних моделей управління ним.

Педагогічні технології, на думку В. Монахова [480], М. Кларіна [268], характеризуються такими основними ознаками, як гарантія (не завжди) кінцевого результату та проектування подальшого освітнього процесу. Педагогічна технологія відображає модель освітнього та управлінського процесів у закладах освіти й поєднує зміст, форми й засоби кожного з них. Як зазначають дослідники, педагогічна технологія — це процес розроблення та реалізації в закладі освіти педагогічного проекту, який відображає певну систему педагогічних поглядів; спрямований на досягнення конкретної освітньої мети; визначає зразок професійно-педагогічної діяльності щодо його реалізації. Цей зразок, виконуючи нормативну функцію, дає змогу педагогові під час реалізації мети будувати на його основі нові утворення за умови оптимальності залучених ресурсів і зусиль суб'єктів педагогічної взаємодії [577].

До складу педагогічних технологій входять навчальні, виховні, соціально-виховні технології та технології управління. До окремої групи педагогічних технологій належать інформаційно-комунікаційні, що є наскрізними, оскільки вони пов'язані із іншими групами технологій, використовуються в навчанні, вихованні та управлінні. Взаємозв'язки між зазначеними технологіями відображено на схемі, розробленій Т. Назаровою [490] і допрацьованій з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (рис. 3.1).

Варто зазначити, що в наукових дослідженнях і публікаціях фахівців-практиків дефініції «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», зазвичай, вживають як синонімічні. Погоджуємося з думкою сучасних українських і зарубіжних науковців О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеевської [830, с. 7], котрі вважають окреслені поняття тотожними, однак зауважують, що «вони відрізняються лише галуззю застосування: освітні технології реалізуються в освітній сфері, навчальні технології — у навчальному процесі, виховні — у галузі виховання, технології управління — в управлінській діяльності». Вважаємо, що поняття «педагогічна технологія» можна виокремити з-поміж інших як ключове, адже воно найповніше віддзеркалює мету педагогіки як науки, яка завжди опікується вдосконаленням процесу навчання, виховання і розвитку особистості на всіх освітніх

рівнях. Ми здійснили спробу зібрати воедино найбільш уживані визначення поняття «педагогічна технологія», у яких простежується розмаїття поглядів на цю дефініцію в таблиці (табл. 3.3).

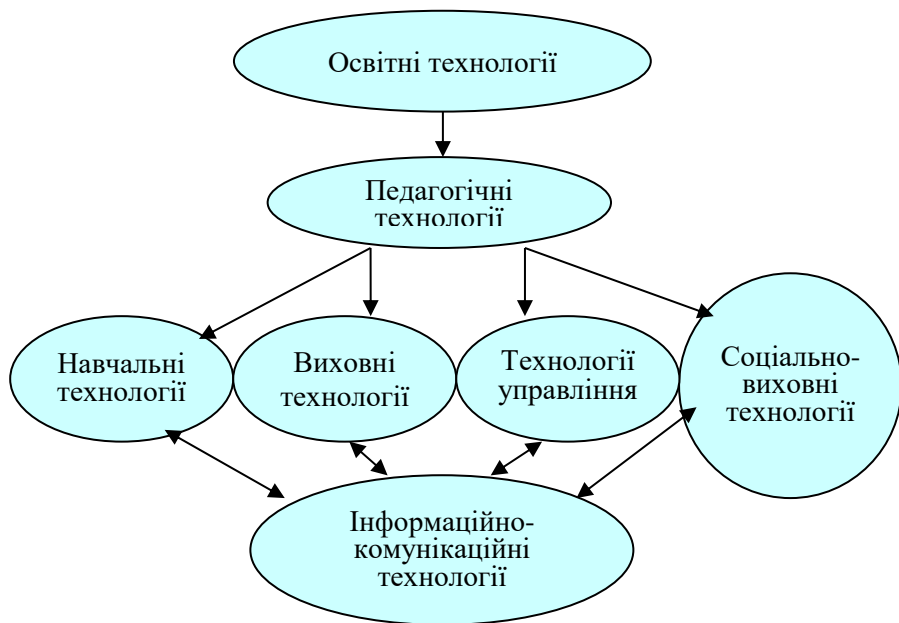


Рис. 3.1. Ієрархія освітніх технологій (авт. Н. Назарова)

Таблиця 3.3.

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
В. Беспалько (Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989.)	педагогічна технологія	Змістова техніка реалізації навчального процесу
С. Гібсон, Дж. Келланд (Gibson, S., & Kelland, J. Connecting preservice teachers with children using blogs. Journal of Technology and Teacher	педагогічна технологія	Систематичне використання людей, ідей, навчальних матеріалів та обладнання для розв'язання педагогічних проблем

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
Education. 2009. №17(3), pp. 299-314)		
Р. Річі, К. Сілбер, Д. Елай (Richey R. C., Silber K. H., Ely D. P. Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. TechTrends. 2008. №52(1). P. 24-25)	педагогічна технологія	Комплексний інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і управління
В. Монахов (Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1995.)	педагогічна технологія	Продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя
Г. Селевко (Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005.)	педагогічна технологія	Система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, вибудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, що зумовлює очікувані результати.
Л. Ярошук (Ярошук Л. Г. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії : дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворізь. держ. пед. ун-тет. Кривий Ріг, 2008.)	педагогічна технологія	Систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, в основі якого раціонально організована діяльність щодо забезпечення мети на основі особистісно орі-

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
<p>М. Кларін (Кларін М. В. Інновації у світовій педагогіці: навчання на основі дослідження, ігри та дискусії (аналіз зарубіжного досвіду). Рига: НВЦ «Експеримент», 1995.)</p>	<p>педагогічна технологія</p>	<p>єнтованої взаємодії вчителя та учнів</p> <p>Напрямок у педагогіці, який має за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення поставлених цілей; дослідження з метою виявити принципи і розробити прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність через конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки вживаних методів, як системність і конструювання навчального процесу, що гарантує досягнення поставлених цілей.</p>
<p>В. Андреев (Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс. Казань: Центр инновационных технологий. 2000.)</p>	<p>педагогічна технологія</p>	<p>Система проектування і практичного застосування (адекватних певній технології) педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання, що гарантують достатньо високий рівень їх ефективності, у тому числі при подаль-</p>

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
Л. Крившенко (Крившенко Л. И Педагогика: учебн. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006.)	педагогічна технологія	шому використанні Чітке наукове проектування і точне відображення гарантуючих успіх педагогічних дій
І. Прокопенко, В. Євдокимов (Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Коледіум, 2005.)	педагогічна технологія	Наукове й точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх. Педагогічна технологія — це не механічний, заданий процес із незмінним наслідком, а організаційно-змістова структура, що визначає напрям взаємодії педагога та учнів за нескінченної багатоманітності підходів і відносин; не інструкції і рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості
А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак (Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000.)	педагогічна технологія	Передбачена модель системи дій викладача і студентів, яку необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою одержання високого професіоналізму
А. Єлісеєв (Єлісеєв А. Г. Основа навчального процесу в ПТУ — нові технології. Нові технології навчання : на-	педагогічна технологія	Система освітнього процесу, що складається з форм, засобів, умов, методів та процедур навчання у навчальній

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
ук.-метод. зб. Вип. 15. Київ: ІСДО, 1996. С. 21-28.)		взаємодії й має конкретно визначений кінцевий результат.
О. Васюк, С. Виговська (Васюк О. В., Виговська С. В. Сучасні підходи до трактування поняття «педагогічна технологія». Вісник Національного університету оборони України. 2011. №6 (25))	педагогічна технологія	Спланована викладачем із високою педагогічною майстерністю організація освітнього процесу: з оптимальним добром методів, засобів, форм навчання та за якої гарантовано досягаються високі результати.
С. Сисоева, А. Алексюк, П. Воловик (Сисоева С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька О. І. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. Київ: ВППОЛ, 2001.)	педагогічна технологія	Раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті.
Б. Лихачов (Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекцій: учеб. пособие. Москва: Юрайт, 2001.)	педагогічна технологія	Сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний вибір і комбонування форм, методів,

Автор / Джерела	Дефініція	Визначення
		спосіб, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу
П. Підкасистий (Подкасистый П. И. Педагогика: учеб. пособ. для студ. Москва: Педагогическое общество России, 1998.)	педагогічна технологія	Новий напрям у педагогічній науці, який пов'язаний конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням освітніх процесів

Джерело: структуровано автором дослідження

Узагальнюючи наукові погляди на сутність і функції поняття «педагогічна технологія», авторитетний теоретик технологічного підходу в освіті Г. Селевко [673] виокремив чотири підходи:

1) педагогічна технологія як засіб: частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічних процесів і є організаційно-методичним інструментарієм (Н. Крилова);

2) педагогічна технологія як спосіб: поетапний опис процесу, алгоритм досягнення навчально-розвивальної мети (В. Беспалько, М. Чошанов, Б. Скіннер);

3) педагогічна технологія як науковий напрям: утілення найбільш раціонального способу навчання шляхом науково-практичного експериментування, діагностування, спостереження, що відображено в методичних рекомендаціях і програмах (І. Підкасистий, В. Гузєєв, С. Ведемейєр);

4) педагогічна технологія як багатовимірне поняття, зокрема система: загальнопедагогічна технологія, що характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, закладі освіти й охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів [673, с. 34-37].

Популярним в освітньому середовищі є багатоаспектне визначення педагогічної технології, яке запропонував В. Беспалько, визначивши її основні характеристики:

- чітке, послідовно педагогічне, дидактичне розроблення цілей навчання й виховання;
- структурування, систематизація, ущільнення інформації, яка підлягає засвоєнню;
- комплексне застосування дидактичних, технічних, зокрема й комп'ютерних, засобів навчання й контролю;
- підсилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання;
- гарантованість достатньо високого рівня якості освіти [39, с. 35].

Науковець Г. Селевко розглядає педагогічну технологію як поняття, що об'єднує три аспекти: науковий, процесуально-описовий та процесуально-дієвий (технологічний). Учений деталізує: науковий аспект передбачає розгляд педагогічної технології як наукової галузі, метою якої є визначення та розроблення мети, змісту й методів навчання, виховання, а також проектування педагогічних процесів. У межах процесуально-описового здійснюється системний опис взаємовідповідності мети, змісту, методів і засобів для досягнення освітніх результатів. Реалізація процесуально-дієвого аспекта педагогічної технології передбачає організацію педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [675, 676, с. 45].

З огляду на визначені Г. Селевком рівні, Л. Пастушенко дійшов висновку про доцільність тлумачення поняття «педагогічна технологія» у межах трьох значень, що відповідають указаним технологічним рівням:

1) частина педагогічної науки, педагогічна дисципліна, галузь наукових знань, що розробляє цілі, зміст, методи проектування педагогічних процесів на основі досягнень психолого-педагогічної теорії та передової практики;

2) модель досягнення запланованих результатів;

3) процес проектування діяльності із використанням особистісних, інструментальних і методичних засобів [570, с. 53].

Згідно з такими технологічними рівнями, педагогічну технологію Л. Пастушенко тлумачить як продуману в усіх деталях модель спіль-

ної діяльності, що охоплює систему науково обґрунтованих прийомів і методик, які сприяють налагодженню між студентом і викладачем такої взаємодії, яка забезпечить оптимальне досягнення конкретних навчальних цілей [570, с. 54].

Багатоаспектність поняття педагогічної технології є основною причиною варіативності визначення її компонентів. Зважаючи на оперування цим поняттям на різних рівнях (науково-теоретичному і практичному) та в межах різних педагогічних систем (освітньої галузі, закладу освіти, одного предмета, модуля, заняття), апологети системного підходу, як правило, розмежовують структури педагогічної технології як науково-теоретичної галузі і як освітнього процесу. Зокрема, Г. Селевко запропонував таку структуру педагогічної технології: концептуальна основа; змістова частина (мета й зміст навчання, виховання, управління); процесуальна частина (технологічний процес), тобто засоби, методи для досягнення мети (методи й форми пізнавальної діяльності здобувачів освітнього ступеня, методи й форми роботи педагога, діагностика педагогічного процесу, управління ним) [675, 676, с.70].

Водночас технологічний процес може містити додаткові, міждисциплінарні, міжгалузеві, допоміжні технології, як-от: організаційні технології, тобто форми навчання (масові, колективні, групові, індивідуальні); інформаційні технології — сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації; поліграфічні, економічні, соціальні, медичні, психологічні технології тощо.

Дослідники (Б. Блум [843], В. Беспалько [39], М. Кларін [268]) пропонують такий алгоритм реалізації педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців:

1. Визначення кінцевої загальної мети дидактичної системи у формі моделі через показники, які можна діагностувати.

2. Формулювання проміжних цілей (поетапно) професійного становлення особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями.

3. Відбір і дидактичне обґрунтування змісту освітнього процесу відповідно до заданої мети.

4. Реалізація розвивальних технологій, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного

становлення майбутнього фахівця. Важливо, щоб усі технології забезпечувалися об'єктивними методиками контролю якості цього процесу.

5. Окреслення організаційних умов навчання і виховання студентів закладу вищої освіти.

Розмаїття педагогічних технологій і широке їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти дали змогу науковцям говорити про технологізацію системи освіти, наукове обґрунтування якої запропонували у своїх працях Б. Блум [843], Б. Гершунський [121], В. Кремень [318, 319, 321], Н. Ничкало [513] та ін. Узагальнення результатів їхніх наукових досліджень дало змогу визначити критерії технологізації освітнього процесу, зокрема:

- концептуальність (наукова концепція, система поглядів);
- діагностичність і прогностичність результатів навчання;
- економічність (ефективне використання часу й матеріальних ресурсів у навчанні);
- операційність (чітке уявлення про засоби досягнення запланованих результатів);
- алгоритмізованість, проєктованість, цілісність навчальної діяльності;
- керованість, варіативність і гнучкість освітнього процесу (варіювання методів та засобів з метою коригування);
- заданість і гарантованість ефективних результатів за оптимальних витрат для досягнення певного стандарту навчання;
- відтворюваність технологічного процесу.

Варто наголосити, що на сучасному етапі каталізатором технологізації освітнього процесу є стрімке розширення комунікативного простору, під яким розуміють сукупність зв'язків між окремими людьми, соціумами, державами й континентами. На думку Т. Петріва, це пов'язано із глобалізацією і високою технологічністю медіазасобів, що актуалізують необхідність відображення різноманітних інформаційних процесів у засобах і методах їх репрезентації, які на сучасному етапі можуть бути реалізовані шляхом залучення високотехнологічних комунікацій [581, с.23]. Дослідниця Т. Маркова наголошує, що розвиток комп'ютерів, кабельного телебачення, мережі Інтернет, супутникових і оптично-волоконних систем («технотелемедіумів»), що доповнили класичні засоби передання інформації (радіо, телебачення, телефон), дає змогу здійснювати обмін інформацією на рівні спілку-

вання між суб'єктами освітнього процесу, а також вдосконалювати процеси інтерактивної освіти, у яких особистість є учасником безпосередньої комунікації [427, с. 193]. В. Кремень [319] зазначав, що «нові завдання освіти у ХХІ ст. загалом вимагають застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки й дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою» [319, с.16-17]. Йдеться насамперед про широке впровадження в освітній процес закладів освіти інформаційно-комунікаційних технологій, які, ґрунтуючись на сучасних досягненнях у сфері комп'ютерної техніки, засобів комунікації, програмного забезпечення і практичного досвіду, мають розв'язувати завдання стосовно ефективної організації педагогічного процесу за умови зниження витрат часу, праці, енергії і матеріальних ресурсів.

Згідно з педагогічним словником, інформаційно-комунікаційні технології — це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості використання інформаційного ресурсу [132, с.112].

3-поміж численних інформаційно-комунікаційних технологій, які стрімко набувають поширення в сучасному освітньому процесі і сприяють підвищенню його ефективності, є мультимедійна технологія (від лат. *multum* — багато та *medium* — засіб) як комплекс апаратних і програмних засобів, що дають змогу користувачу працювати в діалоговому режимі з різноманітними даними (графіка, текст, звук, відео, зображення та анімація), організованими у єдиному інформаційному середовищі [644, с. 124]. Зазначена технологія базується на системах гіпертексту (робота з комбінаціями текстових матеріалів) та гіпермедіа (робота з комбінаціями графіки, звуку, відео та анімації). До мультимедійних матеріалів навчального призначення, з якими знайомі студенти мистецьких спеціальностей які активно застосовують на практиці, належать: мультимедіа-презентація; слайд-шоу; електронний звіт; мультимедіа-доповідь; електронний журнал; віртуальний тур; мультимедіа-видання; навчальні фільми тощо.

Спостереження за освітнім процесом та досвід практичної діяльності підтверджують, що мультимедійну технологію доцільно використовувати на лекційних заняттях для закріплення й розширення на-

вчального матеріалу; під час практичних занять для презентації студентських доповідей і унаочнення теоретичних положень; як результат виконання студентами самостійної роботи чи індивідуальних науково-дослідних завдань; під час захисту курсових чи магістерських проєктів; для здійснення поточного й проміжного контролю. Важливо, що в процесі використання мультимедійних технологій викладач виконує роль порадирика, консультанта, фасилітатора в аудиторній та позааудиторній самостійній роботі студентів, налагоджуючи таким чином суб'єкт-суб'єктні стосунки зі студентами.

Дослідники В. Заболотний [193], Т. Коваль [275], О. Пушкар [644] одностайні в думці, що, завдяки використанню мультимедійної технології, збагачується зміст навчальних дисциплін, а відтак і освітнього процесу в цілому; урізноманітнюються форми та методи його реалізації; підвищується ефективність узагальнення та систематизації теоретичного матеріалу; створюються умови для моделювання й коригування освітнього процесу, використання різнорівневих завдань, розміщення інтерактивних вебелементів (тестів, посилань в електронних бібліотеках на джерела для самостійного опрацювання тощо); створюється професійно орієнтоване освітнє середовище; регулярно оновлюється й оперативно розповсюджується навчальний матеріал; зростає мотивація студентів до навчання й саморозвитку.

Ще одним різновидом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є хмарна технологія (від англ. «cloudtechnology» — «хмара», «розсіяний», «розподілений»), яка є зручним мережевим середовищем для зберігання й опрацювання інформації, що поєднує в собі апаратні засоби, ліцензоване програмне забезпечення, канали зв'язку, а також технічну підтримку користувачів (Plummer). Хмарна технологія дає змогу педагогам створювати та зберігати потужні масиви інформації та забезпечувати здобувачів освіти різним рівнем доступу до них, зокрема переглядати чи скачувати матеріали, здійснювати редагування документів тощо. Розробниками найбільш популярних в освітньому процесі хмарних сервісів є компанії Google та Microsoft. До програмного онлайн-забезпечення від компанії Google належить система сервісів Apps для закладів освіти, зокрема: електронна пошта Gmail об'ємом до 2 Гб; онлайн календар GoogleCalendar; хмарне сховище GoogleDisk (безкоштовно об'ємом до 30 Гб); онлайн офіс GoogleDocs (Word, Excel, PowerPoint); GoogleSites для створення сайтів; Google Модератор — створення категорій для запитань, які ви-

кладач планує обговорити зі студентами під час заняття (Google?AppsEducationEdition).

Компанією Microsoft було запропоновано безкоштовний хмарний сервіс Live@Edu (MicrosoftLive@edu), який представлений такими службами: Microsoft Live Mail — електронна пошта об'ємом до 9ГБ; Microsoft Live Messenger — служба миттєвих повідомлень, що дає змогу створювати інтерактивні навчальні групи, організовувати співпрацю та обмін файлами, підтримувати зв'язок з викладачами й одногрупниками за допомогою текстових, голосових і відеоповідомлень (розмови в групах до 40 осіб); Microsoft Live Spaces — сервіс для ведення блогів; Microsoft Live Alerts — система сповіщень для надсилання оголошень студентам чи колегам; Microsoft Live SkyDrive — захищений простір об'ємом до 25 Гб, де можна редагувати, зберігати і поширювати документи Word, Excel, PowerPoint тощо (MicrosoftLive@edu).

Серед переваг хмарної технології Т. Вакалюк називає такі: суттєва економія коштів закладів вищої освіти (шляхом зниження витрат на технічне обслуговування); підтримання актуальності інформації, швидке коригування; налаштування програмного забезпечення на потреби й вимоги конкретного викладача; безперервний доступ студентів до матеріалів, повідомлень, результатів контролю; можливість вільного опрацювання матеріалів за допомогою планшета чи смартфона, що дає змогу якісно й оперативно підготуватись до заняття [68, с. 17].

Отже, на сьогодні хмарна технологія є ефективним освітнім інструментом, який сприяє активізації навчальної діяльності студентів; налагодженню їхньої взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності; зростанню мотивації до навчання, а також розвитку логічного мислення та пам'яті, що в цілому зумовлює зростання ефективності освітнього процесу в закладах вищої освіти.

До інформаційно-комунікаційних технологій дослідники відносять і соціомедійні технології, які є засобами соціальної взаємодії, що можуть забезпечувати співробітництво викладачів і студентів. На сьогодні вони представлені доступними системами мережевого спілкування: Facebook, Linkedlin, Twitter, ресурси Wiki, MSN, Flickr тощо. Наприклад, на сучасному етапі з навчальною метою використовують такі застосунки Facebook: книги weRead, що дає змогу ділитися думками про книги, писати свої коментарі та дізнаватися думку інших читачів; Flashcards використовується для створення флеш-карт;

DoResearch 4ME — для збирання інформації за допомогою тез чи інструкцій; Study Groups — для виконання і презентації групового проєкту; SlideShare — з метою створення презентацій для надсилання студентам слайд-шоу; BookTag — для обміну книгами, а також створення тестів для вивчення; Docs—для створення та надсилання документів Microsoft Office у Facebook; Zoho Online Office — для збереження документів в інтернеті, надання доступу студентам і колегам [428] тощо. Також через соціомедійні технології може здійснюватись консультативна робота, презентація проєктної діяльності, виконання домашніх завдань, обговорення важливої професійної інформації, обмін новинами, досвідом тощо.

Особливістю використання соціальних мереж у освітній діяльності закладів вищої освіти є залучення молоді до участі в спільнотах та групах, які є інструментами взаємодії між студентами й викладачами, адже дають змогу об'єднуватись навколо розв'язання певного завдання, яке може виникнути під час освітнього процесу, а також створюють можливості для самоаналізу й самонавчання.

Відносно новою і цікавою технологією навчання є веб-квести (web-quest) (з англ. guest — тривалий цілеспрямований пошук, що пов'язаний з прикладами або грою), засновниками яких є американські викладачі Б. Додж [855] та Т. Марч [878]. Технологія веб-квест — це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія передбачає роботу в групах (від трьох до п'яти студентів), сприяє розвитку конкурентності та лідерських якостей кожного, підвищенню не лише мотивації до здобуття знань, а й відповідальності за результати діяльності та їх презентацію. Так, С. Коваль наголошує, що упровадження технології веб-квестів сприятиме формуванню вмінь пошуку необхідної інформації, її аналізу, систематизації й розв'язання поставлених завдань. Наслідком її використання є зростання мотивації до навчання; формування інформаційно-комунікативної компетентності; усунення психолого-педагогічних бар'єрів; зростання особистісної самооцінки; розвиток особистісних рис; формування навичок роботи в команді, а також навичок публічних виступів [274].

На сьогодні все більшої популярності набуває технологія дистанційної освіти, яку розглядають як комплекс відкритих освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації, контроль знань), що

надаються широким верствам населення за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на дистанційних технологіях навчання. У меморандумі створення інформаційної освітньої мережі «Українська дистанційна освіта» (Кравець & Кухаренко та ін. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/add/00>) зазначено, що дистанційне навчання — це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації, що пропонують навчальний матеріал та спілкування, зокрема, у реальному часі. До інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання належать інтернет-послуги: електронна пошта, чат, Web-сайти, телеконференції, форуми, відеоконференції, інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, комп'ютерні системи для підтримки дистанційного навчання. В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко визначають характерні ознаки дистанційного навчання, зокрема:

- гнучкість: студенти здебільшого не відвідують регулярних занять (лекцій та семінарів), а працюють у зручній для себе час, у зручному місці і в зручному темпі;
- модульність, тобто в основу програм дистанційного навчання покладений модульний принцип: кожен окремий курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це надає можливість з набору незалежних курсів-модулів формувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим вимогам;
- економічна ефективність: порівняно низька собівартість може бути забезпечена завдяки використанню концентрації та уніфікації змісту, орієнтації на велику кількість користувачів, а також більш ефективному використанню навчальних площ і технічних засобів;
- нова роль викладача, на якого покладаються такі функції, як координація пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування у процесі укладання індивідуального плану, керівництво навчальними проектами та інше;
- спеціалізований контроль якості освіти, а саме: дистанційні іспити, співбесіди, практичні, курсові й проєктні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестові системи;

- використання спеціалізованих технологій і засобів навчання [343].

Однією з найновіших форм дистанційного навчання, яка активно розвивається у світовій освіті, є масові відкриті онлайн-курси (Massive open online courses (MOOC)) з інтерактивною участю та відкритим доступом через інтернет. Прикладами MOOC є Coursera (одна з провідних платформ масової онлайн-освіти, яка в партнерстві з університетами та міжнародними організаціями пропонує безкоштовні онлайн-курси), EdX (інтернет-платформа масових відкритих інтерактивних курсів, створена Гарвардським університетом і Массачусетським технологічним інститутом у травні 2012 р.), Udacity (комерційна освітня організація, заснована С. Граном, Д. Ставенсом і М. Соколскі).

Одним з перших українських MOOC став проєкт інтерактивної онлайн-освіти EdEra, який з 2014 р. створює онлайн-курси та освітній контент з використанням інформаційних технологій. Варто також згадати успішний український проєкт — платформу масових онлайн-курсів Prometheus («Prometheus»), засновану І. Примаченком та О. Молчановським. Вона розпочала роботу у 2014 р. і нині пропонує десятки безкоштовних онлайн-курсів, що представлені різноманітними напрямками: громадянська освіта, історія України, основи державної політики, аналіз даних, ІТ-технології, основи інформаційної безпеки тощо. Prometheus також надає безкоштовну можливість університетам, фахівцям, викладачам та компаніям публікувати й розповсюджувати курси на цій платформі. Мета проєкту — не просто окремі курси, а взаємопов'язані цикли з найактуальніших для країни тем (бізнес, ІТ, іноземні мови, мистецтво, право, історія тощо) («Prometheus»). Кожен курс проєкту складається з відеолекцій викладачів українських закладів освіти, інтерактивних завдань, що дають змогу закріпити отримані знання, а також форуму, на якому студенти можуть поставити запитання викладачеві та спілкуватися між собою. Загалом проєкт «Prometheus» може конкурувати із західними платформами масових онлайн-курсів, оскільки, по-перше, створює специфічні для України курси (українське право, іноземні мови, історія України тощо), а по-друге, розробляє українською мовою курси, які вже існують на Заході, але недоступні для українців через мовний бар'єр. Зокрема майбутнім учителям мистецьких дисциплін, на нашу думку, стануть у нагоді курси «Впровадження інновацій у школах», «Дизайн-мислення в школі»,

«Музика в цифровому просторі», «Медіаграмотність для освітян», «Освітні інструменти критичного мислення» тощо.

Великою популярністю в освітній сфері користується навчальна платформа MOODLE — дистанційна система управління модульним навчанням, яка забезпечує віртуальну комунікативну взаємодію учасників освітнього процесу.

Упродовж попереднього десятиліття в центрі уваги дослідників перебувають теоретичні й практичні аспекти використання мобільних пристроїв в освітньому процесі, що пов'язано з початком «ери смартфонів і планшетів», які символізують сучасне інформаційне суспільство. Мобільними інформаційно-комунікаційними технологіями Н. Рашевська вважає сукупність персональних апаратних засобів, програмного забезпечення, а також прийомів, засобів і методів, що дають змогу здійснювати діяльність, пов'язану з отриманням, збереженням, комп'ютерним опрацюванням і відтворенням текстових, аудіо-, відео- та графічних даних в умовах оперативної комунікації з ресурсами інтернету, що спрямовані на підтримку особистісно орієнтованого навчання [649, с. 11]. Під час такого навчання використовуються мобільні безпроводні пристрої — ноутбук, нетбук, планшетний і кишеньковий ПК, електронна книга, смартфон, — які стають засобами навчання насамперед завдяки технології високошвидкісного безпроводного доступу Wi-Fi та WiMAX, що створює можливості для навчання в будь-який час і в будь-якому місці.

Варто наголосити, що на сучасному етапі зростає кількість та якість мобільних застосунків, спрямованих на самоосвіту, до створення яких долучаються провідні державні та приватні інститути. Зазначимо, що дефініцію «застосунок» нині вживають як український відповідник англійського комп'ютерного терміна «application» (рос. — приложение), оскільки термін «додаток», на думку М. Гінзбурга, Д. Дубілета, не відповідає сутності цього явища і не відображає його функцій.

Також у професійній підготовці вчителів мистецьких спеціальностей доцільним є використання мобільного застосунку MOVA, який розробила команда освітнього проекту «Мова — ДНК нації» (засновниця Н. Клименко). Він створений для вдосконалення знань з української мови на платформах iOS та Android. Цей застосунок дає змогу усім охочим вивчити чи пригадати основні правила граматики, ознайомитися з фразеологізмами й синонімами, навчитися правильно на-

голошувати слова та позбутися кальбок у своєму мовленні, а також перевірити рівень своїх знань шляхом виконання тестів [475].

Популярними серед здобувачів освіти є мультигалузеві мобільні застосунки, які дають змогу отримати інформацію з різних наукових галузей. З-поміж них варто згадати застосунок UdeMyOnlineCourses, що охоплює 40 тис. курсів. Для майбутніх учителів мистецьких дисциплін стануть у нагоді курси гри на музичних інструментах (гітара, фортепіано та ін.), які викладають досвідчені фахівці, а також курси з основ музики, живопису, фотографування (цифрової фотографії, відеоконструкції) графічного й навчального дизайну, створення онлайн-курсів, формування презентаційних навичок тощо.

На сучасному етапі ще однією з комунікаційних технологій є так звані «відкриті освітні ресурси» (Open Educational Resources, що вперше з'явилися як проект Массачусетського технологічного інституту), тобто матеріали, які є доступними в інтернеті (без контролю доступу), опубліковані з наданням права подальшого використання, відповідно до Кейптаунської Декларації [260].

Формою відкритих освітніх ресурсів є інституційні репозитарії — електронні архіви відкритого доступу. Їхня поява стала можливою завдяки всесвітньому руху Open Acces (відкритий доступ), який забезпечується через журнали відкритого доступу та електронні репозитарії, що створюються в університетах та наукових установах (BerlinDeclarationon; BudapestOpenAccess). Зокрема, прикладом відкритих ресурсів є започатковані ЮНЕСКО інноваційні університетські репозитарії: MIT Open Course Ware (проект Массачусетського технологічного інституту), Connexions (проект Університету Райса, Техас), Open Yale Courses (відкриті онлайн-курси Єльського університету), MERLOT (програма Державного Університету Каліфорнії). У межах зазначених репозитаріїв розміщено багато відео і текстового матеріалу, які можуть стати в нагоді майбутнім учителям мистецьких спеціальностей у процесі підготовки до практичних занять, виконання завдань для самостійної роботи, у науково-дослідній роботі, позанавчальній діяльності.

До вітчизняних інституційних репозитаріїв, що були створені та підтримуються українськими науковими, освітніми та дослідними установами, належать: eKMAIR — електронний архів Національного університету «Києво-Могилянська академія»; Електронний науковий архів НТБ НУ «Львівська політехніка»; eKhNUIR — електронний

архів Харківського національного університету імені В. Каразіна; eSSUIR — електронний архів Сумського державного університету; ELARTU — репозитарій Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя; ARRCnNU — інституційний репозитарій Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича тощо.

У цілому, як зазначають Н. Фролова, Л. Кашаєва, активізація руху відкритих освітніх ресурсів дає змогу забезпечити універсальний і вільний доступ до здобуття освіти високої якості; істотно здешевити освітні послуги; значно заощадити часові й технологічні витрати в наданні освітніх послуг; оптимізувати освітній процес; сприяти встановленню багатоканальних зв'язків між усіма його суб'єктами; значно підвищити рівень ефективності освіти [758].

Упровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес закладів вищої освіти сприяє зміщенню акцентів з накопичення знань на стимулювання особистісного та професійного розвитку студентів шляхом формування умінь самостійно розв'язувати типові й нестандартні професійні та життєві завдання, актуалізації отриманих знань, досвіду діяльності й особистісних особливостей майбутніх фахівців. Це сприятиме реалізації положень державних документів, що визначають зміст вищої освіти на сучасному етапі, а також зростанню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців загалом.

Проаналізувавши різні підходи до проблеми технологізації освіти, зокрема дефініції понять «технологія», «технологічний підхід», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та ін., а також принципи, ієрархію, ознаки, особливості освітніх (педагогічних) технологій, підсумовуємо, що в основі технологічних процесів є алгоритм дій, тобто послідовне, добре продумане і організоване виконання цілеспрямованих дій, орієнтованих на успішний результат, що реалізуються в межах певної системи чи процесу.

У площині мистецької освіти, в умовах академічного навчання особливої актуальності набуває проблема формування поліхудожнього мислення студентів, що передбачає створення системного уявлення про розвиток, функціонування та взаємодію мистецьких явищ. Тому переконливо звучить теза про те, що домінантною ознакою оновлення процесу засвоєння художніх знань з усвідомленням їхньої цілісності має стати інтегративний підхід до вивчення мистецтва. Взнявши до уваги сучасні тенденції (інтегративні, технологічні, комунікативні та

ін.) розвитку мистецької освіти, зокрема міркування О. Соколової, що «педагогічну інтеграцію в галузі мистецтва практично можна уявити як послідовність етапів опанування специфіки художньої мови та набуття досвіду її сприйняття», вважаємо доцільним обґрунтувати інноваційну технологію — інтермедіальну та долучити її до системи педагогічних технологій, які реалізують провідний принцип Нової української школи — інтеграцію змісту освіти [702, с. 353].

У площині дидактики, на перетині сучасних тенденцій теорії комунікації, теорії медіа, теорії інтермедіальності в просторі мультимедійної культури визріли необхідні умови для появи нової педагогічної технології — інтермедіальної, яка має різні рівні побутування й відповідно специфічне потрактування: від загальнонаукового до конкретно-предметного. На найвищому рівні, з вказівкою на універсальність, *інтермедіальну технологію розглядаємо як спосіб організації комунікативного простору, у якому поєднуються різні форми медіа*. Згідно з таким визначенням, комунікативний простір — це, з одного боку, специфічний *об'єм (обсяг) інформації*, що функціонує в певному часовому вимірі та визначеному місці, означається як сприятлива платформа для виконання будь-яких інтелектуально-творчих дій, з другого, — це *процес знакообміну* між учасниками комунікації. Різні форми медіа є об'єктами таких дій, що об'єднують суб'єктів комунікативної діяльності в спільноті. Наприклад, освітнє середовище як комунікативний простір, у якому об'єктами можуть бути основні форми навчання у вищій школі, а суб'єктами є учасники освітнього процесу; або мистецтво як комунікативний простір, у якому об'єкти — це художні мови, мистецькі артефакти, а суб'єкти — митці (продуценти) та реципієнти, зустріч яких відбувається в площині рецепції смислів; або спеціально облаштована навчальна аудиторія як комунікативний простір, наприклад, для проведення занять з курсу «Основи педагогічної майстерності», у якій об'єкти — елементи інтер'єру (трибуна, подіум, інтерактивна дошка, аудіо- та відеоапаратура, настінне дзеркало, робочі столи, крісла, наочне приладдя тощо) — надають можливість майбутнім учителям навчатися інтерактивно, оптимізуючи педагогічний (комунікативний) процес. Такі об'єкти також можна зарахувати до категорії медіа, адже вони розширюють можливості (за М. Маклюєном) людського сприйняття та спілкування; суб'єктами є студенти факультету мистецтв, викладачі, інші учасники академічної комунікації.

Наступний рівень — загальноінформаційний, адже інформаційно-комунікаційні технології сьогодні пронизують усі сфери людської діяльності. З огляду на це, *інтермедіальна технологія* — це спосіб організації (впорядкування) інформації, у якій поєднуються різні форми і формати медіа. Формат може бути визначений як форма презентації, проведення будь-якої події. (Наприклад, онлайн-конференція, прямий ефір, публічний виступ тощо).

На конкретно-предметному рівні (у нашому випадку в площині мистецької освіти) окреслена технологія розглядається як процесуальний компонент освіти. Пропонуємо таке визначення: *інтермедіальна технологія в мистецькій освіті* — це спосіб організації комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу з метою створення художньо-інтегративного середовища для формування поліхудожнього мислення особистості в умовах інтерактивного навчання. Методологічним підґрунтям інтермедіальної технології слугує теорія інтермедіальності, яка в контексті сучасних гуманітарних наук стрімко набуває актуальності. Інтерес до такого культурного феномена в наукових колах цілком закономірний, адже «інтермедіальність відповідає основним тенденціям сучасної гуманітаристики: прагнення до міждисциплінарності; високий інтерес до проблем медіа на тлі активного розвитку цифрової культури; пошуки нових методологічних підходів, які відповідають новим культурним реаліям» [767, с. 38].

Мета інтермедіальної технології полягає у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, в основі якої — взаємодія систем («Людина» — «Людина», «Людина» — «Знакова система», «Людина» — «Художній образ», «Людина — машина») і поліхудожнє мислення особистості (охоплює розуміння мистецтва як відображення вражень від дійсності, отриманих за допомогою відчуттів (зорових, слухових, нюхових, кінестетичних, дотикових, смакових, органічних) в естетично впорядкованих формах, цілісності мистецтва як сукупності різних знакових структур, взаємодії мистецтва як основного закону художньої комунікації). Мета інтермедіальної технології детермінована концептуальною освітньою ідеєю формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як системного процесу, що здійснюється в умовах освітнього (художньо-інтегративного) середовища і вибудовується за законами художньої комунікації.

Відповідно до мети визначено завдання: оволодіння комунікативними знаннями; розвиток комунікативних здібностей, умінь, навичок; набуття досвіду інтермедіальної комунікативної діяльності та вироблення власної комунікативної стратегії майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Цільові орієнтації інтермедіальної технології охоплюють: пізнання художньої картини світу; естетичне освоєння дійсності; можливість відтворення довкілля за допомогою образно-символічних знаків з опорою на фахові знання та внутрішні ресурси творчої уяви; розуміння суті художньої комунікації; оновлення змісту мистецької освіти, форм діяльності, смислових акцентів взаємодії.

Ключові поняття окресленої технології — «комунікативна діяльність», «художньо-інтегративне середовище», «поліхудожнє мислення», «інтерактивне навчання», «суб'єкти педагогічного процесу» — увиразнюють феномен інтермедіальності, який в культурно-освітньому, зокрема в мистецькому просторі, вважають універсальним законом художньої комунікації. Згідно з цим, вищеназвані поняття тлумачимо з інтермедіальної перспективи, яка охоплює концепти семіотичних традицій: взаємодію знакових систем, різноманітних комунікативно-дискурсивних практик, у тому числі педагогічно-мистецьких, сучасних освітніх технологій (арттехнологій), інтерактивних аспектів спілкування тощо.

Оскільки основною формою педагогічного процесу є комунікативна діяльність, ефективність якої забезпечується трьома чинниками: перцептивним, комунікативним, інтерактивним з цілеспрямованою орієнтацією на суб'єкт навчання, його свідомість, тлумачимо педагогічну комунікацію як засіб організації продуктивної навчально-творчої діяльності, створення сприятливих умов для формування партнерських стосунків між усіма суб'єктами навчання (зокрема, викладача і студента), побудованих на основі рівності психологічних позицій та позитивного ставлення до себе і світу, коректованого власним емоційним життям. Психологічні дослідження доводять, що емоційні аспекти навчання не лише підвищують інтелектуальний потенціал особистості, а є необхідною умовою його розвитку, адже сприяють покращенню уваги і короткочасної пам'яті — саме тих функцій, за які відповідає прифронтальна кора головного мозку [133, с. 11].

Опанування інтермедіальною технологією розпочинається з умінь аналізувати власні психоемоційні стани: розпізнавати й чітко

ідентифікувати різні емоції, усвідомлюючи, до яких дій і вчинків вони спонукають, виявляти причини і передбачати наслідки емоційних переживань, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки між відповідними станами, мотивами, вчинками, поведінкою в спілкуванні (для формування професійних умінь аналізувати мотиви і вчинки персонажів художніх творів, авторів, реципієнтів тощо) для опанування вмінь слухати і розуміти співрозмовника, виявляючи емпатію і толерантне ставлення до нього, володіння стійкими способами емоційної регуляції у спілкуванні. Отже, йдеться про формування ціннісно-мотиваційного компонента комунікативної компетентності насамперед, емоційно-ціннісного ставлення до комунікації та суб'єктів взаємодії як важливої умови для сприйняття та усвідомлення багатогранності світу, мистецьких смислів та власного сенсу.

Поліхудожнє мислення (як образно-символічний рівень мислення), сформоване на засадах інтермедіальної технології, передбачає мисленнєве охоплення багатогранності художнього образу, в основі якого — інтелектуальна діяльність особистості (систематизація результатів пізнання, асоціативність, метафоричність, вибірковість, комбінування), що виявляється в симультанному сприйнятті художнього світу, у якому безупинно відбуваються «переходи» художніх форм в іншу модальність. Поліхудожнє мислення сприяє розумінню такого поняття, як «художня картина світу», обґрунтоване Б. Мейлахом [452], доповнене Л. Мініхановою [463], проаналізоване О. Дубенко [180], І. Фроловою та О. Омєцинською [757], що має такі ознаки:

1) художня картина світу формується на фундаменті філософських, світоглядних, естетичних орієнтирів суб'єкта (митця, реципієнта) на основі сприйняття мистецьких цінностей;

2) антропологічність і пов'язана з нею суб'єктивність зумовлені тим, що художня картина світу є вираженням ставлення автора твору до світу;

3) художня картина світу об'єктивується у творах конкретних авторів та постійно відтворюється в процесі сприйняття творів адресатами;

4) художній картині світу властива образність, оскільки вона ґрунтується на системі художніх архетипів, на універсальних образах (носіях художнього знання), які вирізняються багатозначністю, спонукають до асоціативного мислення;

5) художня картина світу проєктує ціннісне, естетичне та етичне відтворення дійсності;

6) у художній картині світу поєднане універсальне та одиничне: універсальне виявляється через категорії естетики (прекрасне/потворне, високе/нище, трагічне/комічне тощо), але універсальність охоплюється свідомістю лише через часткове й одиничне;

7) художня картина світу зумовлена соціальними та національно-культурними чинниками;

8) художній картині світу властива історичність, спадковість та динамізм: вона зазнає змін у конкретних історичних умовах, але не відкидає і не знецінює попередній досвід;

9) художня картина світу багаторівнева: вона охоплює поняттєву та чуттєво-емоційну складники [757, с. 56].

Художньо-інтегративне освітнє середовище, створюване в закладі освіти, успішно сприяє реалізації принципів інтерактивного навчання, переваги і результативність якого доведені сучасною педагогічною практикою. Без сумніву, лише поетапна, послідовна і постійна активна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу здатна забезпечити особистісний розвиток кожного індивідуума. «Коли навчання активне, учень постійно перебуває в стані пошуку, хоче отримати відповідь на запитання, потребує інформації, щоб вирішити проблему, або розмірковує разом з іншими над способом виконати завдання», — констатує О. Пометун [600, с.15]. Якщо інтерактивна технологія дає можливість організувати навчальний процес за умови активної взаємодії всіх суб'єктів педагогічної діяльності, то інтермедіальна — передбачає побудову навчального (комунікативного) процесу за умови взаємодії різних знакових систем, які є носіями певного смислу, що розкривається в спільній комунікативній діяльності, поєднуючи різноканалні інформаційні ресурси. Таким чином, інтерактивність співвідноситься з інтермедіальністю, як план вираження з планом змісту, що умовно виявляється у зіставленні «Як говорять?» і «Про що говорять?».

У комунікативній діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей — активних суб'єктів педагогічного процесу — важливого значення набуває формування їхнього ціннісного потенціалу, адже він є носієм певної культурної традиції з відповідними ментальними кодами. Йдеться про фахову та особистісну відповідальність учителя, адже, як слушно зазначає С. Кузьміна, «якщо педагог керуватиметься

власним досвідом і переконаннями, то дієвим чинником освітнього середовища будуть ідеї та сенси, якими він насичуватиме свою творчу взаємодію з вихованцями, витворюючи разом із ними неповторні індивідуальні образи культури» [335].

Особистість з одвічним прагненням до якісних змін характеру, самоактуалізації та саморозвитку постійно перебуває в пошуку найоптимальніших шляхів і способів самовдосконалення. Беручи відповідальність за свої дії, людина осмислено формує власну проактивність (термін С. Кові) — одну з базових навичок XXI століття. Розуміючи, що успіх у професійній сфері — це вміння утримувати баланс між особистісними і професійними «показниками», педагог неодмінно взаємодіє з іншими учасниками комунікації, формуючи суб'єкт-суб'єктні стосунки. Аналізуючи явище суб'єктності в освітньому середовищі, звертаємося до праць І. Вільш [84], І. Зимньої [208], Г. Куценко [344], Л. Скорич [695] та ін., у яких окреслені філософські, психологічні, дидактичні аспекти педагогічного спілкування, зокрема визначені основні характеристики суб'єкта діяльності: суб'єкт передбачає наявність об'єкта; суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної; суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді і навпаки; діяльність, яка формується, завжди суб'єктна, у ній формується і сам суб'єкт; суб'єкт індивідуальної діяльності — свідомо діюча особа; суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми, це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості й буття; суб'єктність є динамічним первнем, який не існує поза міжособистісною, соціальною, діяльнісною взаємодією; суб'єктність — категорія інтерпсихічна; особистість в якості суб'єкта обумовлена «Я — концепцією» [84].

У Законі України «Про вищу освіту» [612, с. 68] визначено учасників (суб'єктів) освітньої діяльності. Це — наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються в закладах вищої освіти; фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах; інші працівники закладів вищої освіти (наприклад, роботодавці). Усі вони можуть бути суб'єктами комунікації, здійснюваної в умовах інтерактивного навчання, відтак в умовах інтермедіального дискурсу з'являється особлива категорія суб'єкта, участь якого, як правило, віртуальна. Це медіасуб'єкт — активний учасник художньої комуні-

кації, дія якого розгортається в академічному середовищі та часто виходить за її межі. Ним може бути автор мистецького артефакту чи персонаж літературного твору, який відправляє адресату (реципієнту) смислове повідомлення, закодоване відповідною системою знаків, або будь-який користувач соціальних мереж, який може долучитися до обговорення навчальних завдань, ввійшовши в групу однієї з соціальних мереж (Facebook, Instagram та ін.), створену за спільними інтересами. Так, К. Олійник, зважаючи на захоплення і пріоритети сучасної молоді, слушно зазначає, що «серед основних причин популярності соціальних мереж серед молодого покоління є такі, як плюралізм думок і відсутність цензури, можливість спілкування та обміну інформацією в реальному часі численних груп, вільний обмін інформацією та повідомленнями різного типу» [533, с. 191].

Самостійним суб'єктом педагогічної дії можна вважати академічну групу студентів як соціальну спільноту, коли взаємодія учасників зумовлена прагненням виконати конкретні дидактичні завдання, досягнути певної мети. Американський дослідник Р. Мертон, досліджуючи соціальну групу як цілісну одиницю, акцентує на трьох її основних рисах: взаємодії між членами групи, почутті належності до певної групи й усвідомлення спільності, єдності з групою. Важливим чинником, що гуртує групу як єдине ціле, на нашу думку, є спільний емоційний резонанс як відгук на сприйняту інформацію, що викликає захоплення чи здивування та мотивує до натхненної творчої роботи. Йдеться про сприятливий психологічний клімат, атмосферу співпраці, особливу ауру, тобто ті характеристики, за якими ідентифікують педагогічне спілкування як ефективне [456, с. 58].

У центрі інтермедіальної технології перебуває комунікативна взаємодія учасників педагогічного процесу, що надихає їх до активізації внутрішніх механізмів особистісного розвитку. З огляду на вищесказане, можемо констатувати:

1) особистість розглядається не лише як носій знань, а як самобутній представник динамічних індивідуальних рис, що змінюються або утверджуються в процесі комунікативної взаємодії;

2) комунікація як міжособистісний обмін смислами є основною формою засвоєння мистецьких знань;

3) художня комунікація збагачує духовний світ особистості, розвиваючи її чуттєву сферу;

5) формування поліхудожнього мислення особистості можливе лише за умови інтеграції мистецьких знань;

6) розуміння мистецтва як системи знаків (семіотичний аспект) сприяє розумінню цілісної художньої картини світу;

7) у створенні художньо-інтегративного середовища в умовах педагогічного університету особистість кожного учасника художньої комунікації є винятковою, адже він є носієм індивідуального культурного коду.

Здійснюючи аналіз освітніх (педагогічних) технологій, підсумовуємо, що в основі технологічних процесів є алгоритм діяльності, тобто послідовне, добре продумане і організоване виконання цілеспрямованих дій, орієнтованих на успішний результат, що реалізуються в межах певної системи. Беремо за основу підсумований досвід з окресленої проблеми Г. Селевка, який здійснив фундаментальне дослідження, запропонувавши біля 500 освітніх технологій, структуруючи їх згідно з власною концепцією. Теоретик освітніх технологій визначив найважливішу характеристику будь-якої технології — *системність*, вважаючи її особливою якістю цілісності, що володіє інтегрованими властивостями, завдяки відповідним чином організованим компонентам [675, с. 61]. На його думку, педагогічна технологія є змістовим узагальненням, репрезентованим трьома взаємозв'язаними компонентами: *науковим* (педагогічна технологія — частина педагогічної науки, що ґрунтується на досягненнях теорії і практики, це науково обґрунтоване вирішення певної проблеми); *формально-описовим* (технологія є моделлю, описом (вербальним, схемним) цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмом дій для досягнення визначених результатів); *процесуально-діяльним* (технологія як процес організації діяльності об'єктів і суб'єктів, цілетворення, планування, реалізація цілей, аналіз результатів). Отже, педагогічна технологія розглядається як «система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована в часі й просторі та приводить до запланованих результатів» [675, 676, с. 51-52].

З огляду на вищесказане, обґрунтовуємо інтермедіальну технологію як педагогічну з урахуванням усіх критеріїв (концептуальність, оптимальність, прогнозованість, ефективність, відтворюваність, науковість, діагностичність, алгоритмічність) технологічності освітнього процесу.

Класифікаційні параметри інтермедіальної технології:

1. *За рівнем і характером застосування:* загальнонаукова, галузева, предметнометодична (по вертикалі); політехнологічна, синкретична (по горизонталі).

2. *За філософською основою:* гуманістична, діалектична.

3. *Провідні принципи організації педагогічного процесу:* гуманістичний, системний, особистісно орієнтований, ціннісний, контекстний, комунікативний, інтегративний, компетентнісний, творчий, синергетичний, діяльнісний.

4. *За провідним фактором розвитку:* біо- і соціопсихогенна з домінуванням психогенного фактора.

5. *За науковою концепцією:* асоціативно-рефлекторна, соціоенергетична.

6. *За цільовою орієнтацією на сфери і структури індивіда:* емоційно-художня, емоційно-моральна (формування сфери естетичних і моральних принципів), евристична (розвиток сфери творчих здібностей), комунікативна (пізнання міжособистісної та внутрішньоособистісної сфер).

7. *За характером змісту і структури:* гуманітарна, професійно орієнтована.

8. *За основним видом соціально-педагогічної діяльності:* навчальна (дидактична), виховна, розвивальна (едукативна).

9. *За типом управління навчально-виховним процесом:* система «малих груп» (колективні, групові, диференційовані способи навчання й виховання), частково комп'ютерне навчання.

10. *За домінуючими методами навчання й виховання:* інтерактивна, пояснювально-ілюстративна, діалогічна, художньо-інтегративна.

11. *За організаційною формою діяльності:* академічна з комбінуванням індивідуальних, групових, колективних і медійних способів навчання й виховання.

12. *За вибором оптимальних засобів навчання й виховання:* авторизована (з опорою на внутрішні духовні сили особистості), а також мультимедійна (за вибором ефективності вербального, чи невербального (аудіального, візуального, аудіовізуального) каналів комунікації).

13. *За характером взаємодії:* особистісно та середовищно орієнтована.

14. *За категорією педагогічних об'єктів:* масова + поглиблена (спеціальна мистецька).

15. *За напрямком модернізації*: інноваційна.

Концептуальні аспекти інтермедіальної технології висвітлені у формі тез:

- мистецтво — це художньо-естетична діяльність, у якій інтегруються суміжні сфери духовної культури (наука, філософія, релігія); елементами духовної культури є інформація, знання, поняття, уявлення, норми, звичаї, вірування, почуття, емоції, цінності, смисли;
- з мистецтвом пов'язана здатність суб'єкта до естетичного освоєння дійсності (мистецтво здатне передавати набуті людиною знання, досвід, почуття у формі особистісного переживання і вражень);
- формою мислення в мистецтві, його змістовою формою є художній образ;
- невід'ємним компонентом художнього (невербального) мислення є синестезія (співвідчуття) — здатність людини до міжчуттєвих зв'язків;
- формою існування мистецтва є художній твір як система художніх образів, який може розвиватися в часі чи розгортатися в просторі;
- формою існування художнього твору є текст; у творі виражається задум автора, у тексті виявляється графічне закріплення замислу; твір співвідноситься з текстом як духовний первень з матеріальним;
- мова мистецтва — це мова знакових систем (мова музики, мова літератури, мова танцю, мова образотворчого мистецтва та ін.);
- взаємодія знакових систем у мистецтві (міжмистецька взаємодія) називається інтермедіальністю;
- інтермедіальність — суть природи мистецтва (онтологічна характеристика);
- медіа — це не лише засоби масової комунікації, а й знакові системи різних мистецтв, які є каналами передачі художньої інформації (музика, література, образотворче мистецтво, танець, театр, кіно як медіа);
- інтермедіальність розглядається з трьох боків: культурносеміотичного (знакова система), медіатехнологічного (технічні

засоби передачі інформації), комунікативного (засіб спілкування);

- розуміння феномена «інтермедіальність» сприяє формуванню поліхудожнього мислення особистості, що передбачає створення системного уявлення про розвиток, функціонування та взаємодію мистецьких явищ;
- поліхудожнє мислення формується в результаті взаємодії особистості з навколишнім світом, а також у процесі художньої комунікації;
- інтермедіальний дискурс розгортається лише в просторі художньої комунікації;
- художня комунікація розглядається як обмін символічно-образною інформацією у просторі смислової рівноправності (артпросторі) між суб'єктами взаємодії;
- інтермедіальність володіє необхідними ресурсами для створення художньо-інтегративного середовища, у якому взаємодіють різні мови мистецтва, а також суб'єкти (медіасуб'єкти) художньої комунікації, зустріч яких відбувається в площині рецепції смислів.

Інтермедіальна технологія — особливий спосіб організації комунікативно-пізнавальної діяльності з набуття досвіду художнього осягнення дійсності шляхом залучення кількох медіаканалів. Важливою формою діяльності є комунікативна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, які розв'язують завдання дидактичного характеру, що потребують звернення до мов мистецтва та їхньої взаємодії. З-поміж таких завдань вирізняється специфічне — аналіз художнього тексту, який здійснюється послідовно та охоплює такі етапи:

- 1) підготовчий (емоційне налаштування, створення сприятливого психологічного клімату);
- 2) перцептивний (сприймання художньої інформації різними каналами зв'язку);
- 3) інтерпретаційний (обмін думками, враженнями, почуттями, смислами);
- 4) оцінювальний (оцінка художньої інформації);
- 5) рефлексивний (виявлення власного ставлення до інформації).

Інтермедіальність як інтегральна характеристика, що передбачає оптимальне поєднання різних комунікативних практик (наприклад, слухання музики та обмін враженнями від почутого; зіставлення жи-

вописного і вербального натюрморту; інтерв'ю з автором художнього твору; презентація кінофільму; підготовка публічного виступу на задану мистецьку тему з урахуванням ритму промови; мистецькі діалоги, марафони, організація культурно-мистецького проекту; перегляд і аналіз відеокліпу; написання коментарів з приводу мистецьких подій у соцмережах; обговорення театральної постановки, побаченої на ютуб-каналі (youtube.com) тощо) є ефективним інструментом формування поліхудожнього мислення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що сприяє об'єднанню знань, умінь, навичок, ставлення, цінностей в єдину структуру — комунікативну компетентність. Остання виявляє такі особистісні риси, як аналітичність мислення і здатність до інновацій, вирішення складних завдань, критичне мислення, творчість, колаборація, емоційний інтелект, об'єктивна оцінка власних і чужих дій та швидке прийняття рішень, орієнтація на ринкові потреби, ведення переговорів, активне спілкування в соціальних мережах, аналіз медіаконтенту, когнітивна гнучкість, ініціативність, підприємливість тощо.

Інтермедіальність є особливою формою діалогу Культур. Навчання будується на наскрізному діалозі двох основних сфер педагогічного процесу: мовнокомунікативної та художньо-творчої (діяльнісної). Діалог медій (різноформатних каналів), медіа (знакових систем), свідомостей суб'єктів художньої комунікації надає інтермедіальності статусу особливої форми комунікації, яка розгортається на межі реального та віртуального світів і може тлумачитися як мережева. Інтермедіальність забезпечує ефективну комунікацію, адже спілкування про мистецтво мовою мистецтва активізує творчі задатки і здібності особистості, що стимулює появу і розвиток нових ідей.

Застосування інтермедіальної технології в закладах вищої освіти сприяє створенню комфортного, емоційно насиченого художньо-інтегративного середовища, відкриває доступ до найрізноманітніших інформаційних ресурсів, забезпечує ефективну взаємодію з масмедіа, знайомить із сучасними здобутками медіамистецтва, пропонує гнучкий план навчальних занять, опирається на новітні методи інтерактивного навчання, зумовлює самоорганізацію групи як цілісного суб'єкта комунікації. Інтермедіальна технологія постає інструментом формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, адже, як посередник між людиною і світом, здатна реорганізувати світосприйняття, занурюючи її (людину) в ілюзорний

світ, у якому відбувається синхронізація органів чуття і здібностей, а відтак розширення (за М. Маклюеном) її когнітивних можливостей.

Нині багато художників, дизайнерів, кінорежисерів, мультиплікаторів працюють у сфері медіамистецтва. Крокуючи в ногу з часом, вони вносять свої ідеї та проекти в загальну «базу» цього прогресивного напрямку. Вважаємо, що сучасні вчителі мистецьких дисциплін мають виявляти інтерес до художніх медіатекстів, створених українськими та зарубіжними митцями, і активно долучати їх до контенту оновленої мистецької освіти, адже нинішні учні, студенти прагнуть віднайти суголосні з їхнім світобаченням теми і мотиви, які розкриваються і розвиваються в оригінальних медіамистецьких формах. Так, наприклад, студенти факультету мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ознайомилися в соціальних мережах з яскравою творчістю італійського художника-графіка, мультиплікатора, ілюстратора Блу, званого як Blu у медіапросторі (www.blublublu.org). Художник самостійно розробив весь дизайн свого сайту: форма зошита із закладками, які відповідають підрозділам, оригінальний писаний шрифт, візуальні зображення характерні його творчій манері та світобаченню. Під час подорожей Блу часто знімав на відео процес малювання графіті на стінах будинків. У 2007 році він зняв відеоролик, який нагадував анімацію, але замість аркуша паперу та олівця використав стіну та фарби. Це була перша візитна картка Блу. Відеоролик отримав шалену популярність на ютубі, й глядачі з нетерпінням чекали нових творів від художника. Наступне творіння майстра перевершило попереднє. Анімація під назвою Muto (Жива планета) принесла творцю оригінальних художніх перевтілень численну кількість нагород на різноманітних фестивалях та світове визнання [883]. Оригінальним творчим надбанням виявився сумісний проект Блу з Девідом Елісом під назвою «Комбо». У ньому художники задіяли не лише стіни, а й простір в цілому, надавши статичним предметам (стіни, будівельне сміття, подвір'я, водостічні труби, вікна тощо) рухомості [852]. Творчість Блу демонструє дивовижні перетворення, які можливі у медіапросторі, змушуючи глядача вірити баченому. Саме це і є основою медіаарту. Підсилює візуальну картину специфічний аудіоряд, у якому використані шуми та звуки довколишнього світу. Блу майстерно змінює зображення так, що під час перегляду відео глядач переживає зміну різноманітних настроїв. Емоції чергуються, з'єднуються, конфліктують, автор змушує глядача розу-

міти і відчувати стан його персонажів, «проживати» ситуацію разом. Блу працює в техніці лінійного рисунка, не надаючи предметам об'ємів, але використовує об'єми навколишнього світу (природні об'єкти, будівлі тощо). Такі поєднання, на думку студентів, викликають одночасно подив, захват, хвилювання, радість, сум, відчуженість, що неодмінно вводить їх у стан очікування надзвичайного та мимоволі змушує звертати увагу на фрагменти й деталі зовнішнього світу, які змінюються, оновлюються, старіють разом з людиною, оповідаючи їй свою історію. Знайомство з творчістю Блу сприяє розвитку творчої уяви, звільняє від стереотипів, допомагає студентам віднаходити оригінальні способи художнього вираження, розширювати простір фантазій для реалізації власних задумів, спонукає до пошуків нових художніх прийомів і технік, а отже, нових комунікативних практик.

У 2018 році студенти факультетів мистецтв не лише ознайомилися з роботами італійського художника, а й досліджували комунікативний потенціал стріт-арту (вуличного мистецтва), зокрема (уже) феномена BLU — специфічного мистецького руху, який стрімко поширився в усьому світі. Сучасники називають BLU філософією на стінах, що виявляється в екстер'єрах міста, де саме вони стали придатним полотном для реалізації художніх ідей. Свідченням цього слугують стінописи або мурали (англ. «mural» — фреска, ісп. «pintura» — стіна, мур) — різновиди монументального і декоративного малярства (живопис, графіті), що виконуються безпосередньо на стінах будівель. Інколи використовуються кам'яні чи асфальтні дороги. В анімаційних фільмах автори намагаються максимально задіяти зовнішній простір, тому щораз з'являються несподівані артефакти, що змушують перехожих (хоча б на мить) замислитись. Наприклад, українцям, зокрема жителям Києва, нині відомі понад 15 великих стінописів, які наповнюють простір столиці загальними та глибоко індивідуальними смислами. Наші художники, а також митці з Іспанії, Австралії, Аргентини, Німеччини, Британії, Португалії та інших країн створили мурали, які прикрашають будинки в різних мікрорайонах Києва: Нивках, Святошино, Академмістечку, Подолі, Золотих воротах, Печерську та ін. Жителі міста мають змогу споглядати стінописи з портретом Лесі Українки (худ. Гвідо ван Хелтен), Ганни Різатдінової (худ. Фінтан Меджі), фреску з портретом Сергія Нігояна (худ. Алешандре Фарту). Переглянути ці та багато інших творчих художніх проєктів може кожен охочий, долучаючись до мистецького дискурсу безпосередньо чи завдяки мо-

жливостям інтернет-ресурсу. Такий досвід допомагає не лише привернути увагу молоді до об'єктів довкілля, які набувають статусу арт-об'єктів, а й наповнити художню комунікацію новим змістом і смислами.

Майбутні вчителі мистецьких спеціальностей, опановуючи інтермедіальні практики, звертаються до культурно-мистецького національного та світового надбання не з примусу, а шляхом зацікавленого дослідницького пошуку в різних напрямках, послуговуючись найрізноманітнішими інформаційними каналами. Так, обговорюючи тему художнього стінопису, фресок, студенти виявили на цінні (особисто ціннісні) пласти інформації, які набували важливих значень. Наприклад, вони були приємно здивовані, що ще в 1979 році, використовуючи техніку петриківського розпису, було яскраво оформлено магазин іграшок «Казка» у Києві сім'єю українських художників Марфою Тимченко, її чоловіком Іваном Скицюком та дочкою Оленою Скицюк. Ця будівля тривалий період була не лише окрасою міста, а й діючим музеєм казкового стінопису (35 панно загальною площею 270 кв. м.), її було визнано одним із найоригінальніших і найпривабливіших художніх об'єктів міста, констатував В. А. Щербак у передмові до книги-альбому про життя і творчість Марфи Тимченко [429]. Студенти були розчаровані, коли дізналися про те, що 15 років ці шедеври були закриті гіпсокартоном, і втішалися звісткою, що зараз будівля оновлюється і панно реставрують. Отже, такі ключові слова, як «стінопис», «місто» (столиця, Київ), «фрески», «художній розпис», «ритми і мелодії міста», поступово зв'язувалися в єдиний колективно створений текст під назвою «BLU».

Важливою студентською знахідкою (спільна пошукова робота студентів факультету філології і журналістики ТНПУ ім. В. Гнатюка та майбутніх учителів мистецтв названого закладу й студентів художньо-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету) виявилася інформація про кіносценарну творчість С. Параджанова, зокрема кіносценарію «Київські фрески» (1965), детально проаналізованого Н. Нікоряк у статті «Інтермедіальність як жанротворчий фактор (кіносценарна специфіка «Київських фресок» Сергія Параджанова)». Думки студентів суголосні з висновками автора про те, що «С. Параджанов обрав складний шлях створення свого кіносценарію: він фактично повертався до первісного синкретизму і в одному тексті прагнув злити два види мистецтва — літературу з жи-

вописом, наважився свій задум втілити у своєрідній формі фресок як у формі «монументального творіння» [516, с. 352]. Отже, вищезгадані комунікативні практики засвідчують інтермедіальний вимір аналізу художніх явищ, який охоплює міжмистецьку, міжкультурну, міжособистісну взаємодію зі зміною вектора сприймання інформації (текстів, образів) від митця (автора) до реципієнта в площині рецепції смислів.

Інтермедіальна технологія охоплює широкий діапазон комунікативних практик. Однією з таких, що викликає неабиякий інтерес у студентської молоді, є індивідуальний перегляд (дозволяється вільний вибір фестивальних показів) сучасних зразків світових і вітчизняних комп'ютерних анімацій за допомогою інтернет-подорожей з подальшим обговоренням на практичних заняттях. Майбутні вчителі мистецтва не лише ознайомлюються з оригінальними медіапроектими митців-мультиплікаторів на різні теми в найрізноманітніших варіаціях, а й долучаються до специфічної форми дискурсу, обмінюючись враженнями, пропагуючи масове поширення анімованих робіт як форми мистецтва та сучасного засобу вираження. У процесі обговорення студенти створюють групи за вподобаннями і відповідними темами (Наприклад, «Візерунки» — фільми, що зосереджуються на перспективі та сприйнятті», чи «Дизайн зображень — це живопис ХХІ-го століття» та ін.). У підсумку — глибокі рефлексії, оформлені у вигляді словесних замальовок (етюдів). Пропонуємо деякі з них: «Анімована душа» — ментальний стан критичної ситуації душі проявляються в цих фільмах через терапевтичні діалоги і трансформацію тіл. «Наратив» — це історії реального життя. Або могли б ними бути. Або могли трапитися лише в мріях. Вони оповідають про любов, прагнення втечі, захист і допомогу, шахрайство і обман. «Позиція і послання» — в одному пакеті думки, комюніке, заяви і критика — усе, що можуть сказати найрізноманітніші люди на найрізноманітніші теми. «Стисло» — про це можна було сказати набагато більше, але й так — теж непогано: коротко, кольорово і розважально. Саме так, як написано — стисло! «Похмурі історії» — нічні жахи ховаються за ожилими масками. Заплутані шляхи ведуть у невідомість. Подих безодні... На поверхню виринають погані передчуття, тривога і темні фантазії. «Внутрішні та зовнішні світи» — утопічні ландшафти — солончакові пустелі та чужоземні землі, рухомі архітектура і простір — постають і перетворюються в постійно змінюваних перспективах. Простір і час дещо викривлюються. «Звук і образ» — взаємна гра образу і звуку має вже певну

традицію у комп'ютерній анімації. Неочікуваними виявилися найновіші приклади візуальної музики — нерозривної, чуттєвої, ліричної.

З-поміж десятків кращих проєктів студенти відзначили роботи Лукаса Мартела («Голуб: місія неможлива»), Мілена Вітанова («Мій щасливий кінець»), Дерека Роджера («Ведмежа наречена»), Куні Чіко («Одна пара»), Гвідо Полкмана («Гра в черв'яка»), Тоні Носта («Не плануй момент») та ін.

Спостереження за зміною динаміки академічної комунікації в закладах вищої освіти свідчить, що інтенсивний розвиток медіакультури, зокрема аудіовізуальної, усе активніше охоплює свідомість особистості як могутній засіб інформації, як фактор впливу на розвиток творчих здібностей особистості. Комп'ютер, CD-Rom, DVD, інтернет тощо надають людині можливість індивідуального спілкування з екраном в інтерактивному режимі з метою реалізації власних творчих ідей, використовуючи переваги віртуального світу, а також з метою розуміння іншого. Комп'ютерні технології мають потужні комунікативні можливості:

1) мультимедійний зв'язок, що поєднує голос, текст і відеозображення, які передаються однією фізичною лінією зв'язку;

2) гіпермедіасистеми, що стимулюють внутрішній діалог користувача за умови, коли гіпертекст поєднує завдання на розуміння і предметні мікрозадачі;

3) телекомунікаційні технології, які ґрунтуються на спілкуванні, зближенні, стиранні меж між окремими соціумами, вільному обміні думками, ідеями, інформацією учасників спільного проєкту [96, с. 176].

Нині завдяки комп'ютерним системам, інтернету змінюється не лише інформаційний простір (інформація стає зовні доступною, легко сприймається, що різко збільшує швидкість її накопичення і обробки), а й духовно-культурний простір життя. «Адже комп'ютер, який втілює в себе всю систему новітніх комунікаційних технологій, вже став не просто технічним засобом, а своєрідним продовженням людини, доповнюючи її можливості і допомагаючи їй реалізувати різні завдання, від суто побутових до високотворчих у сфері науки, мистецтва, освіти, техніки, політики» [744, с.27-28].

Інтенсивний розвиток медіакультури закономірно приводить до необхідності виникнення спеціальної професійної освіти, яка б допомагала споживачам збагачувати знання, уміння, сприйняття. Виникає

потреба в медіаосвіті, зокрема впровадженні інтермедіальної технології, важливим аспектом якої є не стільки формування навичок «вичитування» величезної кількості інформації, скільки вміння критично осмислювати та переосмислювати, інтерпретувати її. Так, Н. Кириллова зазначає: «Аудиторії потрібно дати орієнтир в умовах переповерхнення різномірної інформації, навчити грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, дати уявлення про механізми і наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. Одностороння чи спотворена інформація (яка передається, наприклад, телебаченням, що володіє великою силою пропагандистського впливу), безперечно, потребує осмислення. Тому надзвичайно корисним є визначення різниці між заданими і загальновідомими фактами, які потребують перевірки; надійності джерела інформації; пристрасності суджень; нечітких чи двозначних аргументів; логічних невідповідностей у ланцюгу міркувань і т. п.» [261, с. 404]. Згідно з цими вимогами, окреслюються головні завдання інтермедіальної технології, а відтак медіаосвіти:

- підготовка учнівської/студентської молоді до життя в демократичному суспільстві в сучасних інформаційних умовах;
- навчання теорії медіа та медіакультури;
- аналіз механізмів впливу і визначення цінності тієї чи іншої інформації;
- вияв маніпуляційних впливів медіа;
- орієнтація учнів/студентів на розвиток «критичного мислення»;
- вироблення стійкого імунітету до неправдивої, спотвореної інформації;
- оцінка естетичних характеристик медіатекстів;
- формування медіаграмотності.

Провідний фахівець медіапедагогіки професор О. Федоров вказує на найрізноманітніші способи діяльності, використовувані в процесі медіаосвіти: описовий (переказ змісту, перерахування подій медіатексту); класифікаційний (визначення місця медіатексту в історичному та соціокультурному контексті); аналітичний (аналіз структури та мови медіатексту, авторських концепцій тощо); особистісний (опис стосунків, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаний медіатекстом); пояснювально-оцінний (формування суджень про медіа-

текст, про його особливості відповідно до естетичних, моральних і т.п. критеріїв) [742].

Інтермедіальна технологія покликана реалізувати різноманітні творчі завдання, детерміновані змістом навчального матеріалу, характером вимог, визначенням основних цілей навчальних дій, формою організації роботи тощо.

Беручи до уваги художню сферу медіа, педагоги повинні зорієнтувати учнів/студентів на розвиток критичного мислення, аналіз факторів і механізмів впливу та цінностей будь-якої інформації, формувати медіаграмотну особистість, адаптовану до сучасних умов глобального інформаційного простору. Звісно, окреслені дидактичні завдання стосуються основної освітньої проблеми — підготовки висококваліфікованих, конкурентноспроможних творчих фахівців, здатних гнучко реагувати на стрімкі зміни в інформаційнонасиченому медіасередовищі.

Особливості інтермедіальної технології полягають у тому, що *студент* (майбутній учитель мистецтва) як головний суб'єкт освітнього процесу, перебуваючи в тісній взаємодії з іншими суб'єктами (медіасуб'єктами), сприймає художню інформацію різними каналами зв'язку, декодує її з урахуванням специфіки обраного каналу передачі інформації на основі набутих знань про кодову систему знаків відповідної мови мистецтва (знакової системи), рефлексує, обмінюється власними думками, ідеями, емоційним досвідом, спілкується з іншими комунікантами, усвідомлюючи значимість свого життя і особистісних досягнень. Оскільки він є учасником художньої комунікації, то долучається своєю творчістю до *художньо-інтегративного середовища*, яке формується синергетично (групою і ним самим), забезпечуючи становлення особистісної суб'єктивності. У такому середовищі студент набуває нових знань, перебуває в постійному пошуку смислів, вибудовуючи власну систему цінностей. Кожне практичне заняття має особливу архітектоніку, розглядається конкретна проблема, яка потребує обговорення і творчого осмислення. Інтерактивні методи навчання забезпечують участь кожного в колективному обговоренні. Самостійне опрацювання проблеми спонукає студента звернутися до різних інформаційних ресурсів. Опрацювавши проблему з різних позицій, студент демонструє свої результати у вигляді оригінального тексту, створеного за інтермедіальним принципом: у тексті можуть бути використані гіперпосилання, графічні зображення, малюнки,

нотні записи тощо або сам текст може бути графічним зображенням. Індивідуальна робота оформляється на аркуші формату А4 (документ Word) і складається у *портфоліо* — папку творчих досягнень студента.

Оцінювання результатів навчальної діяльності відбувається з урахуванням власного внеску в спільну справу зі створення художньо-інтегративного середовища, тобто оцінюється участь кожного в спільній художній комунікації, зокрема усні відповіді та письмові творчі роботи (портфоліо досягнень).

3.3. Концепція формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології

Завдання сучасної мистецької освіти — сформувати людину Культури, яка вмітиме естетично мислити та інтелектуально відчувати. У системі професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей важливе місце посідає проблема інтеграції знань: наукових (про природу, людину і суспільство) і мистецьких (відображення дійсності в чуттєвих образах), інтеграція художніх мов і комунікативних практик, у тому числі медійних, а також інтеграція різних точок зору учасників освітнього процесу з метою перетворення знань у продуктивну дію. Особливістю цієї підготовки є набуття майбутніми учителями вмінь здійснювати інтегративний підхід, поєднуючи різні способи засвоєння і відтворення знань, технології та види художньо-комунікативної діяльності в освітньому процесі з метою творчого розвитку/саморозвитку та духовного збагачення. Відтак актуалізується не лише вдосконалення змісту й структури навчальних предметів, пов'язаних із мистецтвом, а й методика їх викладання шляхом використання педагогічних інновацій. Однією з таких, що розв'язує проблему реалізації інтегративного підходу стосовно високоякісної підготовки вчителя мистецтв, вважаємо інтермедіальну (комунікативну) технологію, у якій інтегруються різні типи дискурсів (науковий, художній, світоглядний, медійний тощо), педагогічні технології: інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, проєктні, тренінгові, арттехнології тощо, а також різноманітні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу та канали комунікації.

В основу побудови авторської концепції формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

на засадах інтермедіальної технології покладена ідея розгортання змісту концепту інтермедіальності у системі педагогічного процесу в закладі вищої освіти.

Термін «концепція» (від. лат. *conceptio* — розуміння, система, сприйняття) є похідним від «концепту», що означає «поняття, думка, уявлення»; у сучасному тлумачному словнику української мови трактується як «система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище» [716, с. 659]. У мистецтвознавстві пояснюється як спосіб розуміння, тлумачення мистецьких явищ або ідейно-творчий задум художнього твору [810, с. 65]. Літературознавчий словник-довідник (2006) пропонує таке визначення: «розгорнута система поглядів, викладена з наміром уникнути логічних суперечностей при тлумаченні якоїсь складної проблеми» [369, с. 374]. Тематизуючи ідею про концепти і концепції як теоретичні форми смислотворення, В. Рижко підсумовує, що «поняття концепт відповідає уявленню про ті смисли, котрими оперує людина в процесах мислення і котрі відображають зміст досвіду та знання, зміст результатів усієї людської діяльності та процесів пізнання світу у формі деяких «квантів» знання» [653, с. 145].

Педагогічна концепція, як констатує С. Гончаренко, — це система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення певних педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії, технології може бути визначена як певна точка зору, інваріант для розв'язання педагогічних завдань, вихідна теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей чи переконань щодо природи, сутності, мети навчання і виховання, а також педагогічної діяльності в цілому [132, с. 177]. О. Красовська зазначає, що концепція пов'язана із розробкою і розгортанням особистісного знання, яке, на відміну від теорії, не отримує дедуктивно завершеної форми організації, елементами якої є не ідеальні об'єкти, аксіоми і поняття, а концепти — стійкі смислові утворення, ідеї інноваційного творчого змісту [315, с. 78]. Міркування дослідниці увиразнюються висновками В. Рижка про те, що «концепт та концепція виражають синергетичний феномен відповідної дійсності, цей ефект досягається за рахунок функціонування їх складових мережевим чином» [653, с. 515-516]. На дуалізмі в трактуванні поняття «концепція» як базової ідеї дослідження та форми презентації результатів науково-дослідницької роботи акцентує Г. Бучківська [66].

У нашому дослідженні ми використовували тлумачення терміна «концепція», окресленого з позиції наукового підходу, здійснене А. Кисельовою, а саме: «концепція — це особлива уявна конструкція, створена з метою представлення і пояснення всієї сукупності та взаємозв'язків значимих елементів об'єкта та їх властивості. Вона пояснює їх реальний стан і прогнозує майбутній» [265, с. 188]. У контексті нашого дослідження *концепція тлумачиться так:*

- *комплекс базових положень, які всебічно розкривають сутність і особливості функціонування системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології;*
- *система поглядів на педагогічну комунікацію, яка розгортається в умовах художньо-інтегративного освітнього середовища;*
- *спосіб організації комунікативної діяльності, у якій учасники опрацьовують художню інформацію, інтегруючи семіотичні коди різних знакових систем (видів мистецтва), різні форми медіа (традиційні й новітні) та власний естетичний досвід.*

Сутність авторської концепції, в якій сконцентровані засади інтермедіальної технології як педагогічної системи, відображається у низці ключових положень.

1. Потреба суспільства в оновленні всієї системи освіти зумовлює перегляд концептуальних засад організації навчально-пізнавальної діяльності та управління нею з урахуванням індивідуальних, діалогічних і поліфонічних, реальних та віртуальних, вербальних і невербальних, цифрових і нецифрових форм комунікації. Обмін знаннями й естетичним досвідом, здобутим у результаті спілкування з мистецтвом майбутніми вчителями мистецьких спеціальностей, зумовлює специфічну форму взаємодії — інтермедіальну, за якої суб'єкти освітньої діяльності, набуваючи фахового досвіду в умовах академічного навчання, розширюють власний комунікативний потенціал шляхом долучення до художнього дискурсу, який розгортається в артпросторі, де різні види медіа презентують різні змісти повідомлень цифрового і нецифрового формату. Художнє пізнання як процес багатоскладового занурення особистості в мистецтво передбачає проживання (сприйняття, інтерпретацію, рефлексію) художньої інформації і вживлення в емоційну тканину художнього твору, у результаті чого виявляється

цілісний художній образ — інтегрована сутність мистецтва, яка виразняється поняттями поліхудожність, інтермедіальність.

2. *Мета концепції* полягає у забезпеченні належного теоретичного, методологічного, технологічного підґрунтя для успішної реалізації системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології згідно з викликами глобально-інформатизованого соціуму, потребами Нової української школи у кваліфікованих фахівцях мистецької галузі й вимогами до сучасних учителів мистецтва, здатних успішно розв'язувати інноваційні навчально-виховні завдання, ефективно здійснювати професійну діяльність, поєднуючи різноманітні форми комунікації.

3. *Нормативно-правову базу концепції* формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології складають положення законодавчих і концептуальних документів у галузі освіти. Авторська концепція розроблена відповідно до Законів України «Про освіту» (№ 2745-VIII від 06. 06. 2019) [626], «Про вищу освіту» (№ 2145-VIII від 05. 09. 2017) [612], «Про загальну середню освіту» (651-XIV, підстава 2745-VIII від 09. 08. 2019), положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (№ z0946-00 URL від 31. 10 2017 р.) [628], «Про комунікаційну стратегію МОН 2017 — 2020 рр. (№ 4/1 — 15), «Концепції НУШ» [515], «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [438], «Методичних рекомендацій щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2018 — 2019 н. р. (№ 1/9 — 415). Беремо до уваги напрацювання провідних фахівців у галузі мистецької освіти: О. Гайдамаки [108, 109, 110], О. Комаровської [288, 289, 291], Л. Кондрацької [295], Н. Миропольської [465, 467], Г. Падалки [562], О. Просіної (2017), О. Рудницької [662], О. Соколової [702], О. Щолокової [812] та ін.), які констатують, що «традиційний предметно-ізолюваний підхід до розгляду різновидів мистецтв як замкнених галузей нерідко призводить до обмеженості художнього мислення студентів, вузькості їх образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової і практичної компетенції» [702, с. 353]. З огляду на вищесказане, розглядаємо інтермедіальну комунікативну діяльність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як таку, що ґрунтується на засадах поліхудожнього розвитку особистості з урахуванням міждисциплінарного дискурсу і сучасного медіаконтексту.

4. Практична реалізація нашої авторської концепції формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології супроводжується впровадженням предметно-інтегральної моделі загальної мистецької освіти, запропонованої Л. Масол. Цей процес представлений авторкою як «особистісно зорієнтоване планомірне залучення учнів до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення» [441, с. 3].

Готовність до поліхудожньої діяльності формується завдяки осмисленню багатоголосої природи мистецтва та зв'язків, які виникають під час міжмистецької взаємодії. Йдеться про інтермедіальність як онтологічну сутність мистецтва та інтермедіальну здатність особистості (митця, реципієнта, комуніканта) її (сутність) відчутти, пережити, використати, перекласти, декодувати, інтерпретувати, передати на основі фахових знань і комунікативних умінь. У цьому сенсі «комунікація — не тільки те, що роблять суб'єкти спілкування в процесі взаємодії, але також і те, до чого вони ставляться рефлексивно. Причому рефлексія ця тісно пов'язана з комунікативними практиками суб'єктів» [103, с. 17]. Лише в результаті таких практик можна формувати поліхудожню свідомість особистості як «сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію в багатогранному художньо-культурному просторі, здатність до інтуїтивного відчуття/схоплення міжвидових художніх імпульсів і смислів, до емоційно-естетичного резонансу...» [441]. Такий тип мислення стимулює та активізує поліхудожню діяльність, яка неодмінно спонукатиме особистість до індивідуальної та колективної творчості, до естетичної виразності та педагогічно-мистецької майстерності [441, с. 3].

Розвиваючи ідею дослідників про те, що реалізувати окреслене дидактичне завдання можна лише шляхом упровадження в середовище мистецької освіти інноваційних форм навчання, зокрема специфічних засобів педагогічної комунікації, інтермедіальну комунікативну діяльність вважаємо сучасною та перспективною. Інтермедіальна комунікативна діяльність як важливий чинник художнього пізнання

стає інноваційним напрямом мистецької діяльності, пріоритетним вектором дослідження текстів культури (цифрових і нецифрових), в основі якого закладені процеси декодування художньої інформації з метою пошуку в ній особистісного смислу.

5. У проектуванні змістових ліній мистецької освітньої галузі для нової української школи в контексті ідеї інтеграції виходимо із важливості зміщення акцентів (знання — пізнання, якість знань — якість мислення) у підходах до формування художнього пізнання особистості шляхом комплексного «занурення» в природу мистецтва, яке охоплює «прийняття» дитиною емоційно-інформаційних імпульсів, що надсилає мистецький твір, їх індивідуально-образне трактування та інтерпретація; осмислення чуттєвого досвіду, що створює підґрунтя для формування особистісних цінностей і реалізації особистісно розвивального потенціалу [291, с. 122].

6. Роль і місце мистецької освіти сьогодні можуть бути об'єктивно визначені лише шляхом медіадискурсу, який розвивається в контексті інформаційно-цифрового технологічного укладу; охоплює міжмистецькі, міждисциплінарні, міжкультурні площини, наповнені семіотичним змістом художньої комунікації. «Така логіка взаємодоповнюваності «передбачає перехід від лінійного до різноматичного (кущового) пізнання, розширює семантичний і подійний простір гіпотез основотвірних педагогічних теорій (діяльності, свідомості, особистості), що надає право кожному вчителю створювати власну методологію» [295, с. 14].

7. Авторська інтермедіальна технологія як педагогічна покликана вирішити головні освітні завдання:

- забезпечити міжкультурний, міжмистецький та міждисциплінарний дискурси в процесі навчання;
- популяризувати мистецькі знання як важливий чинник інтелектуального, духовного й естетичного зростання особистості;
- актуалізувати комунікативну функцію мистецтва, зокрема розуміння мистецтва як знакової системи;
- активізувати комунікативну взаємодію учасників педагогічного процесу задля створення ціннісних міжсуб'єктних зв'язків;
- використовувати креативний потенціал художньої інформації у педагогічному спілкуванні;

- виявляти смислові домінанти художніх текстів (образів), простежувати й аналізувати їхню трансформацію, пов'язану зі зміною медіаканалів;
- оновлювати зміст освітньої мистецької діяльності новими формами і форматами зв'язку, широко застосовуючи комп'ютерні засоби та соціальні мережі;
- формувати системне (поліхудожнє) мислення майбутніх учителів мистецтва.

Сферу поширення наукових положень концепції складають: об'єкти освітньої діяльності — педагогічні заклади вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку студентів за спеціальністю 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта»; суб'єкти освітньої діяльності: науково-педагогічні працівники, які впроваджують концепцію в навчально-виховному процесі, студенти — майбутні вчителі мистецтва.

Понятійно-категоріальний апарат концепції охоплює дефініції ключових понять і категорій, які постають когнітивними домінантами змодельованої системи дослідження, а саме: «комунікація», «художня комунікація», «медіакомунікація», «комунікативна компетентність», «вчитель мистецтва», «художньо-інтегративне середовище», «медіа», «інтертекстуальність», «інтермедіальність», «інтермедіальна технологія», «поліхудожність» та ін.

Теоретико-методологічні основи концепції формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей враховують філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний рівні узагальнення та конкретизації окресленої проблеми дослідження, відтак концепція ґрунтується на впровадженні діалектичного, герменевтичного, синергетичного, системного, культурологічного, семіотичного, компетентнісного, інтегративного, інтермедіального підходів.

Мета концепції реалізується завдяки організації комунікативної діяльності особливого типу — інтермедіальної, яка є інтегративною, синергетичною, поліхудожньою, синестезійною, модальною, медійною, метафоричною, креативною.

Перераховані вище ознаки потребують конкретизації. Так, інтермедіальна комунікативна діяльність:

- *інтегративна*, адже об'єднує інформаційний простір і медійний (з урахуванням тенденції переміщення інформаційного

суспільства в простір медіа), поєднує велику кількість об'єктів (часових, просторових та просторово-часових структур) та суб'єктів (учасників академічної, художньої та медіа комунікації);

- *синергетична*, адже «запускає» механізми внутрішньої самоорганізації системи (групи) шляхом продуктивної творчої взаємодії суб'єктів із можливістю зворотного зв'язку для з'ясування ефекту комунікації;
- *поліхудожня*, бо здатна задовольнити потреби особистості в художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному вдосконаленні завдяки зверненню до художньо-образної мови мистецтва (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального, екранного);
- *синестезійна* — унаслідок взаємодії природних аналізаторів людини (зорового, слухового, нюхового, тактильного, смакового), які активуються в результаті сприйняття та інтерпретації мистецьких творів і зумовлюють сукупне резонансне захоплення;
- *модальна*, адже акумулює суб'єктивне ставлення мовців до змісту повідомлень та їхню осмислену, інтуїтивну чи імпульсивну інтенцію (намір, прагнення) у спілкуванні;
- *медійна*, тому що розширює діапазон бачення людиною світу, використовуючи всі можливі інформаційні канали та вибудовуючи власну мережу зв'язків;
- *метафорична*, тому що спроможна розкривати сутність предметів і явищ шляхом переходу інтуїтивного осяяння у сферу раціональних понять, узгоджуючи найвіддаленіші асоціації, непоєднані (здавалося б!) речі чи явища та, зберігаючи універсалізм, здатна бути носієм особливого індивідуального світосприйняття;
- *креативна* у здатності увиразнювати деталі, збуджувати чуттєвість до проблем, підживлюючись емоціями і різноманітними враженнями, що виникають у вільному просторі відкритих думок.

Інтермедіальна комунікативна діяльність залежно від мети, середовища та потреб учасників може розгортатися за законами організації мистецьких форм, наприклад, сонатної, поліфонічної, чи форми

рондо (як у музиці), або за принципом монтажу (як у кінематографі), або за подібністю зі «змішаною» технікою, чи законами портретного жанру, чи з урахуванням особливостей створення натюрморту, акварельної картини (як у живописі), komponування мовних висловлювань та способів їх висвітлення в навчальному тексті за законами композиції (як у літературі) тощо. Інтермедіальність як спосіб побудови мовних конструкцій у площині художньої комунікації уможливує створення текстів на кшталт архітектурних, скульптурних споруд; робота зі створення та аналізу медіатекстів відсилає до творчої діяльності режисера, композитора; управлінська діяльність педагога може пояснюватися крізь призму професійної роботи диригента тощо. Інтермедіальна технологія комунікативної діяльності мотивує особистість до міжпредметних і міжмистецьких переходів, і ця дія захоплює її настільки, що процес набуття нових знань перестає бути рутинною працею, а набуває ціннісно-особистісного сенсу.

Для реалізації концепції важливе застосування інноваційних освітніх стратегій, побудованих з урахуванням ідеї впровадження медіаосвітніх технологій на засадах гуманістичного освітнього підходу, які б навчили учнів/студентів мислити інтермедіальними категоріями. Вивчення проблеми формування інтермедіального мислення студентів перебуває в площині апробацій сучасних освітніх технологій, кооперативного й колаборативного навчання [154].

Спільне походження теорії інтермедіальності та теорії медіа значно розширює діапазон дискурсивних практик шляхом комбінування різних каналів художньої та масової комунікації. Безперечно, в освітньому середовищі таке комбінування медійної інформації потребує умінь здійснювати аналіз медіатекстів з позицій семіотичного підходу, отже, розуміти знакову природу (мову знаків і символів) досліджуваних явищ. Необхідно звертатися до семіотичної теорії як педагогічної стратегії в оволодінні прийомами, алгоритмом декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, синтаксичної будови, стилістичних особливостей мови тощо [563].

Підготовка майбутніх учителів мистецтва до комунікативної діяльності передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, які вчать здійснювати інтермедіальний аналіз художнього тексту, опановуючи механізми смислотворення. Вважаємо необхідною педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей створення міждисци-

плінарного художньо-інтегративного середовища, у якому мистецький курс поставатиме домінуючою формою педагогічної комунікації.

Інтермедіальна діяльність в освітньому середовищі охоплює різні комунікативні зони для опису багатьох педагогічних явищ: міждисциплінарних, поліхудожніх, міжмистецьких, віртуальних, інтегрованих, міжособистісних, модальних, медіальних тощо з урахуванням того, що будь-яка інтермедіальна дія здійснюється в контексті певної ситуації, у межах однієї зі сфер життя та діяльності особистості. Це дає підстави для визначення інтермедіального досвіду як специфічного надбання, що охоплює різні сфери спілкування: особистісну, соціокультурну, освітньо-професійну, глобально-інформаційну. Таке структурування інформаційно-комунікаційного контексту демонструє різні сторони й особливості взаємодії інтермедіального характеру. Схематично набуття й засвоєння інтермедіального досвіду, який розширюється послідовно з розширенням комунікативних зв'язків особистості, можна зобразити за допомогою діаграми Венна (рис. 3.2).

Інтермедіальність на рівні особистісної сфери виявляється в природній здатності людини сприймати художню інформацію, особливість якої полягає в тому, що вона не звертається вибірково до однієї психічної функції, а відразу до всіх психічних сил людини — розуму, почуттів, волі [339, с. 53-54]. На цьому рівні відбувається несвідоме засвоєння різних способів бачення світу, закріплених в образах — аудіальних, візуальних, аудіовізуальних, тактильних тощо. Споглядаючи речі навколо, людина асоціативно зіставляє форму і колір, слухаючи музику, — інтуїтивно відрізняє сумну мелодію (мінорну) від веселої (мажорної), швидкий ритм від повільного, на що відповідно реагує тілом і рухами. Образ світу на цьому рівні є планом внутрішньої діяльності суб'єкта, усвідомлюється ним як момент свого власного руху. Інтермедіальну природу мистецтва людина здатна відчутти, виявити і відтворити власними силами, без допомоги інших, читаючи книги з кольоровими ілюстраціями, або співаючи, пританцьовувати, або поєднуючи несподівані матеріали живої та неживої природи у фантастичних композиціях, або інтерпретуючи власні сни, зафіксувавши віртуальні образи в пам'яті та уяві. Особистісна когнітивна сфера у вимірі інтермедіальності розширюється завдяки спостереженню за рухами музиканта (наприклад, диригента чи піаніста) і його мімікою, пластикою танцівника, технічними прийомами художника, спогля-

данню за реставрацією будівель, створенням архітектурних споруд, дизайном клумб, скверів і парків тощо.

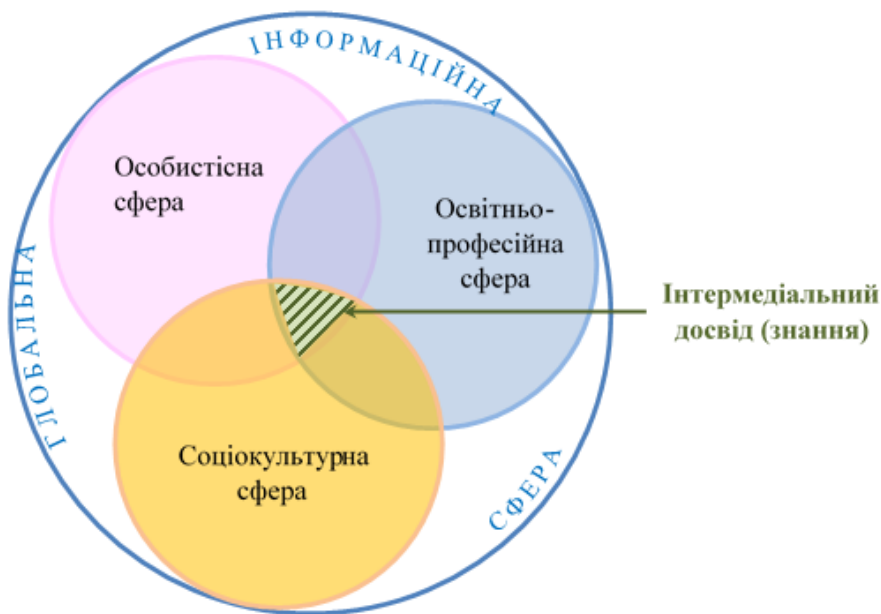


Рис.3.2. Комунікативні сфери особистості

Соціокультурна сфера передбачає розширення контактних зв'язків особистості. Коло спілкування охоплює сім'ю, родину, учителів, наставників, друзів, товаришів, сусідів, а також засоби масової інформації. Треба визнати думку відомого соціолога, філософа і культуролога А. Моля про те, «що у наш час знання формуються в основному не системою освіти, а засобами масової комунікації» [479, с.45]. Очевидно, що становлення особистості відбувається разом із розширенням інтермедіального поля, у якому доволі виразними стають міжособистісні контакти та міжмистецькі порівняння. Вагомим чинником у формуванні поліхудожньої свідомості, звичайно, є сім'я та близьке оточення людини, а також особливості їхніх інтересів. Інтермедіальний досвід активно набувається завдяки освоєнню різних предметів у школі разом з розвитком умінь сприймати, аналізувати, синтезувати, комбінувати інформацію, зокрема художню. Знайомство з різними видами мистецтва відбувається насамперед на уроках художньо-

естетичного циклу, а також у позашкільній діяльності (навчання в спеціалізованих мистецьких школах, участь у гуртках, студіях тощо). Художня інформація, яка вільно транслюється різними медіаканалами, розкриває широкі можливості та вказує на перспективи різноманітного поєднання двох або більше видів мистецтва (синтез мистецтв), а також стимулює (свідомо чи несвідомо) розвиток міжчуттєвих асоціацій і зв'язків (синестезію) як основи образного (художнього) мислення в процесі навчальної діяльності. У соціокультурній площині виявляються естетична, культурологічна, ідеологічна, репрезентативна та світоглядна функції мистецтва.

Потреба майбутнього фахівця в реалізації себе як особистості задовольняється в умовах освітнього середовища, зокрема спілкуючись з іншими. С. Мусатов констатує, що «серед багатьох сфер, де здійснює себе людина комунікативно, тобто приєднується до «інших» або намагається так чи інакше наблизити їх, психологічно приєднати до себе, спеціальної уваги потребує комунікація педагогічна: вона, кореспондуючись із соціально-економічним підґрунтям, комунікативними потребами, звертає на себе увагу сконцентрованою проявів навколо людських прагнень транслювати своє «Я» іншим, зацікавлюючи їх власними ідеями, досвідом, своєрідністю переживань відомих подій, іншими соціально й особисто значущими цінностями» [487, с. 152].

Освітньо-професійна сфера охоплює формування фахових знань через безпосередню комунікацію з мистецтвом і мистецькою діяльністю, тому інтермедіальність виявляється на рівні універсального принципу творчості, який увиразнюється в естетичній авторській стратегії митця [727]. З огляду на вищесказане, інтермедіальність у сфері освітньо-професійної діяльності може розглядатися як алгоритм (технологічний аспект) побудови авторської комунікативної стратегії вчителя мистецьких дисциплін.

У соціокультурній та освітньо-професійній сферах реалізується художньо-світоглядна функція мистецтва та формується естетичний і ментальний досвід особистості на основі розуміння понять «образ», «символ», «знак», «метод», «стиль», «художня мова», «художні цінності» тощо. Індивідуальний художньо-ментальний досвід особистості, за визначенням О. Ребрової, — це складне, полімодальне інтегроване формування особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультур-

ної), яка підлягає емоційно-інтуїтивній та рефлексивній переробці з подальшим інтелектуальним збагаченням її цінності і смислової сутності відповідно до культурних традицій, етнічної та регіональної належності» [650, с. 33]. На цьому рівні інтермедіальні комплекси людина знаходить в національних традиціях (святах, народних піснях, казках, легендах, притчах тощо), мелосі (мелодика пісні, мови), одязі (код української вишивки), орнаентах (стилізовані візерунки), крашанках, предметах побуту тощо. Знайомство з творами мистецтва безпосередньо на концертах, виставках, у театрах підсилює розуміння взаємопроникних процесів пізнання і творчості в сприйнятті культурних артефактів.

Глобальна інформаційна сфера як мегакомунікативний простір презентована плетивом електронних мереж, що надає змогу користувачам отримати доступ практично до будь-якої художньої інформації, а також бути активним учасником створення власних медіатекстів унікальної естетичної форми, природа яких, як правило, інтермедіальна. У цій сфері пріоритетними є цифрове мистецтво та анімація — зображення, створені за допомогою комп'ютера, які використовуються у виробництві фільмів і комп'ютерних ігор, а також моделююча графіка й маніпуляція образами в мистецтві інсталяцій, програмному забезпеченні і дизайні інтерфейсу [524, с. 248]. Інтермедіальні явища цифрового мистецтва, наприклад, спостерігаються у фільмах, де поєднуються комп'ютерна графіка й образи, зняті традиційним способом, або в анімаційних фільмах.

Спілкування з мистецтвом завдяки широкому спектру технічних можливостей (наявність комп'ютера, підключення до мереж, новітні цифрові технології, відповідні комп'ютерні програми тощо) створює платформу для «занурення» людини у віртуальну реальність, де події відбуваються за таким сценарієм, який вона окреслює сама. Бажання розширити діапазон своїх вражень (пізніше діапазон знань) спонукає кожного, хто спроможний інтелектуально й технічно комбінувати мистецький матеріал, до міжмистецьких практик. Глобальна інформаційна сфера охоплює весь можливий діапазон взаємодії всіх медіатекстів, утворюючи так звану медіасферу — важливу частину семіосфери, в якій інтермедіальність стає універсальним принципом взаємодії (комунікації) і на межі, і всередині цих сфер. Особистість, яка пододала бар'єр комунікативної замкнутості та отримала свободу, пізнавши

смісл інтермедіальної творчості, подібна до людини, яка вийшовши в Космос, позбулася земного тяжіння.

Інтермедіальна комунікативна діяльність (як і будь-яка діяльність в межах соціуму) охоплює *мотиваційну, цільову та виконавчу* сторони. Мотиваційний аспект комунікації детермінований потребами, у яких синтезується соціальна активність суб'єктів. Конкретні дії для задоволення потреб структуруються під час планування діяльності з перспективою досягнення запланованого результату — мети. Добір ефективних засобів для цілездійснення та вибір і створення оптимальних умов для реалізації мети дають змогу «запустити» евристичний (немеханічний) комунікативний алгоритм і керувати динамікою комунікативного процесу, беручи до уваги його гнучкість і варіативність. Розв'язання комунікативних завдань відбувається завдяки організації послідовних дій суб'єкта та/чи групової взаємодії суб'єктів діяльності.

Мета інтермедіальної комунікативної діяльності полягає у формуванні комунікативної компетентності особистості, тобто здатності до взаємодії:

- з іншими учасниками комунікації (у межах академічної групи, художнього та медіадискурсу);
- з мистецькими артефактами як об'єктами художньої комунікації;
- з авторами мистецьких творів (безпосередні та опосередковані контакти) як суб'єктами художньої комунікації;
- з текстовою інформацією (цифрового і/або нецифрового формату);
- з художніми образами;
- з медіа (каналами зв'язку);
- з власним внутрішнім (віртуальним) світом.

Загальна мета конкретизується в **завданнях**, розв'язання яких задовольнятимуть основні комунікативні потреби, інтегруючи *знання* (знання законів комунікації), *розуміння* (розуміння суті та особливостей комунікативної взаємодії), *прийняття* (бажання долучатися до художньо-комунікативної діяльності). Це такі завдання:

- посилення усвідомлення ролі комунікативної взаємодії для комфортного існування в соціумі та професійній діяльності;

- підготовка майбутніх учителів мистецтва до позитивного сприйняття художньої інформації та формування на цій основі запиту на художню комунікацію;
- створення оптимальних організаційно-педагогічних умов (художньо-інтегративне середовище) для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей;
- збагачення особистісного емоційно-естетичного досвіду та посилення потреби ділитися цим досвідом з іншими;
- створення оновленого образу комунікативної діяльності в академічному середовищі як колективної форми пізнання художньої картини світу;
- художнє пізнання через сприймання мистецтва (кольору, звуків, пластичних форм, інтонації тощо) та формування на цій основі естетичної культури;
- інтеграція теоретичних знань і практичних умінь з фахових дисциплін майбутніх учителів мистецьких спеціальностей в комунікативну діяльність;
- спілкування рідною літературною мовою, збагачуючи її потенціал та можливості шляхом використання лексики (тезаурусу) інших знакових систем (художніх мов);
- долучення медійного ресурсу до художнього дискурсу з метою глибшого розуміння онтологічної сутності мистецтва та розширення діапазону комунікативних практик;
- створення власних текстів (усних, письмових, медійних) методом комбінування інформації, отриманої з усіх можливих ресурсів (наукового, публіцистичного, художнього, а також з преси, радіо, телебачення, інтернету тощо), тобто створення так званих «інформаційних міксів»;
- моделювання власної комунікативної стратегії залежно від мети і завдань педагогічної діяльності.

Розв'язання вищеназваних завдань уможливить формування **умінь:**

- вступати в контакт і утримувати його;
- виступати публічно;
- розпочинати, вести і підтримувати бесіду, діалог, полілог;
- інтригувати аудиторію;

- застосовувати метафоричне мовлення;
- здійснювати поліхудожню діяльність;
- стисло фіксувати результати спілкування та аналізувати його з трьох сторін (перцептивної, комунікативної, інтерактивної);
- моделювати комунікативну ситуацію і прогнозувати її ефективність;
- чітко, логічно, виразно, емоційно висловлюватися;
- уважно вслухатися в мовлення співрозмовника, виявляючи емпатію і толерантне ставлення до нього (нерефлексивне слухання);
- регулювати власний психо-емоційний стан з налаштуванням на успішну взаємодію;
- декодувати невербальну мову (міміку, позиції тіла, жести);
- удосконалювати техніку голосоутворення;
- вести інтерв'ю, ставити запитання;
- аргументувати і відстоювати власну позицію у спілкуванні;
- презентувати власні досягнення (вербально, невербально);
- аналізувати тексти (художні, нехудожні, цифрові, нецифрові);
- працювати з інформацією, перетворюючи її в яскраві візуальні, аудіальні, нюхові, тактильні, смакові асоціативні образи тощо

і навичок:

- міжособистісного лідерства (мислення за принципом «виграв/виграв»);
- звернення до художніх мов різних мистецтв з метою увиразнення смислу повідомлень;
- ефективного спілкування (усного та писемного);
- стійкої настанови на позитивну комунікацію;
- створення текстів (медіатекстів);
- колаборації (обмін досвідом у спілкуванні);
- створення візитівок, коментарів (до текстів, виступів), презентацій;
- спілкування в соціальних мережах;

Визначені основні комунікативні уміння й навички формують особистісні **рис** майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, а саме: комунікабельність, емоційність, ініціативність, організованість, пунк-

туальність, енергійність, колективізм, уважність, неординарність, сміливість, життєрадісність, щирість, стресостійкість тощо.

Ключові положення концепції реалізуються у практичній комунікативній діяльності майбутніх учителів мистецтва, яка має свою специфіку. Особливості такої діяльності увиразнені основними аспектами педагогічної комунікації (10 основ):

1. Основні форми комунікації — інтерактивні:

діалоги (частково монологи, полілоги), дискусії, інтерв'ю. Педагогічне спілкування передбачає заміну традиційних (монологічних) лекцій на інтерактивні, стислі пояснення (т. зв. «інформаційні згустки», «концентрати знань»), самостійний пошук інформації з конкретної проблеми та спільне вирішення у дискусіях; коментарі, що засвідчують власні погляди на події та явища; аргументацію власних міркувань; різноманітні комунікативні практики; творчі завдання (письмові, усні) тощо. Викладач виконує ролі консультанта, коуча, тьютора, фасилітатора, модератора, ведучого, який задає тон розмови, динаміку дискусії, налаштовує учасників на позитивну взаємодію. Ефективність спілкування підсилюється електронно-цифровими засобами, що забезпечують інтегральну взаємодію віртуальної та фізичної комунікації.

2. Основні питання комунікації: «Яка мета спілкування?», «Які конкретні дії (завдання) потрібно виконати задля реалізації мети?».

Будь-яка комунікативна дія проектується з метою розв'язання тих проблем, які блокують розуміння теми, події, явища тощо, а також для того, щоб максимально враховувати та узгоджувати інтереси учасників комунікації і стимулювати їхню участь. Питання можуть бути сформульовані так: «Чому мені потрібно це знати?», «Навіщо я це роблю (робив(ла) чи буду робити)?», «З якою метою ми це робимо разом?» та ін. Відповіді на такі питання передбачають конкретну відповідь суб'єктів комунікації та організацію процесу визначення цілей, завдань і засобів для їхнього досягнення, який у педагогіці називають цілетворенням.

3. Основний принцип взаємодії — рівність партнерських позицій.

Кожен учасник комунікації виявляє шанобливе ставлення до партнерів у спілкуванні, поважає час і ресурс, затрачений колегами для пошуку відповідної інформації, до якої має вільний доступ і яку може використати у своїх проєктах. Тому, усвідомлюючи цінність корисної опрацьованої іншим інформації, також намагається бути ко-

рисним для інших, що мотивує його відповідально ставитися до виконання завдань. За цим принципом учасники розподіляють затрачені інтелектуальні, енергетичні, емоційні ресурси, що допомагає об'єктивно оцінити результати їхньої праці.

4. Основа творчості — свобода вибору.

Відмова від будь-якого тиску (зовнішнього і внутрішнього), можливість вільно рухатися, висловлюватися, обирати будь-які підходи чи способи розв'язання проблеми, оптимальний комунікативний канал, форму спілкування, тему дослідження, матеріали для презентації тощо.

5. Основна частина діяльності — обмін враженнями і смислами.

Акценти в художній комунікації на те, «що» повідомляється і «як» повідомляється, а також бажання обговорити побачене, почуте, відчуте, пережите з іншими вербально і невербально, додаючи до змісту повідомлень власне ставлення. У діалогах «викладач/учитель — студент/учень», «студент/учень — студент/учень» відбувається обмін враженнями, міркуваннями, смислами («мої» — «твої»), що засвідчує співучасть комунікантів, здатних долати будь-які комунікативні бар'єри.

6. Основний об'єкт пізнання (мистецтва) — художня інформація (тексти, медіатексти).

Інтермедальна комунікативна діяльність скерована на художньо-естетичне пізнання довкілля, яке відбувається шляхом освоєння художньої мови, а найголовніше — шляхом «занурення» у природу мистецтва — світ художніх образів, який надзвичайно інформативний. Комунікативна функція мистецтва реалізується у взаємодії суб'єкта (того, хто сприймає мистецький твір) з об'єктом (мистецький твір), а також суб'єкта (автора мистецького твору) з іншим суб'єктом (того, хто сприймає мистецький твір), коли останньому вдається «перехопити» емоційні імпульси автора і на цій основі створити власні образи-інтерпретації, що неодмінно вступатимуть у діалог — гру смислів. Така гра завжди індивідуальна, а умови унікальні, адже вона відбувається в особистому внутрішньому просторі, де емоції є провідниками і стимуляторами народження цінностей.

7. Основний засіб спілкування — мова мистецтва як знакова система.

Міжсуб'єктна комунікація охоплює: спілкування рідною мовою (словами), рухами, жестами, дотиками, поглядами, паузами, малюн-

ками, картинками, шрифтами, смайлами, меседжами, мелодіями, інтонацією, відтінками, тонами, півтонами, числами тощо.

8. Основні правила спілкування:

- не критикуємо, а даємо можливість виправити ситуацію;
- не принижуємо, а поважаємо;
- не звинувачуємо, а намагаємося зрозуміти;
- не жалкуємо про невдачі, а перетворюємо їх на позитивний досвід;
- не перекладаємо відповідальність на іншого, а покладаємося на себе;
- не заперечуємо, а даємо можливість зробити вибір;
- не змушуємо, а мотивуємо;
- не стежимо за відвідуванням занять, але контролюємо результативність діяльності;
- не пригнічуємо, а налаштовуємо на успіх.

9. Основні пріоритети діяльності:

- рівність психологічних позицій;
- пізнання природи мистецтва та особистості;
- обмін інформацією та смислами;
- уміння слухати і чути співрозмовника;
- здатність до емпатії, співпереживання;
- поліхудожнє мислення;
- співпраця (колаборація), обмін ролями;
- власна позиція у висловлюваннях;
- аналіз художньої інформації (цифрової, нецифрової);
- цікавість, захоплення, інтерес під час виконання завдань;
- спонукання до дії та взаємодії;
- застосування традиційних і сучасних (нових медіа) каналів комунікації;
- медіа — не самоціль, а переважно інструмент комунікації;
- чесна рефлексія, заснована на повазі до себе та інших;
- самоствердження.

10. Основна цінність комунікативної діяльності — авторське право.

У процесі комунікативної взаємодії гарантуємо збереження авторського права на:

- власну думку;

- власну емоцію;
- власний комунікативний простір;
- власний вибір (теми, завдання, каналу зв'язку тощо);
- власну презентацію (візитівку);
- власне бачення довкілля;
- власну комунікативну стратегію.

Системний процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології ґрунтується на базових принципах, які, згідно з метою дослідження, визначають зміст, форми, методи, засоби комунікативної діяльності. Виходимо із загальнофілософського розуміння принципу як першооснови ідеї, першопочатку, того, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; внутрішніх переконань людини, тих практичних, моральних і теоретичних засад, якими вона керується в житті, у різноманітних сферах діяльності» [749, с. 519]. У наукових працях сучасних учених ґрунтовно висвітлені основні підходи до визначення дидактичних принципів залежно від сутності освітньої діяльності, цілей та завдань процесу навчання. Цю проблему вивчали Е. Абдулін [1], А. Алексюк [7], Ю. Бабанський [22, 23], С. Вітвицька [85, 86, 87], О. Дубасенюк [177, 176, 175], І. Зязюн [220], В. Луговий [374, 375, 376], В. Ортинський [543], О. Пехота [586, 587] та ін. Принципи загальної мистецької освіти розробляли С. Гончаренко [130], С. Коновець [297], О. Красовська [314, 315], Л. Масол [434], В. Орлов [540], О. Отич [555], Г. Падалка [560], Є. Проворова [632], Г. Сотська [706], О. Рудницька [662], О. Хижна [768] та ін. Так, вихідними положеннями мистецької освіти О. Рудницька вважає такі принципи: довершеної навчальної дії виховною у педагогічному впливі; урізноманітнення видів і форм діяльності; залежності розвитку особистісних рис від створюваних педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження [662, с. 57]. Л. Масол, розробляючи методику навчання мистецтва, виокремлює такі художньо-педагогічні принципи: єдності художнього і технічного, емоційного і раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва; емоційної духовно-енергетичної насиченості уроків мистецтва, спрямованих на досягнення катарсису в процесі сприйняття світових художніх шедеврів і власної художньо-творчої діяльності; взаємодії ба-

зової та варіативної художньої освіти; діалогічної взаємодії в процесі художньо-педагогічного спілкування на основі діалогічних обертонів мистецтва; варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій [434, с. 39]. До першооснов навчання мистецьких дисциплін Г. Падалка зараховує цілісність, інтегративність, культуровідповідність, естетичну спрямованість, індивідуалізацію, рефлексію [561, с. 149]. О. Красовська вважає, що професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти варто здійснювати з урахуванням принципів: науковості; інтегративності; ґрунтовності та дієвості професійно-педагогічних та художньо-мистецьких знань, умінь і навичок; інформатизації; інноваційності; особистісної зорієнтованості; єдності навчально-виховної діяльності та професійно-педагогічної спрямованості; креативності [315, с. 89-90]. Дотримання таких принципів, як інформатизація навчання, наочності (реалізованої засобами мультимедіа), оптимального вибору засобів навчання, інтеграції традиційних методик музичного навчання та інноваційних мультимедійних технологій, цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування педагога зі студентами, активізації музично-творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження, на думку, Л. Гаврілової, забезпечать ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій [104, с. 166]. Розробляючи технологію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, Є. Проворова вказує на принцип педагогічного забезпечення особистісного залучення студентів до навчальної діяльності; принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу; принцип педагогічного обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій; принцип єдності навчання та виховання особистості професіонала [631, с. 99].

На основі вивчення широкого спектру наукових підходів щодо вибору дидактичних принципів для реалізації конкретних освітніх завдань, ми обрали ті, які, вважаємо, увиразнять методологію нашого дослідження. Авторська концепція інтермедіальної комунікативної діяльності базується на дидактичних **принципах**, сукупність яких цілісно відображає процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, забезпечуючи комплексний підхід до його ефек-

тивної реалізації. Це принципи *взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності*, які є носіями означеної концептуальної ідеї, що в свою чергу ставлять конкретні вимоги до організації освітнього процесу.

Сутність принципу *взаємодії* (взаємозв'язок, взаємозалежність елементів системи) виявляється у взаємозв'язках усіх компонентів комунікативної діяльності, які зазнають змін унаслідок сполучення, зіткнення, об'єднання. Процесуальний характер взаємодії пов'язаний з діями активних суб'єктів, що засвідчують різного роду взаємовпливи зі зміною їхніх станів, а також результативність дій. Поняття «взаємодія» стосується зв'язку об'єктів, наприклад, взаємодії мистецтв, що виявляється у співіснуванні творів мистецтва різних видів, жанрів, стилів, знакової природи, сполучених часо-просторовими та інтермедіальними можливостями. Або ж взаємодіють основні компоненти соціокультурного досвіду — художньо-естетичні знання, творчі уміння, світоглядні уявлення, емоційно-ціннісне ставлення тощо. У художній комунікації взаємодіють засоби художнього зображення, елементи композиції, персонажі; взаємовпливів зазнають суб'єкти мистецько-педагогічної діяльності. Поняття «комунікація», «діалог» та «інтеракція» тлумачаться на основі розуміння феномену «взаємодія», розширюючи його смислове наповнення та сферу функціонування. Рівень професійної, зокрема комунікативної, майстерності педагога можна визначити з урахуванням взаємозв'язку між нормовідповідними і творчими компонентами, тобто фаховою і особистісною культурою його діяльності.

Гуманістичний принцип містить провідну ідею природовідповідності людини, що прагне до поглибленого самопізнання, самоактуалізації, естетичного ставлення до дійсності та ціннісного ставлення до себе та інших. Гуманістична спрямованість педагога виявляється в повазі до людської гідності та уважному ставленні до природи і мистецтва, що здатне відтворити будь-які порухи людської душі та враження від почутого, побаченого, відчутого.

Гуманістичні наміри учасників освітньої діяльності зливаються в багатоканальних потоках художньої комунікації, оновлюючи взаємозв'язок з природою через споглядання і сприймання барв, ліній, форм, звуків, смаків, інтонацій, конструкцій тощо задля спільної мети — пошуку смислу мистецьких повідомлень та сенсу власного життя. Гуманістичний принцип як найважливіший структурний компо-

нент змісту освіти відображає головні тенденції функціонування та розвитку освітніх систем, розкриває суть інтеграції в умовах новітнього планетарного мислення, проголошуючи найвищою цінністю людську особистість (незалежно від її світоглядних орієнтирів, соціального статусу, етнічної приналежності чи релігійних переконань) з її потребами, цілями, можливостями, життєвою позицією, інтелектуальним і естетичним досвідом.

Принцип *цілісності* передбачає узгодженість і спрямованість змісту мистецьких дисциплін, форм, методів, засобів інтермедіальної комунікативної діяльності на формування поліхудожнього мислення особистості; виявляє суть мистецтва як системи з особливим способом буття, що увиразнюється в художніх образах, увиразнює універсальність художньої мови, зверненої до цілісної людської особистості. Занурення майбутніх учителів у художньо-комунікативну діяльність дає змогу сприймати і оцінювати тексти культури з метою пошуку цілісного змісту творів мистецтва, а відтак — цілісної художньої картини світу. Поняття поліхудожності неможливо тлумачити поза розумінням цілісності мистецтва, єдності художньо-інформаційного простору. Відповідно обґрунтовано структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що охоплює наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, алгоритмічно-діяльнісний, художньо-творчий, а також структурно-функціональну модель процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, яка складається з блоків: цільового, концептуального, процесуального, діагностично-результативного.

Принцип цілісності покладено в основу створення оновленої системи художньо-естетичної освіти в Україні, зокрема інтегрованих курсів «Мистецтво» для загальноосвітніх навчальних закладів, зміст яких ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, інтегративного діяльнісного, підходів, що в свою чергу цілісно сприятимуть поліхудожньому розвитку учнів.

Принцип *творчої активності* передбачає здійснення комунікативних дій задля вдосконалення елементів мистецько-педагогічної діяльності, розвитку професіоналізму, оновлення його структурних елементів. Творча активність суб'єктів взаємодії, викликана інтересом до спільної справи та ціннісним ставленням до інших, забезпечує динамічну платформу для спілкування і співпраці за законами партнерс-

тва, де домінують взаємоповага, відкритість, творчі пошуки, діалоги, що вибудовуються в просторі смислової рівноправності. Вищезазначений принцип увиразнює особистісні риси комунікантів, виявляє зовнішні ознаки художньої творчості, визначає умови, середовище та динаміку творчого комунікативного процесу, уможлиблює діагностику рівня розвитку творчої діяльності та сформованої комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Принцип творчої активності виявляється у всіх елементах інтермедіальної комунікативної діяльності, зокрема цілепокладанні, засобах, методах, умовах тощо; як динамічний процес, здійснюється не тільки під час підготовки до заняття, але й у процесі реалізації задуманого, уточненні й конкретизації методів, змісту, цілей навчання, закладених в педагогічному проекті відповідно до вимог навчально-виховних ситуацій реального процесу навчання. Поза творчістю вирішення складних педагогічних проблем як теоретичного, так і практичного характеру, принципово неможливе.

Принцип *емоційності* відображає сутність процесу художнього пізнання, пов'язаного з емоціями, враженнями, переживаннями, сумнівами, виявляється в способах розуміння емоційних станів інших людей у спілкуванні або при сприйнятті творів мистецтва через співпереживання. Реалізація означеного принципу передбачає творчу активність студентів, колективну згуртованість, формує стресостійкість і мобільність поведінки, надає освітньому процесу легкості, виразності та яскравості, що є необхідною умовою художньої комунікації. Педагог, який реалізовує цей принцип, повинен позитивно впливати на формування емоцій, які в свою чергу активно впливатимуть на художньо-комунікативну діяльність, викликаючи захоплення, цікавість, дослідницький інтерес в учасників взаємодії. Зацікавлені студенти, відчуючи емоційне піднесення та сенс комунікативної діяльності, сприйматимуть і запам'ятовуватимуть інформацію, факти, події значно краще, адже усвідомлення навчального матеріалу буде підкріплене яскравими враженнями й емоціями.

Принцип *наочності* забезпечує поєднання конкретного та абстрактного в освітньому процесі, вважається одним із найважливіших принципів дидактики, так званім «Золотим правилом» (за визначенням Я. Коменського), адже виявляє логіку пізнання від чуттєвих форм відображення дійсності до абстрактно-логічних. Очевидним є той факт, що

ефективність навчального процесу безпосередньо залежатиме від того, наскільки активно задіяні органи чуття людини в цьому процесі.

Важливим джерелом пізнання виявляються відчуття — ті природні канали (зорові, слухові, нюхові, дотикові, кінестетичні), які пов'язують людину із довкіллям: відображають властивості предметів і явищ зовнішнього світу, надають інформацію про звуки, запахи, форми предметів, про рух і положення тіла в просторі, відображають стан внутрішніх органів тощо. Застосування наочності вимагає від педагога знань про загальні властивості відчуттів, зокрема якість, інтенсивність, тривалість, просторовість. Йдеться про те, що кожен вид відчуттів володіє специфічними особливостями. Наприклад, для слухових відчуттів характерні гучність, висота, тембральність; для зорових — діапазон кольорових тонів, насиченість, яскравість; нюхових — гострота тощо. Важливо враховувати силу діючого подразника, функціональний стан рецептора, тривалість дії та інтенсивність подразника. Добре продумане використання наочності сприятиме зміцненню образної пам'яті (зорової, слухової, нюхової, смакової, дотикової), тобто пам'яті на картини природи і життя, звуки, запахи, смаки, дотики тощо, а відтак образної уяви, що є важливим і необхідним ресурсом для образного мислення, за допомогою якого відбувається художня комунікація, пізнання смислу художнього твору та мистецтва в цілому, а також здійснюється ефективна художньо-творча діяльність. Принцип наочності тісно пов'язаний з використанням мультимедійних технологій, зокрема цифрових, що нині має багатоплатформний і наскрізний характер. Цифрові технології інтенсифікують освітній процес, підвищують рівень та якість навчання, розуміння та засвоєння знань, надають учасникам комунікації нові можливості для реалізації своїх інтелектуально-естетичних потреб, викликають у них захоплення від сприйняття художньої інформації та процесу спілкування і пізнання. Проте важливо пам'ятати про межі використання та максимальний ефект наочності в освітній діяльності, зважаючи на доречність та дозованість такої інформації.

Принцип *рефлексивності* відповідає принципу людського мислення, спрямованого на осмислення своєї поведінки, вчинків, мотивів тощо, передбачає здатність розуміти, аналізувати, адекватно оцінювати власну діяльність; пов'язаний із самопізнанням і усвідомленням себе в контексті буття. Рефлексивне сприймання творів мистецтва дає змогу співвідносити особистісні психічні стани зі станами природи,

інших людей, які відтворені в художніх образах. Заглиблення у внутрішній світ почуттів і переживань, спричинене змістом мистецького твору, уможливує художню комунікацію, забезпечуючи контакт між автором і реципієнтом, зумовлює розуміння емоційних станів інших людей, що наближає людину до емпатії — співпереживання. Рефлексія та емпатія як набуті здатності особистості стають важливими інструментами формування особистісних рис педагога і учня/студента, необхідних для успішної комунікації, а також виявляють специфічне вміння подібатися іншим через комунікабельність і комунікативну конгруентність, в основі яких — бажання відчувати внутрішній світ партнера під час спілкування. Принцип рефлексивності дає змогу повноцінно сприймати твір мистецтва та виявляти власне ставлення до нього, а здатність до рефлексії надає можливість кожному учаснику взаємодії оцінити свої комунікативні дії.

Вважаємо, що дотримання зазначених вище дидактичних принципів є необхідною умовою ефективного функціонування системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології.

3.4. Структурно-функціональна модель системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології

Ефективним засобом наукового дослідження системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва є педагогічне моделювання, що виявляється в структуруванні компонентів системи на основі логіки всіх можливих взаємозв'язків. Моделювання як науковий метод опосередкованого вивчення об'єктів пізнання, виконує описову, пояснювальну та евристичну функції, тісно пов'язане з поняттям «модель» (від лат. *modus* — міра), яке в загальному розумінні є аналогом (графіком, схемою, знаковою системою, структурою) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень. У філософському енциклопедичному словнику модель тлумачиться як предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує або відображає певні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування певних властивостей чи ознак об'єкта пізнання [749, с. 391]. У процесі професійної підготовки модель може слугувати зразком, своєрідним еталоном підготовки, до реалізації яко-

го необхідно прагнути на практиці, як вважає В. Поліщук, а її (моделі) практична цінність, наголошує вчена, зумовлена тим, наскільки адекватно і повно вона відображає систему професійної підготовки фахівця [598, с. 140].

Модель як маршрутна карта окреслює напрямок руху педагогічного процесу від постановки мети до її реалізації, фіксує зміст цілей, засоби і способи їх досягнення (методи, технології), виконавчі компоненти, результати діяльності, що надає моделі ознак динамічності, алгоритмічності та процесуальності. Погоджуємося з думкою С. Калаур, що в найбільш узагальненому розумінні модель передбачає схематичне й наочне відображення шляху до стратегічної мети [252, с. 226].

Згідно з предметом нашого дослідження, вважаємо за необхідне розробити структурно-функціональну модель системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, яка відтворюватиме його специфіку та внутрішню організацію (рис. 3.3 — див. вкладку). Авторська модель розглядатиметься як система взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, методологічних підходів і принципів, засадничих теорій і ключових понять, концептуальної основи, технології — алгоритму (етапи) формування комунікативної компетентності, структурних і функціональних компонентів, змісту, форм, методів, засобів, критеріїв та показників рівнів сформованості комунікативної компетентності, а також результату освітнього процесу.

З метою комплексного розкриття новітньої сутності педагогічної мистецької освіти, відповідно до спрямованості методології мистецької педагогіки на забезпечення практичного (методичного) супроводу викладання предметів мистецького спрямування в закладах вищої освіти, що оновлюється сучасними підходами, технологіями, концепціями, та специфіки мистецької освіти маємо на меті здійснити спробу моделювання системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, враховуючи концепт інтермедіальності: розуміння мистецтва як комунікативного посередника академічної, зокрема художньої комунікації, здійснюваної в просторі медіакультури (медіадидактики), а міжмистецької взаємодії — як онтологічної сутності мистецтва. Поєднання педагогічної та мистецької сфер увиразнюватиме суміжність гуманітарних галузей знань, а також міждисциплінарний аспект, що виявляється у взаємодії педагогіки (загальної та мистецької), художньої культури, мовознавства,

мистецтвознавства, літературознавства (компаративістики), етики, естетики, психології, медіаосвіти, міжкультурної комунікації тощо.

Система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології постає глобальною конструкцією, яка охоплює теоретичну основу (засади формування означеної компетентності) і практичну (процесуальну частину), власне інтермедіальну технологію, яка забезпечує функціонування всієї системи. Інтермедіальна технологія (як підсистема), у свою чергу, також має цілісну конструкцію, охоплюючи мету і результат комунікативної діяльності, про що свідчатимуть рівні сформованості комунікативної компетентності студентів на завершальному етапі навчання. Проектом означеної педагогічної системи є структурно-функціональна модель, у якій відображено сутнісні зв'язки між складовими та вичитується динаміка її розгортання у такій послідовності:

- 1) формулювання мети і визначення завдань педагогічного дослідження;
- 2) обґрунтування методологічних підходів, принципів, концептуальних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва;
- 3) розробка структурних складових та їхнє смислове наповнення;
- 4) визначення організаційно-педагогічних умов, які забезпечуватимуть ефективне функціонування моделі;
- 5) розробка структури комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології;
- 6) визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва як результату, на досягнення якого спрямована реалізація спроектованої моделі;
- 7) експериментальна перевірка розробленої структурно-функціональної моделі.

Отже, система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології — це спеціально організована комунікативна взаємодія суб'єктів (медіасуб'єктів) освітнього процесу, що здійснюється в умовах художньо-інтегративного середовища, у якому всі ресурси інтермедіальної технології (мета, зміст, форми, методи, засоби) ціленаправлено забезпечують ефективне функціонування системи, активізують її самоорганізацію та синергетичне еволюціонування.

Акцентуємо на тому, що в запропонованій моделі проглядаються три рівні, які складатимуть її цілісність: *концептуально-змістовий*, що розкриває логіку формування означеної компетентності та виявляється у змісті всієї моделі: *композиційний*, який простежується завдяки продуманому розміщенню структурних елементів моделі за правилами композиційної організації зображальних елементів (відтворення руху: статичності, динаміки, золотого перетину (одна третина)); *символічний*, який увиразнює символіку кольору і форми, що асоціативно пов'язані з сутністю об'єкта чи явища, беручи до уваги психологічний вплив форм, фігур і кольорів на людину (психогеографію).

Оскільки природа мистецтва знакова (художні коди), застосовуємо мову символів (умовних знаків) як специфічну форму думки, долучаючи надзвичайно інформативне образне мислення. Звернення до символаріума (тлумачення української психологічної системи символічних образів) В. Федорова дає змогу виокремити ключові тези: «символ — це набуток мислення, зовнішнє втілення почуттів, думок», «усі наші думки уречевлені в символах — основі спілкування людей та пізнання світу», «у символі акумулюються асоціативні образи, добробки інтуїтивного бачення, культурний досвід поколінь» [743, с. 8-9]. Звернення до загально-мистецьких проблем теорії кольору допомогли виявити закономірності прояву об'єктивних і суб'єктивних чинників існування цього феномену, зокрема психосемантичної характеристики кольору. Т. Печенюк акцентує на наданні кольору значення семантичного об'єкта, що є самостійною складовою об'єктивної реальності, здатної впливати на фізичний та психічний стан людини [584, с. 22]. Цінними для нашого педагогічного експерименту, зокрема для побудови моделі, виявилися напрацювання авторитетного дослідника в галузі візуальної психодіагностики і графологічного психоаналізу В. Тараненка [716], який здійснив унікальну спробу аналізу геометричних форм та їхньої взаємодії з кольором на глибинному психологічному рівні.

Згідно з вищесказаним, авторська модель побудована за законами композиції (лат. composition — побудова, поєднання, створення) — розміщенні та організації форм, які створюються у відповідному знаковому матеріалі в процесі матеріалізації творчої ідеї з метою розкриття суті цієї ідеї [810, с. 60]. Поняття композиції має загальноестетичне значення, застосовується в усіх видах мистецтва з урахуванням специфіки художньої мови. Так, в образотворчому мистецтві йдеться про колорит (композиція кольору), динаміку (передавання руху), ста-

тику (передавання спокою), правило золотого перетину (наявність смислового центру). Статичність і динамічність композиції можна передати завдяки комбінуванню геометричних форм (квадрат, коло, трикутник, прямокутник) чи ліній (пряма, крива, зигзагоподібна). Наприклад, побудова музичної композиції створюється завдяки співвідношенню інтонації та ритму, в архітектурі йдеться про фронтальну, об'ємну, просторову композиції, в кіномистецтві — монтажну. Це забезпечує динаміку сприймання художнього твору — руху від частин до цілого, від одного рівня до іншого, від первинних значень і смислів до загального розуміння змісту твору.

Досконалою композицією можна вважати такий науковий текст чи модель (як текст), яким притаманна логічна структурованість і змістовний виклад матеріалу з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтованим вживанням термінів і понять, нормативним і точним використанням слів, згідно з нормами української літературної мови, зокрема граматичними і стилістичними. Skorистаємося рекомендаціями Н. Дащенко щодо оформлення й редагування наукового тексту, акцентуючи на важливій ролі науковця — комуніканта, який, генеруючи наукову ідею чи концепцію, має намір презентувати власний науковий твір. Авторка радить особливу увагу приділити дуже відповідальному завданню — удосконаленню композиції, визначаючи останню як «таку побудову тексту, яка об'єднує всі його частини в єдине ціле і сприяє відтворенню цілісності...», а редагування композиції передбачає вицлювання окремих фрагментів із основного тексту», що є необхідною умовою структурування моделі [151, с. 247].

Система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології уявляється як цілісне, структуроване, полікомпонентне утворення, що функціонує як злагоджений механізм, у якому узгоджуються всі окремі компоненти. Презентуючи авторську модель, виходимо з особливості зорового сприйняття як первинного, на що вказують дослідники. Зокрема, Л. Наумова констатує, що «саме на зорове сприйняття спирається майже весь свідомий контакт людини зі світом; інші відчуття мають другорядне або допоміжне значення. Зображення загалом характеризується значно більшою, ніж у слова-знака, силою впливу, безпосереднім ефектом» [501, с. 183-184].

Щоб привернути увагу до головної ідеї дослідження — формування *комунікативної компетентності* майбутніх учителів мистецтва, ми скористалися композиційним правилом «золотого перетину», що тлумачиться як «вищий прояв структурної і функціональної дос-

коналості цілого та його частин у мистецтві, науці й техніці, природі» [229, с. 31] та розмістили модель структури комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка зображена у формі круга, у нижній третині рисунка, сумістивши головний елемент із зоровим центром (приклад асиметричної симетрії). Приклад такого розташування, як «модель в моделі» відповідає принципу інтертекстуальності «текст у тексті» та інтермедіальності, що об'єднує зміст, форму і колір.

Основними критеріями сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології визначено: *аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, креативний*, які утворюють структуру комунікативної компетентності, формування якої конкретизується в меті дослідження. Аксіологічний критерій відображено ціннісно-мотиваційним компонентом, показниками якого є емоційне ставлення до комунікації, до суб'єктів комунікативної діяльності; моделювання власної комунікативної стратегії з урахуванням Я — Концепції; оцінка власних комунікативних дій, здатність до рефлексії. Когнітивний критерій відтворюється інформаційно-змістовим компонентом з такими показниками: розуміння суті понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «педагогічна комунікація», «художня комунікація», «медіакомунікація», «інтермедіальність» (як універсальний закон комунікації). Діяльнісний критерій відображено алгоритмічно-діяльнісним компонентом з такими показниками: володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії; уміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (медіатексти), уміння ставити запитання; уміння аргументувати і відстоювати власну позицію в мистецьких дискурсах. Креативний критерій фіксується художньо-творчим компонентом, показниками якого є здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; майстерність презентації власних досягнень (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); візуалізація творчих задумів (створення власного бренду).

Динамічність системи формування комунікативної компетентності у моделі зображено за допомогою стрілок червоного кольору, зі вказівкою напрямів руху: лінійного (вгору, вниз), що засвідчує ієрархічність, послідовність, логіку процесу, та колового (за годинниковою стрілкою, проти годинникової стрілки), що символізує повороти. У динаміці педагогічного процесу коловий рух уподібнюється руху по

спіралі (з вказівкою на часову циклічність) і виходу на новий рівень знань (комунікації) з опертям на попередній досвід. Особливістю ін-термедіальної комунікативної діяльності є те, що відправною точкою комунікативних дій може бути будь-яка психологічна настанова особистості: «Я хочу», або «Я знаю», або «Я можу», або «Я зможу», контекстно зумовлені «Я — Концепцією». В. Федоров зазначає, що форма круга (подібна до кулі, диска) символізує ідею вічного часу — «того, що постійно» і «того, що обертається», а числове вираження круга співвідноситься з символікою числа дванадцять [743, с. 207]. У нашій структурі описані дванадцять показників комунікативної компетентності, які (згруповані по три) відповідають чотирьом компонентам і відповідно критеріям сформованості цієї компетентності в системі професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Трикутник, у який вписаний круг, символізує простір, художньо-інтегративне середовище, яке охоплює академічну комунікацію, художню комунікацію та медіакомунікацію. Майбутній учитель мистецьких спеціальностей набуває комунікативного досвіду, спілкуючись з однокласниками, викладачами, студентами інших академічних груп на теми, пов'язані з мистецтвом, мимоволі починає спілкуватися і з митцями — авторами художніх творів, вступаючи в діалог (діалог Культур), а також маневрує в медіапросторі в пошуку найоптимальнішого зв'язку з цим та іншими (подібними чи контрастними) творами, авторами, або іншими учасниками художньої комунікації. Усі вищезазначені комунікативні ресурси сприяють формуванню комунікативної компетентності високого рівня.

Термін «академічна комунікація», який розташований у вершині трикутника, вказує на домінуючу роль останньої у формуванні лідерських рис особистості, адже символічно трикутник, розміщений вершиною вгору означає силу, позитивну енергію, конструктивну взаємодію. Художня комунікація та медіакомунікація (в основі трикутника) є важливими чинниками у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтв, адже саме вони створюють потужну інформаційну і технічну платформу для набуття і вдосконалення навичок спілкування. Жовте тло для зображення технологічного блоку моделі вибрано не випадково, адже саме цей колір «найбільш стимулюючий з психологічної точки зору колір, виражає психологічну потребу відкритись (колір «звільнення», «прозоріння»), у ньому прагнення

до радості, напружене очікування надії, щастя. Загальновідомий вислів «світла голова», що означає розумові здібності людини, відображає взаємозв'язок власних характеристик жовтого кольору та особливості його впливу на людину... Цей колір збуджено «прагне» вперед (за Кандінським), тому й виражає майбутнє», зазначає Т. Печенюк [584, с. 77].

Вершина трикутника, як своєрідна стрілка, акцентує на головному і важливому — концептуально-цільовій частині моделі, яка охоплює мету (формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей), завдання (оволодіння комунікативними знаннями; розвиток комунікативних здібностей, умінь, навичок; набуття досвіду комунікативної інтермедіальної діяльності).

Звернення до теорій — системи узагальнених достовірних знань про ті чи інші «фрагменти» дійсності, що описують, пояснюють і передбачають функціонування певної сукупності об'єктів, які становлять ці «фрагменти» [461, с. 14], надало можливість знайти точки дотику та виявити закономірності для окреслення нових підходів, понять, тверджень. Так, на перетині теорії навчання і освіти, теорії комунікації, теорії медіа, теорії інтермедіальності та ключових понять — комунікація, художня комунікація, медіакомунікація, компетентність, комунікативна компетентність, інтермедіальність — увиразнилося поняття «інтермедіальна технологія», яке, на нашу думку, має посісти важливе місце в системі сучасних освітніх технологій.

Визначаючи теоретичні засади побудови структурно-функціональної моделі процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології, ми опиралися на пріоритетні та специфічні методологічні підходи, актуальні в умовах сучасної педагогічної науки: діалектичний, герменевтичний, синергетичний, системний, компетентнісний, культурологічний, семіотичний, інтегративний, інтермедіальний.

Діалектичний підхід спрямований на вивчення взаємодії протилежностей, акцентує на протиріччях, які є джерелом істинного знання. Дослідження розмаїття мистецьких явищ і комунікативних подій у їхній єдності дають змогу простежити розгортання художньо-комунікативного дискурсу в освітньому середовищі, у процесі якого виявляється взаємодія об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та ірраціонального, реального та ірреального, свідомого та несвідомого елементів пізнання.

Герменевтичний підхід акцентує на необхідності тлумачення подій і явищ з позиції логіки науки, полягає в розумінні та інтерпретації педагогічних знань. Послідовний аналіз об'єктивних смислових структур інтеракцій передбачає інтерпретацію частин (фрагментів) для розуміння цілого на основі їхньої взаємодії. Феномен розуміння (центральна проблема герменевтичних пошуків) стосується сутності людини (внутрішнього і зовнішнього світу) і людської спільноти в цілому (загальнолюдські та індивідуальні характеристики), сутності спілкування і можливості подолання непорозуміння в пізнавальній та міжособистісній сферах.

Синергетичний підхід виявляє нелінійний стиль мислення, узгоджує неоднозначність теоретичних побудов системи освіти, пов'язує елементи структури в системі навчання, впорядковує діяльність підсистем, створюючи умови для самоорганізації. Синергетичний підхід стимулює розвиток освіти на продукування нових знань і способів їх засвоєння, а розвиток особистості на генерування нових ідей та рішень.

Системний підхід скерований на позитивні зміни освітнього процесу, зокрема на побудову структурованих дидактичних ситуацій, надає численні можливості для встановлення різноманітних зв'язків між компонентами і суб'єктами навчання за законами цілісності. Основні компоненти педагогічного процесу: мотиваційний, цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний, регулюючий — є фрагментами, пазлами мозаїчного цілого. Системний підхід сприяє розвитку системного мислення, яке вирізняється всебічністю, комплексністю, циклічністю.

Компетентнісний підхід передбачає створення необхідних умов задля розвитку здатності суб'єкта навчання застосовувати набуті знання, уміння й навички в житті та професійній діяльності, націлений на формування загальних, професійних і предметних компетентностей майбутнього фахівця в академічному середовищі та поза ним упродовж життя. Компетентність як кінцева мета, інтегрований результат навчання (самонавчання) в сучасній системі освіти розглядається як визначальний аспект її якості.

Культурологічний підхід надає педагогічним феноменам загальнонаукового сенсу, адже культурно-новаційні механізми діють в усіх сферах людської діяльності, в освітній зокрема. Взаємодія систем «Людина — Людина», «Людина — Техніка», «Людина — Художній

образ», «Людина — Знакова система» досліджуються як культурні явища, що в мистецькій освіті виявляється у специфічних формах комунікації.

Семіотичний підхід пов'язаний із аспектами продукування та інтегрування знаків у процесі комунікації, орієнтований на пошук універсальних структур (кодів) та їх інтерпретацію в будь-якому осмисленому тексті (повідомленні). Семіотичний підхід привертає увагу до художніх текстів, медіатекстів як багатозначного знакового комплексу, сприяє осягненню знакової природи слів, образів, кольорів, звуків, жестів тощо.

Інтегративний підхід полягає в спрямованості навчального процесу на створення принципово нового освітнього середовища, у якому здійснюватиметься синтез знань і вищий рівень їхньої взаємодії, що забезпечуватиме цілісність знань, умінь і навичок, а пріоритетними є різноманітні способи структурування змісту дисциплін на основі поєднання і взаємодії елементів цілісних систем.

Інтермедіальний підхід надає педагогічному процесу інноваційності, інформативності, полісемантичності; насичує освітню діяльність новим змістом шляхом залучення двох або більше різноформатних каналів зв'язку (медіа) до комунікативної діяльності; активізує інтелектуально-творчий процес опрацювання інформації, зокрема художньої, з метою отримання нових знань і наповнення власного особистісного смислу, зумовлює необхідність обґрунтування нової педагогічної технології — інтермедіальної. Концептуальною основою інтермедіальної технології в галузі мистецької освіти слугують теоретичні й методологічні положення про сутність інтермедіальності як особливої форми взаємодії: суб'єктів художньої комунікації, семіотичних кодів знакових систем і комунікативних каналів (медіа).

Система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології на усіх ступенях вищої освіти базується на врахуванні принципів взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності.

Зміст концептуально-цільового блоку в рисунку моделі підсилений блакитним кольором, семантика якого детально проаналізована В. Федоровим. Блакитний колір, зазначає автор, асоціативно пов'язаний з кольором неба, чистої води, свіжого повітря, тому вважається кольором надії, мрії, правди (істини), перспективи. Він суміжний з музи-

кою: відповідає ноті «фа дієз» (F#) — яскраво-блакитний, або «сі бемоль» (B) — матово-блакитний; узгоджується з професійним (академічним) аспектом — педагогікою, соціальним адмініструванням [743, с. 134-135]. Основні концептуальні положення дослідження викладені у блоках квадратної форми з вказівкою на організованість і порядок. Квадрат — раціональна структура, проєкція надійності, злагодженості, стійкості, систематизованості, констатує В. Тараненко [720, с. 5]. Квадрат — геометричне втілення символіки чотирьох. Квадратура асоціюється з ідеєю упорядкованості, матеріальності, стабільності, визначеності. Ця фігура є символом горизонту, сторін світу. За допомогою квадрата вводять систему координат і напрямів, додає В. Федоров [743, с. 211]. Отже, зміст, форма, колір зображення надають цілісності концептуально-цільовому блоку та акцентують на необхідності фундаментального теоретичного обґрунтування концептуальних засад процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за законами взаємодії (інтермедіальності).

Центральна стрілка блакитного кольору, яка бере початок у верхній точці рисунка з ремаркою «взаємодія», пронизує весь простір моделі, симетрично розділяє та урівноважує його, дійшовши до кінцевої точки — результату (досягнення мети) — сформованої комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, готовність до професійної діяльності та активної участі в інтермедіальному дискурсі. Вертикальна симетрія в моделі сприймається як гармонізація простору, самоорганізація, впорядкування хаотичної (то позитивної, то негативної) енергії комунікації, узгоджене протікання в часі та просторі кількох процесів одночасно, синтез різних форм і видів діяльності, порядок частин при розгляді цілісної структури з вказівкою на зв'язок між ними. Синергетична динаміка «розкручує» дидактичний механізм академічної комунікації (інтертекстуальний рівень), поступово долучаючи художню та медіакомунікації (інтермедіальний рівень) задля вирішення поставлених завдань і реалізації спроектованих дій.

У технологічному блоці містяться такі структурні елементи: організаційно-педагогічні умови, етапи, зміст, форми, методи, засоби формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології. Цей блок питань докладно висвітлено в четвертому розділі монографії.

Діагностично-результативний блок у композиційній структурі моделі є відображенням третьої (завершальної) частини педагогічної системи, у якій підсумовано теоретичний, методологічний, технологічний досвід, висвітлений у попередніх двох частинах. Тричастинна побудова композиції, що складається з трьох самостійних, проте пов'язаних між собою спільним ідейним змістом або мотивом частин, властива мистецьким формам і відома під назвою «триптих», що в перекладі з грецької мови означає «складений утроє» [369, с. 678]. Наприклад, в образотворчому мистецтві триптих складається з трьох картин, об'єднаних спільною ідеєю; у музичному мистецтві тричастинна форма (наприклад, сонатна) містить експозицію, розробку і репризу, де остання вважається таким структурним розділом, у якому стверджується тема експозиції і головна тональність твору; в архітектурі, як правило, церковні вітражі утворюють триєдиний ансамбль; у літературі триєдиний принцип властивий багатьом віршам, у драматичних творах спостерігається триєдиність у єдності місця, часу, дії; будівля типового грецького театру складалася з трьох частин: глядацької зони (театрону), сцени (скени), на якій відбувалися вистави, та простору між ними (орхестри), що й досі вважається театральним каноном; триптих є влучним інструментом для передачі динаміки руху, послідовності подій, розповіді історії тощо. Отже, тричастинна композиційна форма, на нашу думку, є логічною структурною побудовою, що здатна утримати дзеркально-симетричну рівновагу моделі з чіткою фіксацією стану суб'єкта щодо набуття таких навичок продуктивної комунікації: «до», «під час», «після».

Діагностично-результативний блок на рисунку моделі відтінено зеленим кольором, що вказує на сумарний результат: після змішування блакитного і жовтого кольорів утворюється світло-зелений, що символізує спокій і впевненість, виявляє гармонізуючу дію на весь організм людини завдяки асоціативному зв'язку з благодатним кольором природи.

З метою зображення цілісності структурно-функціональної моделі, ми скористалися психогіометричною технологією С. Деллінгер, докладно висвітленою Г. Власюк. Автор технології обґрунтувала соціально-психологічні особливості «геометричних» типів особистості на основі досліджень впливів форм і фігур на психіку людини [90]. Психогіометричний тест С. Деллінгер широко використовують у психолого-педагогічній практиці та у сфері менеджменту як швидкий і діє-

вий (понад 85% результативності) спосіб діагностики. У нашій композиційній схемі ми скористалися досвідом психогеомерії задля побудови оригінальної конструкції, у якій такі геометричні форми, як квадрат, прямокутник, трикутник, коло, зигзаг, виконують не лише схематично-композиційну функцію, а й глибоко символічну. Так, квадрат увиразнює систематизацію знань, чіткість, інформативність; трикутник вказує на цілеспрямований рух до мети, упевненість, акцентує на лідерських позиціях; круг (коло) є ознакою комунікабельності, міжособистісної взаємодії; прямокутник, що тяжіє до квадрата, наповнений передчуттям і бажанням змін, символізує стан переходу з нестійкого у стійкий (і навпаки); зигзаг — у нестримному бажанні змін і генеруванні креативних ідей — символізує нестандартні рішення, творчість, інновації.

Отже, структурно-функціональна модель відображає систему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва, стержнем якої є принципи, методологічні підходи, авторська методика (інтермедіальна технологія) та очікуваний результат — сформована комунікативна компетентність майбутнього педагога. Використання розробленої моделі в умовах художньо-інтегративного освітнього середовища закладів вищої педагогічно-мистецької освіти забезпечує ефективність системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва, що здійснюється на засадах інтермедіальної технології.

РОЗДІЛ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

4.1. Організаційно-педагогічні умови та етапи реалізації системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження та досвід практичної діяльності з професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дають підстави для висновку, що педагогічні умови — важливий компонент будь-якої педагогічної системи. У «Сучасному тлумачному словнику української мови» зазначено, що умови — це «правила, що існують чи встановлені в певній галузі життя, які забезпечують нормальну роботу, діяльність; обставини чи особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось» [716, с. 138]. У нашому випадку під неозначеним займенником «щось» маємо на увазі процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Відповідно до філософського трактування, «умова» — це сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни певного об'єкта [224, с.793]. Філософське розуміння зазначеного поняття також пов'язане з відношенням предмета до дійсності, зокрема тих явищ, без яких він не може існувати. Сукупність певних умов (сприятливих чи несприятливих) формує відповідне середовище, у якому виникає, побутує, розвивається, трансформується певне явище.

У психологічних дослідженнях умову розглядають як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які детермінують психічний розвиток людини, зокрема його динаміку. З розумінням умови (об'єктивні умови оточення) як визначальної обставини тісно пов'язані успішність чи неуспішність певного виду людської діяльності [171].

У педагогіці, як і в психології, зміст поняття «педагогічна умова» розкривається через усвідомлення сукупності тих чи інших обставин, за яких функціонування педагогічної системи є ефективним. Звертаємо увагу на те, що окреслене поняття в площині дидактики, зазвичай,

вживають у множині, тобто йдеться про пошук оптимальних педагогічних заходів, тобто «педагогічних умов» (а не однієї умови), які би комплексно впливали на досягнення поставленої мети та забезпечення успішного результату освітнього процесу.

У педагогічних дослідженнях поняття «педагогічні умови» трактується системно. Так, О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська [546] визначають його (поняття) як систему певних форм, методів, матеріальних речей, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети [587]. Л. Нестеренко розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності освітнього процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне розв'язання поставлених і проєктованих у дослідженні завдань [509, с. 202]. В. Манько стверджує, що це взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [425, с. 154]. М. Малькова вважає педагогічні умови сукупністю зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [420, с. 138].

Глибоко проаналізував поняття «педагогічні умови» Є. Хриков; на його думку, педагогічні умови — це сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності, але не всіх, а лише тих, які створюються саме педагогом та є продуктом його діяльності. Він акцентує, що педагогічні умови розробляють у межах вузьких дослідницьких тем, а отже, вони не можуть мати загальнопедагогічного характеру. Водночас дослідник зазначає, що педагогічні умови не можуть суперечити педагогічним законам, закономірностям, принципам та правилам, але можуть бути їхнім локальним проявом. Окрім того, науковець наголошує, що педагогічні умови розглядаються більшістю дослідників як тимчасовий захід, що вживається лише в дослідницьких цілях під час педагогічного експерименту [775, с.11-13].

В. Артемов, узагальнюючи результати наукових досліджень, визначає такі властивості педагогічних умов: практична, нормативна спрямованість на організацію педагогічної діяльності; спрямованість

на підвищення рівня ефективності педагогічної діяльності; несуперечливість з педагогічними закономірностями, принципами та правилами; поєднання емпіричних і теоретичних процедур наукового дослідження; відповідність вимогам наукової новизни; імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, вузький характер — педагогічні правила, ще більш вузький — педагогічні умови) [15, с. 221].

Аналіз запропонованих визначень дає підстави для висновку, що науковці по-різному трактують поняття «педагогічні умови»: розглядають їх або як обставини, які цілеспрямовано створюються педагогами, або як фактори, що об'єктивно існують і лише залучаються ученими під час педагогічного дослідження, проте системний підхід до окресленого явища однозначний.

Варто також зазначити, що педагогічні умови традиційно поділяють на організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні. Проте в наукових дослідженнях відсутнє обґрунтування цієї класифікації та визначення вказаних складових. Зазвичай, організаційно-педагогічні умови окреслюють як основний фактор цілісного педагогічного процесу, а психолого-педагогічні — як сукупність можливостей освітньої системи та матеріально-просторового середовища впливати на становлення й розвиток особистості, що є необхідним елементом організаційно-педагогічних умов загалом, увиразнюючи їхні зовнішні та внутрішні чинники.

Очевидним є те, що якість професійної підготовки вчителя, тобто належний рівень сформованої системи компетентностей, зокрема комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, великою мірою залежатиме від організації освітнього процесу. У зв'язку з цим, як зазначає Г. Бучківська, необхідно розглядати організаційно-педагогічні умови для забезпечення якості освіти як «сукупність зовнішніх чинників реалізації функцій управління з боку викладача та внутрішніх особливостей навчальної діяльності студентів, які комплексно забезпечують цілісність й ефективність освітнього процесу, цілеспрямованість та результативність їхньої професійної підготовки...» [66, с. 203].

Наголосимо, що організаційно-педагогічні умови мають відзеркалювати загальні тенденції розвитку сучасного суспільства, зокрема процеси реформування вищої педагогічної освіти. А також задля визначення організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва взято до уваги, що їхня специфіка детермінована змістом педагогічної мистецької освіти, пріоритетом компетентнісного підходу в середній і вищій школах, особливостями матеріально-технічного забезпечення закладів середньої і вищої освіти, проникненням сучасних інноваційних тенденцій (глобальність, інформаційність, медійність, медіальність тощо) комунікації в освітнє середовище.

У контексті нашого дослідження розглядаємо *організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва як сукупність педагогічних чинників (зовнішніх і внутрішніх), тобто комплекс спеціально створених обставин (мотивів, станів, ситуацій, подій), необхідних і достатніх для забезпечення ефективної комунікативної діяльності, що здійснюється на засадах інтермедіальної технології.*

Отже, ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, на нашу думку, забезпечуватиметься дотриманням організаційно-педагогічних умов, з-поміж яких визначено такі: спонукання до творчого самовираження шляхом створення художньо-інтегративного освітнього середовища; оптимальне поєднання теоретичного і практичного (комунікативного) чинників в опануванні мистецьких дисциплін; залучення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до інтермедіальної комунікативної діяльності; апробація і створення нових комунікативних практик.

Дамо загальну характеристику визначеним організаційно-педагогічним умовам.

1. Спонування до творчого самовираження шляхом створення художньо-інтегративного освітнього середовища.

Сучасний інформаційний простір, наповнений різноманітними текстами, аудіовізуальними повідомленнями, графічними зображеннями, знаками тощо, слугує платформою у виявленні потенційних можливостей кожної особистості задля задоволення потреб у розвитку, що реалізуються в освітньому середовищі. Це таке середовище, «яке своїми прикладами і вимогами спонукає до конкретних дій, залу-

чаючи індивіда до спільної діяльності й запускаючи тим самим механізми особистісної ідентифікації, тобто засвоєння й увиразнення групових, суспільних цінностей і способів поведінки» [335, с. 130]. Поняття «художньо-інтегративне середовище» увібрало тенденції інтеграції (пошук універсальних основ структурування навчального матеріалу на основі принципу поєднання частин цілого), семіотичні аспекти мистецької інформації, особливості комунікації (академічної, художньої, медійної), способи міжсуб'єктної взаємодії тощо. Таке середовище наповнене висловлюваннями, міркуваннями, ідеями, сумнівами, переконаннями, емоціями, переживаннями, що в цілому створює сприятливі умови для навчання і творчого пошуку. Метафорично його (середовище) можна зіставити з симфонічним оркестром, досконале звучання якого залежить від майстерної участі (не лише гри) кожного учасника і його унікального внеску в спільну справу. Результат спільного творіння при цьому не зводиться до віртуозного виконання окремим музикантом своєї партії, хоча й не обходиться без цього. Успіх колективу залежить насамперед від уміння «вслухатися» і «вливатися» в загальну атмосферу і ритм музичної матерії, докладаючи спільних зусиль для вираження єдиного смислу. З таких позицій, беручи за основу психологічний аспект комунікації, розглядаємо педагогічне спілкування, що розвивається в умовах художньо-інтегративного середовища, як *взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами, спрямовану на значущі зміни їхньої поведінки, стану, мотивів, особистісно-смислових цінностей партнерів* (Цимбадюк, 2007, с. 186). Створення художньо-інтегративного середовища можливе за умови дотримання відповідних фізичних (організація простору), психологічних (усвідомлення людиною себе і партнерів у спілкуванні як цінність), емоційних (благодатна аура, емоційний резонанс), мовних (правила вживання української літературної мови, а також мови мистецтва), дидактичних (мета, зміст, засоби, методи, форми комунікативної діяльності), технічних (мультимедійне забезпечення), технологічних (алгоритм комунікації, процесу пізнання) норм. У художньо-інтегративному середовищі відбувається:

- комунікативна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу;
- емоційна саморегуляція, самовладання, самоконтроль, самооцінка;
- вільний доступ до інформаційних (медіа) ресурсів;

- художня комунікація, що уможлиблює зворотний зв'язок з автором художнього твору;
- герменевтичні пошуки, в центрі яких — феномен розуміння як основа процесів сприймання і тлумачення мистецького твору;
- аналіз художнього образу як змістової форми мистецтва;
- розшифрування мистецьких кодів (сукупність знаків і значень);
- перекодування знакових систем;
- рецепція смислів як ефект естетичного досвіду;
- генерування творчих ідей;
- рефлексія, що передбачає вміння аналізувати й оцінювати власну діяльність;
- формування системи цінностей і усвідомлення сенсу власного життя.

Необхідність створення художньо-інтегративного середовища для організації освітнього процесу на факультетах мистецтв у педагогічних закладах вищої освіти продиктована такими чинниками:

- 1) визнанням фактору ціннісності та суб'єктивної значимості мистецької інформації;
- 2) важливістю конструювання особливого типу діалогу між мистецьким артефактом і суб'єктивною свідомістю [702];
- 3) усвідомленням суті суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу;
- 4) суспільними викликами, пов'язаними з необхідністю формування умінь здійснювати збір, обробку та інтерпретацію мистецької інформації, яка транслюється різними медіаканалами, для розв'язання наукових і практичних завдань професійної діяльності вчителів мистецьких спеціальностей, а також умінь адаптуватися до змінних умов професійного середовища шляхом самоосвітньої діяльності та рефлексії особистісних надбань.

Перелік основних професійно-предметних і психолого-педагогічних компетенцій, прописаних у вимогах освітньої програми (інформації про рівень кваліфікації за національною рамкою кваліфікацій: «Вчитель мистецтва»), засвідчує про необхідність створення сприятливих умов для художньо-педагогічної комунікації, що формує

середовище, у якому учасники педагогічного процесу спілкуються між собою за законами мережі, а метою їхнього спілкування є спільні та індивідуальні пошуки смислів, закладені у глибинних часо-просторових пластах мистецьких структур, закодованих авторами (комунікантами) мистецьких творів задля їхнього декодування реципієнтами (комунікатами), зберігаючи безперервний потік повідомлень із можливістю зворотного зв'язку.

Символічність, полісемантичність, динамічність художньої мови забезпечує важливу комунікативну функцію педагогічного спілкування як ефективної форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу, оскільки є посередником між ними, а «можливості семіотичного аналізу дають змогу тлумачити і розкодовувати світ значень, закладений у знакових системах, реконструювати соціальну реальність» [278, с. 44].

У проєктуванні бажаного художньо-інтегративного середовища опираємося на вихідне положення інтермедіальної технології про те, що художнє мислення особистості формується через комунікацію з навколишнім середовищем і розумово-комунікативну взаємодію (художньому дискурсі) зважаючи на роль соціокультурного контексту й місце учасника комунікації в цьому контексті, де обмін інформацією між суб'єктами здійснюється в знаково-символічній формі за допомогою прийнятих в певній культурі знакових систем (мов) і специфічних практик їх використання, а модель смислотворення конструюється на основі інтегрування окремих смислів у єдине ціле.

Інтермедіальна технологія передбачає охоплення універсальних художньо-естетичних знань, інтегрування знань про виразові ресурси музичних, образотворчих, пластичних мистецтв. Підставою для інтеграції мистецького досвіду є потреба сучасної людини в осягненні цілісної художньої картини світу та часткова обмеженість можливостей окремого мистецтва у відображенні дійсності. Погоджуємося з думкою В. Радкіної про те, що «лише сукупність мистецтв може відбити всю повноту людських потенцій, допомогти удосконаленню психіки й збагатити внутрішній світ особистості» [647, с. 61]. Отже, для розв'язання таких дидактичних завдань необхідно створити відповідні умови, тобто йдеться про художньо-інтегративне середовище як простір для творчості, у якому розкриватимуться задатки і здібності, розвиватиметься естетичний потенціал особистості.

2. Оптимальне поєднання теоретичного і практичного (комунікативного) чинників в опануванні мистецьких дисциплін.

Інтермедіальна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва може бути успішно реалізованою за умови поєднання теоретичних знань і емпіричного сенсорного досвіду учасників художньої комунікації. Спілкування з мистецтвом, зокрема оцифрованим, вимагає від них комплексних знань з теорії комунікації, мистецтвознавства, семіотики, дидактики (методики викладання мистецьких дисциплін) та належного рівня медіаграмотності. Виникає необхідність в усвідомленні важливості засвоєваних теоретичних знань і умінь не лише задля компетентного прочитання творів мистецтва (та медіатекстів), а й для досягнення високого рівня професійної майстерності, духовного, емоційного та інтелектуального зростання. Діалектичний зв'язок теорії з практикою популяризує роль наукових знань, розкриває сутність і механізми людської комунікації, доводить незамінність міжособистісного спілкування в освітньому середовищі. Звісно, для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей важливими є концептуальне розуміння теорії комунікації та врахування систематизованих методичних рекомендацій, які сприятимуть трансформації набутих знань у реальні комунікативні уміння й навички. Так, розуміння комунікації як процесу створення і передачі смислових повідомлень, виявлення елементів повідомлень (значення, символи, кодування/декодування, канали зв'язку), врахування ролі контексту (фізичного, соціального, історичного, культурного, освітнього, психологічного, ментального), визначення учасників комунікації (педагогічного спілкування) необхідні для осмислення загальної моделі комунікації, яка слугує основою для розуміння алгоритму художньої комунікації. Розвиток і вдосконалення комунікативної компетентності вчителів безпосередньо пов'язаний із засвоєнням таких теоретичних знань:

- 1) дефініція поняття «комунікація» як феномена взаємодії;
- 2) основи вербальної комунікації (мова (художня мова) і мовлення, мова і значення);
- 3) основи невербальної комунікації (зоровий контакт, вираз обличчя, жести, поза, голосові характеристики тощо);
- 4) міжособистісна комунікація (спілкування в парі, групі, колективі, соціумі, мережі);

5) комунікація та стосунки (встановлення контактів, стабілізація стосунків);

6) художня комунікація (модель: митець — художній твір — код — канал — реципієнт);

7) медіакомунікація (спілкування в мережі: обмін повідомленнями, дистанційне навчання, спілкування онлайн);

Окреслені базові теоретичні знання необхідні учителям мистецтва в практичній професійній діяльності. Наприклад, розуміння сутності та ціннісного потенціалу комунікації (обмін не лише інформацією, а й смислами) змушує педагога відповідально ставитися до власної комунікативної поведінки, оцінних суджень, пов'язаних з мистецтвом, вимагає від нього бути активним учасником художнього дискурсу, сприяє постійному фаховому вдосконаленню. Володіння основами вербального і невербального спілкування допомагатиме їм у виборі оптимальної комунікативної стратегії, яка здатна забезпечити ефективну взаємодію учасників педагогічного процесу, а також у розкодуванні смислових повідомлень, якими вони (учасники) обмінюються. Комбінування мотивації, комунікативних знань і умінь сприятимуть формуванню організаційних навичок педагога для ефективної міжособистісної та групової взаємодії. Розуміння особливостей художньої комунікації та знання специфіки художньої лексики (літературної, музичної, образотворчої, театральної тощо) необхідні під час аналізу художніх текстів, за якого важливими є дослідження виразових можливостей різних видів мистецтва, особливо в умовах їхньої взаємодії. Знання основ медіаграмотності знадобляться для пошуку сприятливої платформи комунікації, вибору необхідної художньої інформації з-поміж численного контенту інтернет-ресурсу, оцінки ролі традиційних і новітніх медіа, зокрема їхньої комунікативної спроможності передавати зміст і смисл повідомлень, пов'язаних із мистецтвом, а також для реалізації власних творчих задумів, пов'язаних із використанням нових медіа.

Важливим чинником художньої комунікації, здійснюваної в умовах академічного навчання, є вміння учасників (педагогів, студентів/учнів) розшифровувати закодовані митцями повідомлення. Декодування мистецької інформації лежить в основі інтермедіального аналізу, тому особливу увагу звертаємо на семіотичний аспект комунікації. Науковці стверджують, що «інтермедіальний погляд дозволить системно представити складні процеси міжсеміотичних кореляцій,

позаяк концентрує увагу не тільки на учасниках комунікації (чи то мистецтво, наука чи культура в цілому), але й на механізмах їх взаємодії, а також її наслідків» [767, с. 38].

З огляду на вищесказане, звертаємося до семіотики — науки про знаки, функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких здійснюється спілкування в людському середовищі (природна мова, система мистецьких та наукових, у т. ч. формалізованих, засобів передачі думок та почуттів, система жестових, світлових, тактильних, звукових, речових та ін. сигналів побутового, обрядового, сакрального характеру тощо [369, с. 616]. Інтерпретація знака як носія інформації, що передбачає виявлення множинності значень, його співвідношення з контекстом, встановлення зв'язку з суб'єктом чи об'єктом, з'ясування діахронічного функціонування тощо є предметом семіотичного аналізу — необхідної передумови ефективної комунікації, зокрема художньої. Тому теоретичним засадам семіотики приділяємо особливу увагу. Відомо, що семіотичний аналіз (напрям, який склався в 60-тих рр. ХХ ст. в гуманітарних науках) орієнтований на пошук універсальних структур (кодів) і правил їх читання та інтерпретації в будь-якому повідомленні, яке трактується як смисловий текст [524, с. 196]. Важливо вміти розрізнити знак і символ: знак (лат. *signum* — «мітка») — зображення, зроблене людиною, смисл якого передає якесь повідомлення чи інформацію. Його можна побачити, він наділений чітким комунікативним значенням. Символ сприймається суб'єктивно, його можна відчутти, зрозуміти чи досягнути, усвідомити його значення, він піддається не лише зображенню, а й докладному опису. Символ поєднує різні плани реальності в єдине ціле, створює багатопланову структуру, смислову перспективу, пояснення та розуміння якої потребує тлумачення та інтерпретації з використанням кодів різного рівня. Символ багатозначний, діалогічний, відкритий для смислового тлумачення [743, с. 20 — 23].

Згідно з ученням про знаки (семіотикою), застосовуємо правило: «знакову систему можна розглядати (аналізувати та вивчати) тільки з позицій іншої знакової системи, тому так гостро ставиться питання про необхідність підвищення полікультурності людини, планетарності її освіченості. Без цього їй буде важко розгледіти «свою» символіку, не «відтігнувши» її іншою» [743, с. 20].

Основоположник семіотики (семіології) Ф. де Соссюр [705] започаткував традицію розглядати будь-яку знакову систему (парадигма-

тичну сутність, впорядковану за певними правилами), що володіє виразовими можливостями, тобто здатна передавати образну інформацію, як мову. Тому в художніх дискурсах часто вживають поняття «мова музики», «мова танцю», «мова живопису», «мова кіно» тощо. Слушно зауважує Л. Павлюк, що «так само, як і природній звуковій мові, мистецьким семіологічним практикам властива кодифікованість і контекстуальна чутливість значень» [559, с. 13]. Семіотичний підхід у комунікації виявляється насамперед у з'ясуванні сенсу мови, тобто встановленню значень завдяки мовленнєвому акту, здійсненого за допомогою мовних знаків. Наприклад, М. Фюрст, Ю. Тринкс (2019) вказують на тісний зв'язок між наміром, інтенцією мовця та вимовленим висловлюванням; прагненням мовця й тим, як зрозумів цей намір слухач, а також правилами, які є визначальними для мовних елементів. Учені узагальнили висновки Ч. Пірса й Ч. Морріса про те, що кожне промовлене слово стосується трьох різних аспектів: по-перше, будь-яке слово у мові перебуває у зв'язку з іншими словами (синтаксичний аспект); по-друге, те, що говорить мовець, має значення, його слова щось означають, у повідомленні вчувається предметний зміст, самовираження, спонування і ставлення мовця до змісту й до співрозмовника (семантичний аспект); по-третє, вимовлене слово до когось спрямоване, тому виявляється зв'язок між словом та людьми, які його потребують (прагматичний аспект) [764, с. 298].

Розглядаючи мову як центральну систему знаків, у якій єдино важливим є зв'язок сенсу і звуку, семіотики зауважили, що місце кожного окремого знака зумовлене знаками, що його оточують, а структура знака охоплює концепт і звукообраз (означуване і означник). Відповідно під означуванним розуміється поняття, план змісту, концепт, сигніфікант; означник — це слово, звукообраз, план вираження, медіатор, сигніфікат. Процес встановлення взаємозалежності між двома компонентами знака називається сигніфікацією, що характеризує знак як динамічну мовленнєву сутність [559, с. 10-11].

Дослідження вербальних і невербальних знаків, що мають певне значення, а також їх інтерпретації в педагогічній практиці факультетів мистецтв відіграють важливу роль для пояснення багатьох культурних, а особливо інтерсуб'єктивних, комунікативних явищ. Такі знання необхідні учителям у професійній діяльності, зокрема тоді, коли йдеться про уміння педагога миттєво «вчитувати» емоційні стани

вихованців у конкретній ситуації в конкретний момент для подальших ефективних дій.

Вважаючи, що кожен знак детермінований своїм об'єктом, Ч. Пірс [589] в основу класифікації знаків поклав міру і спосіб вияву у формі знака «характеру об'єкта». Різні способи абстрагування від зовнішньої форми предметів спричинили розмежування знаків на ікони, індекси і символи. Висхідну ступінь «прозорості» окремих типів знаків І. Кулка зобразив схематично: КОНА (подібність) <ІНДЕКС (взаємозв'язок) <СИМВОЛ (домовленість), пояснюючи цю динаміку розширенням суб'єктивних складових художнього образу [339, с. 278].

Іконічний знак — це, як правило, візуальне зображення, що максимально схоже на реальне зображення, а також різного роду звуконаслідування. До них зараховують фотографії, малюнки, скульптури, карти, імітації тощо. Індексальний знак характеризує об'єкт через вказівку на спосіб його прояву, виявляє причинно-наслідковий зв'язок подій, розкриває внутрішню сутність явищ через зображення деталей, наслідку, результату. Індексальні знаки є посередниками між зовнішнім виявом і внутрішнім станом людини чи природи. Наприклад, щира усмішка на обличчі людини означає радість, заплакані очі свідчать про неприємності, відкритий погляд і спокійні рухи характеризують врівноважену людину, напіввідкритий оцінюючий (зверху вниз) погляд, примхлива посмішка вказують на зухвалість тощо. Символи репрезентують об'єкт на основі матеріальної форми, яка є довільною щодо зображуваного. Це «немотивований знак», який немає прямого зв'язку з об'єктом чи концептом, тому він узагальнений (назви предметів і понять, власні назви, цифри тощо). Їх значення вважають результатом спільної згоди різних спільнот [559].

Очевидно, що будь-яка система, зокрема знакова, потребує впорядкування її елементів за відповідними правилами. Поєднання знаків тієї чи іншої системи для надання тексту або його частинам статусу носія смислу відбувається шляхом кодування інформації. Код визначають як засіб (набір норм і правил) встановлення і фіксації взаємозв'язку між планом змісту й планом вираження будь-якого типу знаків [524, с. 108]; спосіб поєднання знаків, правила, які впорядковують їх рух і взаємозв'язок [559, с. 25]; сукупність правил або обмежень, які забезпечують функціонування мовленнєвої діяльності природної мови або будь-якої іншої знакової системи; код слугує для забезпечення комунікації, тому він мусить бути зрозумілим усім учас-

никам комунікаційного процесу, а отже, повинен мати конвенційний характер [810, с. 54]. Саме завдяки коду можлива об'єктивація наміру та змісту суб'єкта комунікації у спілкування. Специфічні коди властиві художній мові, за допомогою яких митець висловлює свої думки, переживання і враження. Складний процес художнього кодування (перетворення, трансформація інформації), як зазначає І. Кулка, «спочатку відбувається в уяві митця, згодом матеріалізується в процесі творчого акту, тобто конкретному нанесенні фарб на палітру, графічної фіксації музичної думки в нотах, у конструюванні хореографічної ідеї, віршової строфи чи заучуванні ролі» [339, с. 255]. Знакова природа тексту вимагає семіотичного аналізу, за якого «всі феномени культури розглядаються як факти комунікації і окремі повідомлення організовуються і стають зрозумілими співвідносно до коду» — підсумовує Е. Ковтуненко [278, с. 46].

Вважаємо, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей має здійснюватися на основі ґрунтовних знань з теорії комунікації та паралельно з набуттям семіотичних знань для можливості численних інтерпретацій мистецьких артефактів, без яких художнє пізнання неможливе.

3. Залучення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до інтермедіальної комунікативної діяльності.

Обраний науковою та педагогічною спільнотою вектор розвитку мистецької освіти, який спрямований на впровадження предметно-інтегральної моделі задля забезпечення різноаспектного художньо-естетичного (поліхудожнього) та духовного розвитку особистості, вимагає новітніх підходів до організації педагогічного процесу, відтак створення специфічних комунікативних технологій. Усвідомлення широких естетичних можливостей мистецтва, потужного ресурсу інформаційного середовища, важливої ролі міжособистісного спілкування окреслює творчі перспективи дидактики, у лоні якої визріли можливості для з'єднання та опрацювання різноформатних потоків інформації, синергетичний потенціал якої можна (й необхідно) спрямувати в нове комунікативне русло. Йдеться про організацію інтермедіальної комунікативної діяльності, характерною ознакою якої є інтерсенсорність — важливий фактор художнього пізнання світу й формування на цій основі поліхудожнього мислення особистості. Суб'єкти комунікації (майбутні учителі мистецьких спеціальностей), набуваючи професійної компетентності, активно спілкуються між

собою і з художньою інформацією, природа якої полісемантична, а доступ до неї полімедійний. В інтермедіальній комунікативній діяльності виявляються міжчуттєві (синестезійні) реакції людини, які виникають у процесі сприймання, засвоєння та інтерпретації творів мистецтва. Теоретичний (усвідомлення феномена взаємопроникнення мистецтв) та емпіричний (функціонування психологічних механізмів синестезії) рівні інтеграції доповнюються ще й медійним (функціонування різноформатних каналів зв'язку), який створює додаткове навантаження на сенсоріку людини, передбачає зміщення традиційних способів отримання художньої інформації. Такі зміщення відбуваються, коли, наприклад, театральну виставу доводиться слухати по радіо, літературний твір зіставляти з його екранізацією, поезію чи музику сприймати візуально, живописні полотна «споглядати» за словесним описом, ритміку танцю схоплювати з картини, а «живий» концерт дивитися чи слухати з екрану комп'ютера в режимі онлайн. У такому випадку міжсенсорні асоціації, які з'являються в суб'єктів художньої комунікації, насичуються смислами не лише внаслідок взаємодії візуальних, аудіальних чи пластичних образів мистецтва, а й розширюються завдяки можливостям трансляції художньої інформації різними способами — за допомогою різних каналів зв'язку (медіа). Найпопулярнішою платформою, що володіє широкими технічними можливостями для відтворення, передачі, а також і створення нової художньої інформації, нині є інтернет. Варто зазначити, що зміна способів сприйняття мистецтва з традиційних на новітні спричинилася й до змін, пов'язаних із вживанням термінів. Так, у випадку традиційних форм спілкування з мистецтвом (наживо) вживають поняття «мистецький твір», «художній текст», а у випадку спілкування за допомогою електронного зв'язку оперуємо поняттями «художня інформація», «медіатекст», увиразнюючи таким чином саме канал передачі: традиційний чи новітній. З одного боку, спрощене «споживання» мистецтва, яке, як правило, відбувається в режимі онлайн, вимагає складніших інтерпретаційних процедур від реципієнта, адже йому доводиться долати не лише міжмистецькі межі, а й бар'єри міжмедійні. Проте, на такому ускладненому шляху пізнання, розкриваються й нові грані особистісного «Я», яке викристалізовується із-за можливостей власного вибору, необмеженого (ніким і нічим) численними творчими спробами. Завдяки новітнім медіа студенти мистецьких спеціальностей, наприклад, можуть прослухати чи переглянути мистецький матеріал

стільки разів, скільки їм потрібно для вивчення, зупинити звучання музичного твору або збільшити фрагмент зображення, змінити або доопрацювати художній текст, згідно з поставленими дидактичними завданнями і власними вподобаннями.

Інтермедіальна комунікативна діяльність студентів факультетів мистецтв покликана не лише виявити міжмистецьку взаємодію для осягнення багатозначності художнього смислу, а більшою мірою щоб, використавши досвід такої взаємодії, обрати для себе власний спосіб висловлювання, який інтегрував би різновидові елементи мистецьких знань, отриманих з різноформатних джерел інформації (медіа). Взв'язавши до уваги той факт, що «діяльність — це сукупність послідовних дій для досягнення певного результату, які актуалізують ставлення людини до світу, відповідають потребі й характеризуються мотивом», та розглядаючи комунікацію як «двосторонній процес обміну інформацією, спільну діяльність комунікантів, під час якої виробляються спільні смисли» [835, с. 278], підсумовуємо: *інтермедіальна комунікативна діяльність — це вмотивована, спроектована та організована взаємодія учасників педагогічного процесу (майбутніх учителів мистецьких спеціальностей), об'єднаних спільним пошуком нових знань, які набуваються в процесі різноформатного сприйняття художньої інформації, з виявленням особистісних рефлексивних реакцій (емоцій, асоціацій тощо) і усвідомленням її (інформації) смислової наповненості задля вироблення власної комунікативної стратегії — важливого інструмента професійної майстерності педагога.* Така діяльність вмотивована пізнавальним інтересом, який виникає в процесі спілкування з мистецтвом, та спроектована згідно з бажанням досягти кінцевого результату — пізнати цінність мистецьких явищ і значимість художньої комунікації для суспільного й особистісного художньо-творчого розвитку/саморозвитку. Потреби і мотиви майбутніх учителів мистецьких спеціальностей скеровуються на об'єкти художнього пізнання (твори мистецтва цифрового і нецифрового формату, мистецькі події, явища та ін.), узгоджуються з певними правилами художньої комунікації та особливостями педагогічного спілкування.

Залучення майбутніх учителів мистецтва до інтермедіальної комунікативної діяльності спонукає до висновку про те, що в такому форматі спілкування яскраво виявляються *виховна, естетична, суспільно-перетворююча, пізнавально-евристична, художньо-*

концептуальна, інформаційна, сугестивна функції мистецтва. Студенти одностайно погоджуються з тим, що як самодостатній чинник виховання мистецтво є однією з форм втілення загальнолюдських цінностей, а спілкування з мистецтвом допомагає сформувати власну систему цінностей, що виявляється необхідною умовою її духовного розвитку. Цю важливу тезу щодо *виховної* самодостатності мистецтва майбутні педагоги усвідомили під час «зустрічі» з мистецькими творами, художніми образами, авторами творів. У такому спілкуванні особистість зазнає комплексного впливу на розум, емоції, почуття, тобто формується цілісно, адже дозволяє собі пережити життя персонажів твору чи автора, як своє, збагачуючи власний життєвий досвід.

Естетична функція мистецтва реалізується в спілкуванні суб'єктів педагогічного процесу, які, зосереджуючись на чуттєвих формах конкретних артефактів, висловлюють свої враження від почутих музичних гармонізованих звуків, ритмічно організованих словесних структур, побачених колористичних комбінацій і контрастів, тілесно відчутих спонтанних чи організованих рухів тощо. На перехресті синхронних переживань відбувається творення і розгортання художнього образу — особливого духовного первня, який стимулює творчу уяву та пробуджує творчі поривання особистості, сприяє формуванню її ціннісних орієнтирів, естетичних смаків і конкретно-чуттєвого ставлення до довкілля.

Суспільно-перетворююча функція мистецтва увиразнюється через активне долучення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до процесу спільного продукування смислів, узгоджуючи індивідуальні мотиви, бажання, враження тощо з інтенціями та намірами автора. В інтермедіальній комунікативній діяльності відбувається деяка трансформація художнього матеріалу, який зазнає змін під час кодування/декодування інформації, адже в цей процес, окрім авторських смислів, з кожним прочитанням додаються смисли інших учасників комунікації, які також набувають нових якостей, розширюючи тим самим первинний діапазон значень. Такі множинні перетворення (традиційного в новітнє, звичного в незвичне, загального у специфічне тощо) є запорукою і результатом творчості.

Пізнавально-евристична функція мистецтва розкривається через досвід освоєння предметно-чуттєвого світу. В інтермедіальній комунікативній діяльності набуваються інтегративні знання шляхом активізації різних сенсорних каналів (рецепторів) під час сприймання ху-

дожньої інформації та вибудовування поліхудожнього (цілісного) образу в процесі її логічного (аналіз/синтез) осмислення. Завдання педагога полягатиме в направленості когнітивної енергії учасників на досягнення благородних і високих цілей, які є вершиною пізнавальної діяльності, означаються як смисл, що закріплюється у свідомості особистості. З цієї точки зору, на думку Н. Маслової, смисл — це знання, які передаються іншій людині за допомогою знаків (слів, символів, образів). Погоджуємося з висновками науковця про те, що інформація, яка передається від суб'єкта до суб'єкта в спілкуванні, це ще не знання. Лише особистісно прожита (реально чи віртуально) та особистісно усвідомлена інформація є знанням [525, с.44]. Механізм перетворення інформації в знання яскраво проглядається під час художньої комунікації, зокрема у роботі з твором мистецтва, який переживається і проживається реципієнтом. Пізнати смисл твору мистецтва означає отримати знання про духовне засвоєння процесів і явищ довкілля.

Художньо-концептуальна функція мистецтва розкривається в інтермедіальній комунікативній діяльності під час колективного обговорення місця й ролі митця в соціокультурному контексті, вивчення особливостей авторської проєкції художнього мислення в конкретних творах. Студенти аналізують емоційно втілені уявлення митця про світ, людей, життєві події, стан речей тощо, зіставляють їх зі своїми, вибудовуючи власне бачення картини світу й ставлення до нього.

Інформаційна функція мистецтва реалізується в численних формах художньої комунікації, виявляється в змісті повідомлень, які надходять і відправляються за допомогою певних каналів зв'язку. В інтермедіальній комунікативній діяльності розкриваються широкі інформативні можливості художньої мови, яка постає як особлива знакова система зі специфічними культурними кодами, у яких акумульований естетичний досвід людства. Мистецтво як своєрідний канал зв'язку, в якому зливаються потоки різновидової художньої інформації у формі численних повідомлень, об'єднує суб'єктів спілкування та узгоджує їхні комунікативні дії в спільному прочитанні, адже художня мова може бути зрозумілою кожному, надаючи безмежні можливості для індивідуальних суджень. Так, інформативність образотворчого мистецтва виявляється в категоріях: крапка, лінія, поверхня (горизонтальна, вертикальна), об'єм, колір, форма, світло, тінь, простір, композиція, тіло; для музичного мистецтва інформативними є тон (висота, гучність, тривалість, колористика), інтервал, акорд, інтонація, мелодія,

ритм, метр, темп, гармонія, поліфонія, динаміка, тектоніка, форма; для танцю — положення тіла, зокрема голови, позиції та рухи рук, ніг, тіла (кроки, повороти, прижки); для літератури — слова (синоніми, антоніми, діалектизми, неологізми, фразеологізми, архаїзми тощо), тропи (метафори, епітети, порівняння, персоніфікація, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота, іронія, перифраз, алегорія, градація, інверсія, анафора, антитеза, оксюморон, сарказм, парцеляція тощо), фігури (мовні, стилістичні звороти, висловлювання, лексичні повтори, композиційні зіткнення, термінологічні зміщення тощо).

Сугестивна функція мистецтва реалізується в інтермедіальній комунікативній діяльності через емоційний вплив на психічний стан суб'єкта художньої комунікації, що може динамізувати його пізнавальну активність, змінювати власні судження, міркування. Педагогам варто позбутися бажання переконувати учнів в тім, що той чи інший твір має мистецьку цінність, відтак змушувати їх аналізувати логіку і структуру художнього тексту, щоб ту цінність усвідомити. Насамперед у спілкуванні з мистецтвом педагог має знайти спосіб викликати в учня/студента емоцію, яка захопить його настільки, що він захоче поділитися нею з іншими учасниками, або «зануритися» у свій внутрішній світ для того, щоб побути з цією емоцією наодинці. Головне завдання інтермедіальної комунікативної діяльності — активувати стан суб'єкта: «перетворити» незацікавленого споглядача в зацікавленого співрозмовника. Тоді якість такої діяльності (й мистецької освіти загалом), отже, її ефективність вимірюватиметься не сумарним запасом теоретичних знань і практичних умінь, а якістю мислення, головним критерієм якої є поліхудожність.

Залучення майбутніх учителів до інтермедіальної комунікативної діяльності вимагає від них володіння базовими навичками медійної грамотності з перспективою на постійне їхнє вдосконалення. Опіраючись на положення Ради Європи з проблем медіаосвіти, а також розроблені рекомендації провідних українських педагогів [449, с. 13-14], вважаємо, що у майбутніх учителів мистецьких спеціальностей мають бути сформовані базові навички роботи з медіатекстами:

- 1) здійснювати пошук художньої інформації в джерелах різного типу;
- 2) обмінюватися художньою інформацією з учасниками комунікації в режимі онлайн і офлайн;

3) критично аналізувати джерело художньої інформації (медіаканал, зміст повідомлення, авторство, контекст, обставина виникнення, мета створення, художні засоби тощо);

4) аналізувати художню інформацію, подану в різних знакових системах (музичні, літературні, живописні, графічні, пластичні (танець, пантоміма), кінематографічні тексти) і формах (схеми, таблиці, карти, моделі, рисунки тощо);

5) розрізняти в медіаінформації факти й вигадки, історичну правду й маніпуляції;

6) брати участь у дискусіях з проблем мистецтва (художніх дискурсах, що відбуваються на різних медіаплатформах, аргументувати й відстоювати власну позицію, дослухатися до суджень, міркувань, висловлювань інших учасників медіакомунікації;

7) уміти «декодувати» й аналізувати художні медіатексти в історичному, загальнономистецькому, культурному (міжкультурному, соціокультурному) контекстах з урахуванням дидактичних завдань, специфіки освітньої галузі, особливостей міжособистісних зв'язків;

8) на основі здобутих знань створювати власні медіатексти різного формату;

9) використовувати медіаресурс для самовираження й творчості.

4. Апробація і створення нових комунікативних практик.

У контексті нашого дослідження поняття «нові комунікативні практики» розглядаються як такі, що створюються, по-перше, в художньо-інтегративному педагогічному середовищі, по-друге, їхня новизна пов'язана з численною кількістю можливих художніх комбінацій, в основі яких міжмистецька взаємодія, по-третє, потенціал мистецтва, зокрема сукупність художніх мов, є сприятливою платформою для міжособистісного спілкування, синергія якого продукує комунікативну творчість. Якість комунікативних знань і результативність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей визначаються насамперед їхньою здатністю адекватно й ефективно використовувати у професійній діяльності такі основні аспекти комунікації, як: *слухання, мовлення, читання, написання*.

Студенти під час усного сприймання інформації (аудіювання) постають у ролі слухачів, які сприймають, опрацьовують усне мовлення (повідомлення), породжене одним або кількома мовцями чи за допомогою різних аудіальних медіаканалів, наприклад по телефону, радіо,

телебаченню, інтернету (слухання онлайн). Знаючи, що слухання — це процес направленої сприйняття слухових і зорових стимулів та приписування їм значення [79, с. 89], а також те, що в спілкуванні це найбільш використовуваний аспект комунікації (45% усього процесу), без якого неможливо уявити засвоєння навчального матеріалу [65, с. 89] та управління комунікативними діями суб'єктів, студенти вчать бути активними слухачами, тобто оволодівають такими навичками, як:

- 1) концентрація уваги на конкретних стимулах (вербальних і невербальних сигналах);
- 2) цілісне й детальне сприймання загальної та спеціальної художньої інформації;
- 3) миттєве «схоплення» суті повідомлення;
- 4) умовне структурування змісту повідомлення;
- 5) запам'ятовування ключових моментів висловлювання та їхня символічна фіксація;
- 6) резюмування (підсумовування основних думок доповідача, співрозмовника);
- 7) оцінювання значимості й важливості інформації;
- 8) оцінювання власної поведінки під час слухання (саморефлексія).

Важливим завданням для формування навичок ефективного слухання є перетворення нерелексивного (без аналізу) слухання в релексивне (зі зворотним зв'язком). З цією метою, застосовуються прийоми візуалізації та театралізації. У першому випадку (візуалізації) впродовж слухання співрозмовника записується так звана «партитура» висловлювання за перерахованими вище позиціями у формі графічних знаків, ремарок, символів, смайлів, цифр тощо. Створення такого запису активізує слухача й мимоволі утримує його увагу. Підсумовуються результати дій учасників комунікації з виявленням сильних і слабких сторін спілкування, зокрема процесу слухання. У другому випадку (театралізації), для виявлення зворотного зв'язку під час слухання, застосовують ефективний прийом «Маска», який полягає в тому, що слухачі умовно одягають мімічну маску — мускульний грим (вираз обличчя), сигналізуючи своє ставлення до змісту почутого чи манери висловлювання мовця. Така вправа є миттєвим реагуванням аудиторії на конкретні повідомлення, надає можливість комуніканту швидко змінювати комунікативну стратегію, долати бар'єри в спілкуванні, виявляти ініціативу й винахідливість задля збереження подаль-

шого інтересу до взаємодії. Звісно, для вчителів мистецьких дисциплін важливо, щоб їхні учні були активними слухачами, виявляли інтерес до художньої комунікації, що спонукатиме його (вчителя) до постійного вправління у техніці й культурі мовлення.

Безперечно, основним засобом педагогічного спілкування є мовлення, що задовольняє потреби людини у вираженні власних думок і переживань, обміні інформацією, активізації свідомості, встановленні та підтримці контактів з іншими людьми тощо. Мовлення як особливий вид діяльності передбачає спілкування між людьми за допомогою мови (розмови) або різних технічних обладнань, інколи (або часто) має згорнутий характер, тобто спрямоване на себе, тому буває зовнішнє й внутрішнє. Окрім того, вирізняють усне й писемне, монологічне й діалогічне мовлення.

У процесі комунікативної діяльності студенти, як користувачі мови, діють найчастіше як мовці та слухачі одночасно з одним або кількома співрозмовниками, тобто інтерактивно, з метою побудови спільного розмовного мовлення (діалогу) шляхом обміну значеннями. Такими прикладами інтерактивної діяльності можуть бути: усні діалоги, бесіди, формальні/неформальні дискусії, інтерв'ю, перемовини, дебати, практична цілеспрямована кооперація та інші спільні комунікативні дії, до яких, з огляду на специфіку художньої комунікації, належать: хоровий спів, спільне музикування (дуети, тріо, квартети, ансамблеве, оркестрове виконання), диригування, хореографічна діяльність, театральні постановки та інші колективні форми спілкування.

Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до ефективної комунікативної взаємодії передбачає комплекс практичних вправ з метою оволодіння ними техніки і культури мовлення. Опанування технічними навичками відбувається з урахуванням основних властивостей мовлення, таких як: точність, логічність, чистота, доречність, звучність, швидкість, гнучкість. Практичні вправи спрямовані на вироблення вмінь реалізувати мову в конкретних мовленнєвих ситуаціях в освітньому середовищі, зокрема педагогічно-мистецькому, тому їхнє виконання здійснюється з урахуванням специфіки художнього мовлення. Останнє вирізняється яскравою виразністю, інтонаційністю, емоційністю, образністю. Для набуття навичок художнього мовлення з окресленими характеристиками передбачається виконання таких вправ:

- артикуляційна гімнастика (промальовування звуків);

- дихальні вправи (проспівування звуків, складів, слів);
- риторичне моделювання (пластика рухів під час мовлення);
- голосові імітації (колористика звучання);
- мімічні портрети (умовне фотографування емоцій);
- жестові ілюстрації (театралізація висловлювання);
- словесні замальовки (інтерпретація малюнків);
- мистецькі етюди (музичні, словесні, образотворчі імпровізації) та ін.

Педагогічний досвід міжособистісного спілкування в умовах художньо-інтегративного середовища доводить, що в усному мовленні, зокрема художньому, окрім мовного (вербального) компонента, яскраво вирізняється невербальний, на який іноді припадає велика частка смислового навантаження. Науковці Мілютіна, Бутенко вказують на велику інформаційність невербальної поведінки в мовленні, виокремлюючи такі знаки: *візуальні* (жести, міміка, пантоміміка, шкірні реакції, проксемика (просторова і часова організація простору), візуальний контакт); *акустичні* (паралінгвістичні (якість голосу: діапазон, інтонація, гучність, тембр, ритм, висота звучання), екстралінгвістичні (паузи, зітхання, сміх, плач, покашлювання тощо); *тактильні* (дотики, рукостискання, обійми, поцілунки тощо); *ольфакторні* (природний, штучний запахи людини) [473, с. 122], [65, с. 102]. Отож для підвищення порогу емоційної чутливості та посилення емоційної виразності мовлення студентам пропонуються завдання:

- за зображеними на малюнках мімічними проявами емоційних реакцій людини визначити їхній внутрішній стан (здивування, радість, іронія, замкнутість, комунікабельність, розчарування, смуток, відраза, страх, агресія тощо) та відтворити візуально конкретні емоції (внутрішні стани) з максимальною точністю;
- за відповідним описом зовнішніх (невербальних) характеристик визначити, про людину якого психотипу йдеться (оптиміст, закомплексований, врівноважений, зухвалий та ін.), зробіть графічні (схематичні) замальовки олівцем;
- скласти сюжетний текст (7–8 речень) та передати його зміст учасникам групи, використовуючи лише невербальні засоби спілкування;

- прочитати фрагмент художнього тексту (на вибір) різними інтонаціями (велично, тривожно, розчаровано, весело);
- описати словесно відчуття і зобразити візуально емоцію, коли (уявно) сприймаються об'єкти зовнішнього світу (наприклад, відтворити в пам'яті запах конвалії, свіжоскошеної трави, гарячого асфальту, морозного ранку, тютюнового диму, кави, хліба тощо; пригадати смак лимона, гірчиці, цибулі, морської води тощо; доторкнутися до дерева, гуми, пір'я, піску, пластиліну, каменя тощо);
- використовуючи рухи тіла, зобразити під музичний супровід (вибраний довільно) виконання будь-яких предметних дій;
- прослухати музичні фрагменти (5–7) та змалювати їх словесно;
- візуалізувати вербальний натюрморт;
- вгадати предмети на дотик, описуючи свої відчуття тощо.

Наведені приклади нестандартних когнітивно-мовленневих завдань засвідчують інтермедіальний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, які на власному досвіді вчать поєднувати, запозичувати, комбінувати виражальні й зображальні можливості різних видів мистецтв для того, щоб пізнавати механізми створення поліхудожнього образу на основі пережитих синестезійних (міжсенсорних) вражень та здійснювати спроби висловлювати такі враження засобами художньої мови.

Для успішного виконання практичних навчальних завдань студенти, як користувачі мови, активно долучаються до читання — важливого виду комунікативної діяльності, що здійснюється з метою отримання інформації (загальної, загальнонаукової та спеціальної фахової), для виконання певних інструкцій, рекомендацій, для задоволення особистісних потреб, зокрема естетичних. Характер процесу читання зумовлений насамперед умотивованими потребами особистості й детермінований структурно-смісловими та мовними особливостями тексту, без якого мовленнєва діяльність неможлива. У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» зазначено, що текст є певним відрізком мовлення чи висловлюванням (усним та/або письмовим), що стосується специфічної сфери. Під час виконання певного завдання він стає елементом мовленнєвої діяльності та може бути як опорою, так і метою, як продуктом, так і процесом [195, с. 27]. Під час читання відбувається ідентифікація контексту, інтерпретація значень,

рецепція смислів, діалог свідомостей (культур), на основі чого текст стає ресурсом (матеріальним, духовним, естетичним) особистості — знанням. Алгоритм продуктивного читання для майбутніх учителів мистецьких спеціальностей може бути визначений послідовністю таких комунікативних дій:

- 1) візуальне сприймання художнього тексту;
- 2) розпізнавання написаного (побаченого) художнього тексту;
- 3) ідентифікація художніх знаків;
- 4) розуміння художнього тексту;
- 5) інтерпретація художнього тексту;
- 6) компаративний аналіз художнього тексту.

Для формування перцептивних, загально-мистецьких, семіотичних, когнітивних, інтермедіальних умінь, які набуваються в процесі окреслених вище комунікативних дій, студенти опрацьовують різні види текстів, які в текстології поділяють на статичні (описи, інструкції, рекомендації, положення тощо), динамічні (повідомлення, у яких зазначені просторово-часові зміни, а також зміни подій, явищ) й абстрактні (тексти-роздуми, науково-публіцистичні тексти та ін.). Читання наукової, довідкової літератури, підручників, посібників (в т. ч. електронних), словників, енциклопедій, зокрема різноформатних художніх текстів (медіатекстів) сприятиме:

- 1) розширенню обсягу загальних і професійних знань;
- 2) реалізації поставлених освітніх цілей;
- 3) розвитку пізнавальних інтересів і творчої активності;
- 4) мотивації до участі в педагогічній мистецькій діяльності;
- 5) збагаченню досвіду усного й писемного мовлення;
- 6) спілкуванню з автентичними зразками художнього мовлення;
- 7) усвідомленню поліхудожньої картини світу;
- 8) удосконаленню комунікативних навичок.

Ефективним результатом читання, що здатне послідовно розширювати й вдосконалювати когнітивно-комунікативний досвід особистості, будуть практичні вміння майбутніх учителів мистецьких спеціальностей:

- узагальнювати інформацію, зокрема художню, отриману з різних джерел, структуруючи аргументи й висновки для логічного викладу власних висловлювань;

- зіставляти широкий спектр фактичних і художніх текстів, коментуючи їх та обговорюючи протилежні точки зору і головні теми;
- критично оцінювати інформацію, отриману з різних джерел: газетні та журнальні статті, наукову та художню літературу, документальні матеріали, аудіо/відеоінформацію, що містять певні погляди, аргументи і дискусії;
- резюмувати подібні (спільні) сюжети, художні образи або окремі події літературного твору, фільму, театральної вистави, хореографічної постановки, музичної композиції, відеоролика тощо;
- узагальнювати короткі повідомлення (відрізки інформації) з кількох джерел та висловлювати власну думку щодо прочитаного;
- перекодовувати художню інформацію з вербальної форми в невербальну і навпаки, використовуючи лексику тексту-оригіналу;
- визначати тему та ідею художнього тексту, ключові слова та фрази, що несуть основне смислове навантаження;
- переписувати художні тексти (повністю чи скорочено), представлені в стандартному друкованому вигляді.

Отже, читання, як і будь-яка комунікативна дія, відбувається в часі. Читання як аналітичний процес постає своєрідним діалогом між автором (носієм) письмового артефакту і читачем, що може розгортатися під час безпосереднього спілкування — у випадку акустичного (усного) способу передачі тексту та опосередкованому, зважаючи на віддаленість співрозмовників, у просторі та часі.

Інтермедіальний аспект читання текстів виявляється в тому, що завдяки сучасним технологіям звуковій хвилі (акустичний текст) можуть бути записані, передані/трансльовані або збережені за допомогою іншого способу (засобу, носія) і потім знову перетворені на звуковій (мовленнєві) хвилі. Завдяки цьому, стала можливою просторово-часова віддаленість (відокремленість того, хто продукує, від того, хто сприймає). Більше того, записи спонтанного монологічного мовлення або розмови можуть бути транскрибовані та проаналізовані так само легко, як і тексти. «Письмовий переклад (translation) може означати як акт перекладу, так і перекладений текст. Так само «розмова», «дебати» або «інтерв'ю» можуть означати комунікативну інтеракцію учасників, але й одночасно відрізок процесу обміну висловлюваннями, що є текстом особливого типу, який відноситься до певного жанру» [195, с. 156].

Читання художніх текстів найяскравіше засвідчує органічність художньої комунікації та гнучкість міжмистецької взаємодії, а також нерозривність культурного взаємозв'язку — важливого чинника існування й розвитку суспільства та особистості.

У тому випадку, коли студенти — користувачі мови — постають у ролі комунікантів, які продукують власні тексти у письмовій формі, актуалізується найважливіший (за приділюваною увагою) аспект комунікації — *написання*. Для того щоб демонструвати свідоме й адекватне володіння інформацією (знаннями), чітке й точне формулювання думок, виразність та емоційність образного мислення, майбутні вчителі мистецьких спеціальностей насамперед мають володіти професійно-спрямованим писемним мовленням (фіксація інформації графічними знаками), зокрема лексичними, граматичними, семантичними, фонологічними, орфографічними, орфоепічними мовними навичками, які сприятимуть передачі змістових повідомлень з мінімальними інформативними втратами. Також вважаємо, що одними зі специфічних навичок комунікації, сформованих в закладах вищої освіти, для майбутніх учителів мистецьких спеціальностей мають бути способи вживання мистецької термінології, що значно збагачуватиме зміст письмових повідомлень і сприятиме розширенню діапазону значень мистецької інформації, формуванню таких ключових компетентностей, як вільне володіння державною мовою, інформаційно-комунікаційної та культурної компетентності.

Без сумніву, майстерність писемної комунікації та її ефективна реалізація у певних формах (конспекти, нотатки, резюме, звіти, пояснення, листи, доповіді, контрольні роботи тощо) є показником високого рівня комунікативної компетентності педагога в цілому. Слушно констатує Н. Волкова, що писемне мовлення вчителя є промовистим показником його загальної культури й професійної грамотності. Зокрема, науковець зазначає, що нині актуальність писемної комунікації зростає через необхідність спілкування за допомогою електронного зв'язку в синхронному (онлайн) або асинхронному (офлайн) режимах, демонструючи навички медіаграмотності та вміння добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби відповідно до потреб висловлювання, згідно з нормами літературної мови [96, с. 122]. Варто додати, що в умовах надзвичайних ситуацій, наприклад у період світової пандемії (2020 р.), спричиненої масовим ураженням людей вірусом Covid-19, писемне мовлення засобами електронного зв'язку виявилось єдино

можливим (на рівні з відеотрансляцією) і безпечним способом комунікації для всієї людської цивілізації. Якщо взяти до уваги ще й масове психологічне перевантаження в такій екстремальній ситуації, то роль художньої комунікації, зокрема її антистресова арттерапевтична дія, у глобальному соціокультурному просторі стрімко зросла завдяки великій спроможності знімати емоційну напругу, піднімати настрій та зміцнювати загальний імунітет людей.

Оскільки письмові повідомлення (тексти) розраховані на зорове сприйняття, з метою оптимізації навчальної комунікативної діяльності, варто застосовувати допоміжні можливості збагачення візуального ряду. Це такі, як схеми, моделі, таблиці, діаграми, малюнки тощо. Інколи вибрані зображення можуть акцентно доповнювати словесний матеріал, інколи слугувати каркасом для написання оригінального тексту, інколи повністю його витіснити. Спосіб оформлення письмового повідомлення визначатиметься насамперед дидактичними цілями та великою мірою залежатиме від естетичних уподобань, професійних умінь, комп'ютерної грамотності (у разі створення медіатекстів) і творчих здібностей комуніканта.

Отже, у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва важливе місце належить процесу оволодіння навичками писемного мовлення, що здійснюється за допомогою виконання таких практичних завдань:

1) написання коротких повідомлень-стимулів для активізації комунікативної діяльності (мотиваційні тексти творчого характеру (3-5 речень), які активізують психофізичний стан особистості шляхом розкриття сенсорних каналів (зір, слух, смак, дотик, тілесні відчуття) за допомогою слів-стимулів і відповідних асоціацій);

2) сенсорні диктанти (текстові диктанти, зміст яких складається з фрагментів художніх текстів, у яких розкриваються емоційні стани персонажів);

3) письмові вправи:

- інтертекстуальні («доповнення» певного літературного тексту фрагментами інших літературних текстів, цитатами, прямою мовою, діалогами та іншими мовними вставками творчого характеру);
- інтермедіальні («доповнення» певного літературного тексту музичними, живописними художніми образами; «доповнен-

ня» певного літературного тексту шляхом гіперпосилань із залученням різновидової мистецької інформації);

4) художні перекази (словесний опис музичного твору, словесний опис живописного твору, словесний опис танцю та ін.);

5) письмові презентації (в т. ч. медіапрезентації) з використанням мистецької термінології («Кроссенс», «Печворк», «Плейкаст» та ін.);

6) музичні анотації (аналіз музичного тексту, зокрема музичних засобів виразності, літературно-музичних поєднань);

7) живописно-словесні етюди (написання «картин настрою», так званих словесних короткометражних форм на основі колорівідчуттів (1 — 3 речення, тези);

8) тексти конспектів уроків із використанням двох або більше видів медіа;

9) тексти сценаріїв колективних творчих справ (виховних заходів) з використанням двох або більше видів медіа;

10) письмова комунікація в мережі (листування з медіасуб'єктами на теми, пов'язані з мистецтвом, участь у навчальних контактах (зокрема в системі MOODLE) з використанням електронної адреси).

11) письмові навчальні завдання, пов'язані зі структуризацією навчальної інформації та художнього матеріалу (створення текстових композицій: «Я Концепція», «Концепт», «АБРС», «Монофони», «Асоціативне мереживо», «Кольоровий акорд», «Інтер'ю з митцем», «Словесний натюрморт», «Я Бренд!» тощо);

12) творчі роботи («Рефлексії»).

Отже, здатність організувати писемне мовлення та продукувати письмові тексти для передачі смислових повідомлень у рукописному, друкованому чи цифровому вигляді є центральною в комунікативній компетентності, тому вимагає особливої уваги до організації процесу навчання — покрокове виконання практичних завдань: від написання простих коротких висловлювань, пов'язаних із мистецтвом, до опису і створення складних синтетичних мовних структур, у яких поєднуються різні знакові системи та загальна й специфічна мистецька термінологія.

Таким чином, вибір, проектування, підготовка й реалізація організаційно-педагогічних умов для забезпечення ефективності процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей зумовлені станом нинішнього глобального технологічного укладу з домінуванням інформаційно-комунікаційних

способів зв'язку, модернізацією світової та національної системи освіти, специфікою мистецької педагогіки як важливого чинника цілісного розвитку особистості, сучасними вимогами до вчителів мистецтв з урахуванням вихідних положень Концепції Нової української школи, а також потребами особистості в естетизації власного комунікативного простору.

Логіка формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології дала змогу спроектувати такі етапи: діагностичний, формувальний, оцінювальний, підсумковий. Відповідно до мети і завдань кожного етапу формування комунікативної компетентності, добирають спеціальні методи, форми, засоби.

На першому етапі — діагностичному — відбувається діагностика вихідного рівня сформованості кожного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за визначеними критеріями й показниками (див. рис. 1.3.), здійснюються комплексні діагностичні процедури за допомогою відповідних методів (опитування, тестування, анкетування, міні-презентації (усні візитівки)). Поставлені завдання передбачають: 1) обґрунтування критеріїв, компонентів, показників та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва; 2) вибір оптимальних психолого-педагогічних методик для визначення рівнів сформованості усіх компонентів комунікативної компетентності; 3) здійснення педагогічної діагностики означених рівнів у студентів за вибраними методиками згідно з розробленими критеріями; 4) визначення інструментарію діагностики комунікативної компетентності майбутніх учителів у вигляді таблиці, де зазначені критерії, компоненти, показники, методи діагностики. Детальний опис застосованого інструментарію подано в таблиці 4.1.

На другому етапі — формувальному — реалізується авторська концепція інтермедіальної комунікативної діяльності, тобто впроваджується інтермедіальна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, особливість якої полягає в опануванні студентами комунікативних знань на основі опрацювання різноформатної художньої інформації з урахуванням міжмистецької, міжсуб'єктної та міжсеміотичної взаємодії.

Таблиця 4.1.

Критерії	Компоненти	Показники	Методи діагностики
Аксіологічний	Ціннісно-мотиваційний	Емоційно-ціннісне ставлення до комунікації, суб'єктів комунікативної взаємодії; Моделювання власної комунікативної стратегії (з урахуванням Я — Концепції); Оцінка власних комунікативних дій, здатність до рефлексії	Методика діагностування комунікативних схильностей (Р. Овчарова); анкета на виявлення емоційно-ціннісного ставлення до комунікації; методика діагностування особистості на мотивацію до мистецько-освітньої діяльності (О. Красовська); тест П. Вілсона «Дерево з чоловічками» для виявлення ролі й місця учасників комунікації в групі; авторська методика на виявлення джерельної бази художньої комунікації
Когнітивний	Інформаційно-змістовий	Розуміння суті понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «педагогічна комунікація», «художня комунікація», «медіакомунікація», «інтермедіальність»; знання основних законів і принципів комунікації; знання основ вербальної і невербальної комунікації	Письмова діагностична робота на виявлення якості знань з теорії комунікації; Тести на визначення майстерності педагогічної взаємодії (розроблені автором); метод «Фотографія» (на виявлення уміння зчитувати) інформацію про людину з фотографії); метод «Вистава без слів» (на виявлення уміння спілкуватися невербально)
Діяльнісний	Алгоритмічно-діяльнісний	Володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії; уміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва, уміння ставити запитання;	Усна міні-презентація (візитівка) із запрошенням до комунікативної взаємодії; метод 6 журналістських запитань для виявлення уміння аналізувати тексти;

Кри- терії	Компо- ненти	Показники	Методи діагностики
		уміння аргументувати і відстоювати власну позицію в мистецьких дискурсах	експрес-тести «3 запитання» для виявлення уміння переко-нувати
Креативний	Художньо-творчий	Здатність до спілкування про мистецтво засобами мистецтва; майстерність презентації власних досягнень; візуалізація творчих задумів (створення власного бренду)	Тест на визначення творчого потенціалу і креативності (за Є. Роговим); Психогометричний тест С. Деллінгер

Завдання формувального етапу наукового дослідження такі: 1) сформувані контрольні та експериментальні групи студентів за результатами констатувального експерименту; 2) упровадити в педагогічний процес ЗВО розроблену авторську структурно-функціональну модель процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології; 3) реалізувати в комунікативній діяльності визначені організаційно-педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців; 4) оптимізувати вплив художньо-інтегративного академічного середовища на процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Реалізація поставлених завдань здійснюється з використанням комплексу методів навчання й технологій, дібраних відповідно до визначених компонентів: ціннісно-мотиваційного, інформаційно-змістового, алгоритмічно-діяльнісного, художньо-творчого, схематично зображених у таблиці 4.2.

Пропоновані методи забезпечують активізацію комунікативної діяльності, інтеграцію психолого-педагогічних і мистецьких дисциплін, сприяють створенню студентами власних комунікативних стратегій, а обрані педагогічні технології — системність, ефективність, алгоритмічність, оптимальність, діагностичність, прогнозованість тощо процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва.

Таблиця 4.2.

Кри- терії	Компо- ненти	Показники	Методи і технології
Аксіологічний	Ціннісно-мотиваційний	Емоційно-ціннісне ставлення до комунікації, суб'єктів комунікативної взаємодії; Моделювання власної комунікативної стратегії (з урахуванням Я — Концепції); Оцінка власних комунікативних дій, здатність до рефлексії	Сугестивні методи стимулювання і мотивації комунікативної діяльності: словесні (<i>повідомлення, розповідь, бесіда, коментар, опис тощо</i>); наочні (<i>ілюстрування, демонстрування</i>); практичні: (<i>аутотренінг, арттерапевтичні вправи</i>). Технології (<i>інформаційно-комунікаційні, виховні, арттехнології, «Створення ситуації успіху», інтермедіальна</i>)
Когнітивний	Інформаційно-змістовий	Розуміння суті понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «педагогічна комунікація», «художня комунікація», «медіакомунікація», «інтермедіальність»; знання основних законів і принципів комунікації; знання основ вербальної і невербальної комунікації	Аудіальні (<i>пояснення, коментар, бесіда, обговорення, комунікативні вправи</i>); наочні (<i>ілюстрування: показ таблиць, плакатів, фотографій; демонстрування: відеофільми, особистий показ дій</i>); візуальні (<i>робота з текстами (медіатекстами)</i>); кінестетичні (<i>музично-ритмічні вправи, перформанси</i>); полімодальні (<i>бесіда, пояснення, розповідь з використанням мультимедіа, мистецькі діалоги, участь у концертах, виставах, виставках</i>). Технології (<i>навчальні, виховні, соціально-виховні, інтерактивні, розвитку критичного мислення, мультимедійні, інтермедіальна</i>).

Критерії	Компоненти	Показники	Методи і технології
Діяльнісний	Алгоритмічно-діяльнісний	Володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії; уміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва, уміння ставити запитання; уміння аргументувати і відстоювати власну позицію в мистецьких дискурсах	Словесні (<i>опис, бесіда, діалоги, інтерв'ю, усна презентація</i>); інтерактивні (<i>методи «Снігова куля», «б капелюхів», «Займи позицію», вправи з метафоричними картками тощо</i>); проблемно-пошукові (<i>інтермедіальний аналіз, «Концепт», «АбРеС», «Кроссенс», «б ЖЗ» та ін.</i>); практичні (<i>різноформатна комунікативна практика</i>); медійні (<i>караоке, створення власних медіатекстів</i>). Технології (<i>інтерактивні, ігрові, художньо-інтегративні, виховні, мультимедійні, проєктна, розвитку критичного мислення, колективного творчого виховання. інтермедіальна</i>).
Креативний	Художньо-творчий	Здатність до спілкування про мистецтво засобами мистецтва; майстерність презентації власних досягнень; візуалізація творчих задумів (створення власного проєкту, бренду)	Словесні (<i>моноформи, цифрові, фігуральні, персоніфіковані тексти</i>); практичні (<i>мистецькі імпровізації</i>); презентаційні (<i>презентації, самопрезентації, медіапрезентації</i>). Технології (<i>формування творчої особистості, організації успішної діяльності, ігрові, шоу-технології, мультимедійні, інтермедіальна</i>).

Третій етап — оцінювальний — передбачає аналіз результатів упровадження інтермедіальної технології, який виявляє здатність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійної діяльності, в основі якої — сформована комунікативна компетентність, зокрема комунікативні знання, уміння й навички, поліхудожнє мислення, прояв творчої ініціативи в комунікації (комунікабельність), потреба в рефлексії, позитивна мотивація до різних форм комунікації, бажання створювати й презентувати власні мистецькі досягнення, розширювати художньо-естетичний досвід. Оцінювання результатів від-

бувається з урахуванням основних видів (вербальної (усної, письмової) та невербальної (мови тіла)) комунікації: слухання, мовлення, читання, написання, які активізуються впродовж усього процесу інтермедіальної комунікативної діяльності, а також під час здачі заліку у формі усного діалогу та в процесі презентації власного портфоліо.

На четвертому — підсумковому етапі — узагальнення отриманого позитивного досвіду процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології; вказується на проблеми та ризики, які виникали на кожному з етапів формування зазначеної компетентності, що вимагало прийняття мобільних альтернативних рішень, детального розгляду і вивчення проблемних питань з метою вдосконалення всієї системи мистецької освіти.

Констатуємо, що всі етапи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології узгоджені зі змістовим компонентом моделі.

4.2. Зміст, форми, методи, засоби інтермедіальної комунікативної діяльності студентів мистецьких спеціальностей

Теоретичні засади змісту професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти обґрунтовували А. Алексюк (1998), Н. Бібік [45], А. Вербицький [78], Н. Волкова [96], О. Дубасенюк [177], І. Зайченко [198], В. Ортинський [543], О. Савченко [666], М. Фіцула [751] та ін. На сучасному етапі зміст освіти розглядають почасти з позицій системного підходу, що передбачає визначення й характеристику його складових. Так, у педагогічному словнику (за ред. С. Гончаренка [132]) окреслене поняття тлумачиться як «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, досвід практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвід творчої діяльності, світоглядних, моральних та естетичних ідей і відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання» [132, с. 137]. Дослідниця Н. Волкова під зазначеною дефініцією розуміє систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку і формування особистості [96, с. 186]. Науковці С. Трубачева та О. Корсакова [737] констатують, що зміст освіти — це сукупність навчальної інформації, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, етичних правил, норм, систематизованих в основних освітніх галузях та відібраних з метою

забезпечення необхідного рівня соціалізації — функціональної адаптації особистості в умовах сучасного суспільства відповідно до її індивідуальних особливостей [737, с. 7]. Відтак, можемо дійти висновку, що переважно дослідники розглядають зміст освіти як систему знань, умінь та навичок, а також характеризують принципи відбору його складових або умови й мету його реалізації.

У соціокультурному контексті зміст освіти розглядають як складову більш широкого поняття. Так, М. Фіцула стверджує, що зміст освіти — це частина культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для розв’язання завдань навчання, виховання і розвитку особистості» [751, с. 58]. Дослідник А. Вербицький розглядає зміст освіти не лише як частину соціального досвіду людства, а й як опис особистісних рис людини, які мають бути сформовані в результаті здійснення взаємозалежної діяльності педагога й учнів [78, с. 87]. Беручи до уваги той факт, що освіта є суспільно організованим, нормованим процесом і результатом, І. Зайченко розмежовує поняття «зміст освіти» та «зміст навчання», пояснюючи, що *зміст освіти* — це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток особистості, формування світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя й праці, а *зміст навчання* — це науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти, а у вищій школі освіти й кваліфікації згідно з освітньо-класифікаційним рівнем [198, с. 160]. На багатокomпонентності змісту освіти, який не зводиться лише до переліку знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін, а й охоплює соціальний досвід і запит, наголошує В. Ортинський. Розробляючи загальнодидактичну систему критеріїв відбору змісту освіти, науковець вказує на такі вимоги:

- високий ступінь науковості та практичної значущості навчального матеріалу;
- цілісний добір завдань для творчого, самостійного виконання;
- відповідність складності змісту освітнього матеріалу реальним навчальним можливостям студентів;
- відповідності обсягу змісту виділеному часові;
- залучення міжнародного досвіду побудови навчальних програм;
- відповідності навчально-методичній та матеріальній базі сучасної школи [543, с. 236].

Зміст освіти постійно потребує оновлення, і з цього приводу О. Савченко зазначає, що «реформування змісту освіти є традиційно актуальною і багатоплановою проблемою; особливо загострюється інтерес до неї на зламі ідеологій, на етапі перегляду цінностей розвитку суспільства й окремої особи» [666, с.2]. Саме ці процеси відбуваються зараз в українському суспільстві, що в поєднанні з реформаційними процесами в системі освіти детермінує необхідність перегляду змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

На ринку освітніх послуг акцентно вирізняється інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту навчальних дисциплін у вищій школі, що вимагає від викладачів «перегляду і удосконалення програм, навчальних планів, створення інтегрованих курсів дисциплін, які забезпечують системну якість знань, обґрунтовують нові функції педагогіки вищої школи». Особливого значення набуває проблема «наповнення новим змістом навчальних програм і нормативних, і вибіркового дисциплін навчальних планів, готовності ЗВО загалом і кожного викладача зокрема, створити умови підготовки і формування компетентного випускника» [722, с. 179].

Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів традиційно регулюється на державному загальнотеоретичному рівні, на рівні державних освітніх стандартів, освітніх програм, навчальних планів, навчальних програм, нормативно-правових актів органів державної влади, що здійснюють управління освітою, та на рівні університету й відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і рекомендаціях, дидактичних засобах, а також у процесі проведення навчальних занять та інших видів навчальної діяльності. Відтак, під змістом освіти (ЗВО) розуміють структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації; науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних ступенів вищої освіти.

Втілюючи студентоцентризований підхід до формування змісту освіти, виконуючи накази й рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) щодо внутрішньої системи забезпечення якості та акредитації освітніх програм, беручи до уваги положення про організацію освітнього процесу ЗВО України та передового національного і зарубіжного педагогічного досвіду, викладачі кафедр, за якими закріплено навчальну дисципліну, розроб-

ляють силабуси (змістовий і процесуальний компонент освіти) відповідно до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти. У глосарії НАЗЯВО силабус трактується як документ, у якому роз'яснюються основні правила взаємодії викладача і студента. У ньому представлені процедури (у т.ч. дедлайни і принципи оцінювання), політика академічної комунікації, зміст курсу (навчальний контент), а також обсяг навчальних завдань, календар виконання, результати освітньої діяльності. Силабус окреслює концептуальний перехід від «здобування знань» і «одержання практичних навичок» до компетентностей, що їх може засвоїти студент, вивчаючи цей курс. Силабус охоплює анотацію курсу, мету (компетентності), перелік тем, матеріали для читання тощо [126].

Основним змістовим наповненням процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва (наприклад, у ТНПУ ім. В. Гнатюка) вважається курс «Освітні технології», який студенти опановують упродовж другого року навчання в педагогічному університеті. Зміст дисципліни розроблено на основі Освітньо-професійних програм за спеціальністю 014 «Середня освіта» («Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво»), норм і правил вищої університетської педагогічно-мистецької освіти. У силабусі курсу «Освітні технології» зазначено, що метою вивчення дисципліни є вивчення студентами теоретико-методичних основ освітніх технологій та формування здатності до їх практичного використання в навчально-виховному процесі; формування у майбутніх учителів професійно зорієнтованих умінь і навичок досконалого володіння педагогічною технікою, основами педагогічної майстерності, а також засвоєння та апробація сучасних освітніх технологій (навчальних, виховних, соціально-виховних, інформаційно-комунікаційних, художньо-інтегративних (у т.ч. інтермедіальних)). Змістові модулі «Основи педагогічної майстерності» (Модуль 1) та «Інтермедіальні технології» (Модуль 2) містять необхідний обсяг комунікативних знань, на основі яких ефективно набуваються уміння й навички продуктивної комунікації з урахуванням специфіки мистецької галузі та сучасного інформаційного ресурсу. Студенти оволодівають навичками внутрішньої (психологічне налаштування на педагогічну комунікацію), зовнішньої (основи мімічної та пантомімічної виразності) техніки, елементами акторської майстерності в педагогічній діяльності, технікою та культурою мовлення вчителя, майстерністю педагогічного спілкування й побудови

діалогічної взаємодії у професійній діяльності та іншими важливими комунікативними навичками. Опановуючи зміст сучасних художньо-педагогічних технологій, майбутні вчителі мистецтва усвідомлюють важливість технологічного компонента професійної підготовки вчителя. Цьому сприяє опрацювання таких тем: «Медійний простір мистецтва (мистецтво як медіатехнологія)», «Інтермедіальна комунікативна діяльність учителя мистецтва», «Типологія інтермедіальних технологій (цифровий і нецифровий формат)», «Інтермедіальний аналіз художнього тексту (медіатексту)». Дисципліна «Освітні технології» спрямована на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, здатних здійснювати інтегративний підхід у професійній педагогічно-мистецькій діяльності, поєднуючи: різні способи засвоєння і відтворення знань (наукових (про природу, людину і суспільство)) та мистецьких (відображення дійсності в чутєвих образах)), художні мови (знакові системи) й комунікативні художні практики, у тому числі медійні, різні точки зору учасників освітнього процесу (художнього дискурсу) з метою перетворення знань у продуктивну дію.

Модулі «Основи педагогічної майстерності» та «Інтермедіальні технології» спрямовані на формування програмних компетентностей:

- здатність усвідомлювати власну причетність до традицій і цінностей національної культури, зберігати і примножувати культурно-мистецькі, екологічні, моральні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння онтологічної сутності мистецтва, його місця в загальній системі знань про природу, людину і суспільство;
- здатність працювати в команді; переконувати та впливати на інших учасників колективу для вирішення питань будь-якого рівня складності; знаходити компромісні рішення й брати на себе відповідальність за їх втілення;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології в професійній діяльності;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- здатність користуватися символікою і сучасною термінологією музичної мови (у тому числі інших художніх мов);

- здатність застосовувати засоби й закони композиції та кольоро-рознавства в практичній художній діяльності;
- здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності;
- уміння творчо та професійно спілкуватись із застосуванням фахової термінології, керуватись у своїй діяльності принципами толерантності, діалогу, співробітництва;
- володіння прийомами застосування сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі та художній діяльності;
- володіння сукупністю гностичних, проєктувальних, комунікативних, організаторських умінь;
- знаходження, обробки та аналізу інформації з різних джерел (передусім — за допомогою цифрових технологій);
- уміння здійснювати естетичне виховання учнів засобами мистецтва.

З метою демонстрації алгоритму застосування інтермедіальної технології в професійній діяльності, запрошуємо студентів до відпрацювання методичних прийомів на майстер-класах, які проводяться щомісяця (жовтень — травень) на третьому році навчання. Пропонуємо розглянути такі теми у формі прямого та опосередкованого (онлайн) спілкування: «Креативні техніки постановки запитань», «Як зробити молодь інновативною», «Інтермедіальний аспект комунікативної гри», «Інтермедіальний простір сучасної мистецької освіти», «Комунікативна компетентність учителя: сучасний формат», «Міф як інструмент до самопізнання: стежками Парсифаля», «Театральна комунікація: майстерність бути собою (на прикладі театральної вистави «Але вітер» В. Троїцького)».

Проведення майстер-класів з проблем педагогічної художньої комунікації під час усього періоду навчання студентів у закладах вищої освіти розширює діапазон знань, пов'язаних з механізмами передачі мистецької інформації, а також специфікою зворотного зв'язку, який виникає між автором і реципієнтом у просторі й часі.

Зростанню рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприяє добір традиційних і новітніх форм комунікації. У «Сучасному тлумачному словнику української

мови» поняття «форма» (з лат. forma — зовнішність) трактується багатоаспектно: зовнішній вигляд, контури, зовнішні межі предмета, обриси людської фігури; пристрій, за допомогою якого невиразна маса набуває обрисів, зовнішнього вигляду; установлений зразок документа; спецодяг; стан людини, а з філософської точки зору — це спосіб існування змісту, його організація і зовнішній вигляд [716, с. 635]. Варто зауважити, що близьким за значенням є поняття «формат», що в перекладі з французької (format), латинської (formation) означає сформований і тлумачиться як розмір газети, книги, аркуша тощо (наприклад, формат аркуша А4) чи розмір, форма (зовнішній вигляд) когось або чого-небудь; як загальна концепція, межі діяльності певної організації, установи, закладу, їхні політичні орієнтири в суспільстві (наприклад, формат телеканалу, конференції тощо [716, с. 1391].

Закономірно, що форми організації навчального процесу в закладах вищої освіти детермінують способи взаємодії викладача зі студентами під час розв'язання дидактичних завдань. Вони організуються за допомогою різних способів управління освітньою діяльністю, увиразнюються специфікою міжособистісного спілкування, характеризуються ієрархією стосунків учасників комунікації. Саме через форми навчання реалізується зміст освіти, освітні технології, методи й засоби навчання, відтак форми організації освітнього процесу сприяють змістовому впорядкуванню, здійснюваному на наукових засадах.

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що «форми організації освітнього процесу — це способи організації навчання, які зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу» [184, с. 964]. Дослідники В. Гладуш та Г. Лисенко зазначають, що форма організації навчання є певною структурно-організаційною та управлінською конструкцією навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання [124, с. 90]. Отже, форми організації навчального процесу в закладах вищої освіти характеризують зовнішній бік комунікативної взаємодії та великою мірою залежать від кількості студентів, місця, часу занять, послідовності видів діяльності, способів управління з боку викладача. Загальні структурні елементи цієї системи охоплюють: навчально-виховні цілі, зміст навчального матеріалу, засоби і методи роботи ви-

кладача і студентів, напрямок професійної підготовки студентів, часопросторові характеристики тощо.

Науковець Н. Волкова стверджує, що форма організації навчання — це спосіб організації діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі [95, с. 325]. Дослідниця наголошує, що в педагогічній практиці відомі понад тридцять конкретних форм навчання, які умовно поділяють на дві групи, що суттєво відрізняються за ступенем самостійності пізнавальної діяльності учнів і ступенем керівництва навчальною діяльністю з боку викладача. До першої групи належать колективні форми (уроки у школі, лекції та семінарські заняття в закладах вищої освіти, екскурсії, факультативні заняття), а до другої — індивідуальні (самостійна робота, дипломні та курсові проекти).

На індивідуальні та групові форми організації навчальної діяльності вказує І. Малафійк, беручи до уваги кількість учнів, які навчаються одночасно [417, с. 365]. За характером взаємодії учасників педагогічного процесу дидакти В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов розрізняють індивідуальну, індивідуально-групову, групову; за кількістю учасників — індивідуальну, фронтальну та групову форми, які часто називають організаційними системами навчання [112, с. 200]. Проте, такі класифікації не можна вважати вичерпними, оскільки в педагогічній практиці, окрім зазначених, активно використовують ще й діалогічну форму взаємодії. Тому вважаємо, що, фіксуючи форми інтермедіальної комунікативної діяльності, потрібно насамперед враховувати способи взаємодії між учасниками (монолог, діалог, полілог), специфіку каналів комунікації (традиційні медіа та новітні), зміст повідомлень (навчальний мистецький контент), сферу спілкування (педагогічне, мистецьке, медійне середовище).

Чотири групи організаційних форм у межах дидактики виокремлює В. Ортинський, зокрема: *навчальні заняття* (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра); *практична підготовка* (навчальна практика, технологічна практика, переддипломна практика); *самостійна робота* (робота з друкованими джерелами; самостійне вправління; самостійне вивчення певних питань; участь у роботі гуртків; експериментально-дослідницька робота; самостійний перегляд телепередач; тематичних кінофільмів, прослуховування радіопе-

редач); *контрольні заходи* (іспити/заліки; модульний контроль; контрольні роботи; контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів; розв'язання кваліфікаційних завдань; захист курсових і дипломних робіт) [543, с. 187-189]. З огляду на те, що нинішнє педагогічне спілкування з об'єктивних і суб'єктивних причин тяжіє до медійного формату, а навчальний контент інтенсивно оцифровується, вважаємо, необхідно, окрім вказівки на організаційну форму, зазначати й формат (традиційний, новітній/нецифровий, цифровий). Адже нині цілком прийнятно, що лекцію, семінар, практичне заняття, консультацію тощо (організаційні форми навчання) можна провести у різних форматах — безпосередньо чи опосередковано, тобто спілкуючись в аудиторії, чи дистанційно (в режимі онлайн) за допомогою електронного зв'язку.

Можна зробити висновок, що в педагогічній практиці апробовано велику кількість форм організації освітнього процесу, а в педагогічній науці побутують різні підходи до класифікації організаційних форм навчальної діяльності. Беручи до уваги контекст і проблематику нашого дослідження, опираючись на основні форми спілкування — монолог, діалог, полілог, вважаємо доцільним виокремити монологічні (індивідуальні), діалогічні та групові форми навчання, які можуть реалізуватися в різних форматах — традиційних (нецифрових) і новітніх (цифрових). Поєднавшись з відповідними методами, прийомами й засобами, такі форми, на нашу думку, сприятимуть оптимізації процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, відповідно до основних типів мовлення. Традиційні та новітні види монологічної, діалогічної та полілогічної комунікативної діяльності, які поширені в сучасному педагогічно-мистецькому середовищі, прописані в таблиці (табл. 4.3).

Традиційними формами організації комунікативної діяльності вважають лекції, семінари, практичні та індивідуальні заняття, самостійну роботу, контрольні та презентаційні заходи, консультації, екскурсії, майстер-класи та ін. Новітніми є інтерактивні лекції, вебдискусії, імерсивні вистави, медіапрезентації, дистанційні форми навчання. На нашу думку, поєднання традиційних і новітніх організаційних форм (змішані форми навчання) сприятиме інтенсифікації та інформатизації навчального процесу, що значно підвищить його ефективність.

Організаційні форми інтермедіальної комунікативної діяльності

Монологічні (індивідуальні)	Діалогічні (парні)	Полілогічні (групові)
Лекції; індивідуальні практичні заняття (засвоєння художніх, в т. ч. виконавських технік); аутокомунікація (аутотренінг); контрольні роботи (самоперевірка, самоаналіз); самостійна художньо-інтегративна комунікативна діяльність; портфоліо.	Лекції вдвох; практичні заняття в парах; робота з художнім текстом; консультації; майстер-класи (наставник — учень); самостійна робота під керівництвом викладачів.	Інтерактивні лекції, семінари; групові практичні заняття; дидактичні (музичні, мовні, театральні) ігри; академічні (вокальні, інструментальні) концерти; майстер-класи (наставник — учні); конференції (веб-конференції) практика в літніх оздоровчих таборах і загальноосвітніх школах, пленерна практика; презентації.

Безперечно, класичною формою академічної комунікації вважається *лекція* (від лат. *lectio* — читання) як монологічне подання навчального матеріалу з метою ознайомлення, засвоєння, усвідомлення теоретичних знань і подальшого формування вмінь і навичок на практиці. Важливо, щоб стосунки «викладач — студент» у монологічному спілкуванні склалися за правилами партнерства й рівності психологічних позицій, без статусного домінування, прихованого маніпулювання, залякування, чи загравання. В умовах інтерактивного навчання лекція діалогізується, «оживлюється», набуваючи варіацій. У закладах вищої освіти дедалі популярнішими стають проблемні, творчопошукові, бінарні лекції, а також лекції-диспути, лекції-роздуми, лекції-бесіди, лекції-ігри, лекції-вистави тощо. Актуальними є лекції вдвох, виклад яких здійснюють два фахівці однієї галузі (одномумці чи опоненти). Моделюючи реальну педагогічну ситуацію, фахівці, наприклад, теоретик (науковець) і практик (викладач/учитель), висвіт-

люють проблемні теми, питання з різних боків, демонструють культуру спільного пошуку рішень у конструктивному діалозі. Ресурси дистанційного навчання уможливили прочитання лекції у форматі онлайн, обираючи зручні для комунікації платформи (Google Meet, ZOOM, CISCO, Google Classroom). Незважаючи на вибір формату (стаціонарний, дистанційний), структура лекції залишається незмінною і складається зі вступу, викладу основного змісту матеріалу та підсумку. Головне завдання лекції полягає в тому, що «вона вводить студентів у галузь науки, допомагає впевнено в ній орієнтуватися, полегшує засвоєння найскладніших теоретичних проблем, допомагає науково аналізувати сучасну соціальну дійсність, справляє емоційний вплив і стимулює творче мислення слухача, заряджає його ентузіазмом» [543, с. 199].

Формування професійних умінь і навичок, зокрема комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, відбувається на *практичних заняттях* під керівництвом науково-педагогічного працівника. Студенти закріплюють і деталізують наукові знання, обговорюють важливі питання тем, які визначені програмою навчальної дисципліни, розв'язують ситуативні комунікативні задачі, виконують контрольні завдання, коментують і оцінюють результати індивідуальної, самостійної та колективної роботи. Практичні заняття монологічного характеру передбачають індивідуальну роботу студента, направлену на відпрацювання та вдосконалення професійних технічних навичок з метою подальшої ефективної художньої комунікації. Так, майбутні вчителі музики вправляються у вокальній майстерності, інструментальній грі, вивченні хорових партитур, музичній інтерпретації; майбутні учителі образотворчого мистецтва опановують різноманітні живописні техніки, навички роботи з природними і штучними матеріалами, імпровізують з кольором, світлом, формою тощо.

Практичні заняття на кшталт «робота в парі» відбуваються в межах аудиторного навчання, а також позааудиторно. Учасниками комунікативного діалогу можуть бути студенти, викладачі, вчителі, мистецтвознавці та ін., метою цього спілкування є обмін досвідом і професійною майстерністю, що відбувається при безпосередньому (як правило) чи опосередкованому (інколи) контактах. Важливими в такому спілкуванні є акценти на деталях, нюансах, штрихах, тонкощах професійних умінь, які часто набуваються в процесі сумісного вико-

нання практичних завдань та повною мірою можуть розкритися лише у безпосередній комунікативній взаємодії учасників педагогічного процесу. Практичні групові заняття, під час яких реалізується полілогічна комунікація, якнайкраще сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок, адже надають можливість кожному висловитися чи виразитися й отримати миттєвий зворотний зв'язок у формі зовнішніх реакцій учасників спілкування (погляд, міміка, репліка тощо), які виявлятимуть своє ставлення, що є надзвичайно інформативним для самооцінки особистості.

Індивідуальною формою комунікації є *аутотренінг* — система прийомів, що навчають людину поліпшувати свій фізичний і психічний стан за допомогою самонавіювання [716, с. 80]. Виконання спеціальних вправ для релаксації в поєднанні з проговорюванням «про себе» коротких речень-настанов (внутрішня комунікація) спрямовані на формування в майбутніх учителів техніки саморегуляції, а відтак емоційної стійкості та емоційного інтелекту. Досягнення комфортного і оптимального внутрішнього стану учасників педагогічного процесу є необхідною умовою для створення сприятливого художньо-інтегративного середовища, у якому відбувається сприймання, інтерпретація та оцінка мистецьких артефактів, обмін власними враженнями і смислами, породженими в процесі художньої комунікації. Аутогенне тренування сприяє реалізації імерсивного підходу в мистецькій освіті, що передбачає глибоке занурення особистості в образну тканину художнього твору, завдяки її сугестивним зусиллям, які динамізують чуттєве сприйняття та акумулюють у сфері підсвідомого інтегровані враження. Без таких тренувань неможливо втілити в освітній процес «Золоте правило дидактики», яке Я. Коменський визначив як універсальний механізм сприйняття навчального матеріалу та важливу настанову для тих, хто навчає. На його думку, педагогам, зокрема вчителям мистецтва, потрібно надати вихованцям «все, що тільки можна надати для сприйняття чуттями: видиме — для сприйняття зором, почуте — слухом, запахи — нюхом, доступне смакові — смаком, доступне дотикові — дотиком» [290, с. 28]. Аутотренінг як особливий спосіб психологічного налаштування перед сприйманням твору мистецтва сприяє сенсорному осмисленню художньої інформації вже на первинному етапі ознайомлення, допомагає аналізувати виразово-сміслові компоненти художньої мови, надає широкі можливості для інтерпретації та естетичної оцінки смислу твору.

Особливою формою організації інтермедіальної комунікативної діяльності є *дидактичні ігри*. Зауважуємо, що гра вимагає, як мінімум, двох учасників, тоді йдеться про діалогічні ігри, які в художній практиці можна назвати мистецькими діалогами або мистецькими іграми, що відбуваються за певними правилами і розгортаються в певному просторово-часовому полі (наприклад, музичні, мовні, театральні ігри). Беремо до уваги міркування М. Лановик про те, що «будь-яка гра є своєрідним типом моделювання дійсності, формою життя мистецтва, що ставить перед гравцями певне завдання» [351, с. 388]. Природа мистецької гри міметична (*mimesis* з грецьк. наслідування), звідси й основне завдання — відтворення, наслідування, імітація багатоголосся внутрішнього світу й зовнішнього. Мистецька гра має багато спільного з дитячою грою, у якій взаємодіють емоції, практичні дії та інтелектуальні зусилля. Узагальнюючи власний індивідуальний досвід у грі, дитина переходить від предметних зразків до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень: кольору, форми, розмірів предметів, їх розташування в просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу та ін. Паралельно дитина засвоює слова, що означають основні різновиди властивостей предметів, у неї розвивається звуковисотний та фонематичний слух, тактильні відчуття. Дитяча гра, як і мистецька, є активною практикою інтелектуального розвитку особистості. Така гра є вільною природною формою вияву людської діяльності, у якій відкривається широкий простір для вияву свого «Я», підготовкою до нових способів сприймання, які забезпечуватимуть різностороннє пізнання предметів та явищ довкілля.

Гра, з погляду освіти, — це будь-яке змагання або змагання між тими, хто грає, це дії, обмежені певними правилами, спрямовані на досягнення конкретної мети. У грі, що використовується в освітньому середовищі в процесі інтермедіальної комунікативної діяльності поєднується навчальна, пізнавальна та розвивальна мета. «Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки» [238, с. 62].

За ігровою моделлю, на відміну від традиційного навчання, учасники перебувають у специфічних умовах. Учням/студентам, які самостійно обирають власну роль у грі, надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, обмежену лише правилами гри. Вони самостійно шукають шляхи вирішення проблемної ситуації, беручи на себе відповідальність за обране розв'язання. Вчитель/викладач виконує роль наставника, інструктора, тренера, ведучого або стає активним учасником гри. Організація ігрової технології передбачає чотири етапи:

- 1) організаційний (ознайомлення учнів з видом, темою, метою та правилами гри);
- 2) підготовчий (визначення змісту дій, розподіл ролей);
- 3) основний (проведення гри);
- 4) підсумковий (обговорення гри, рефлексія того, що відбулося).

Важливою формою організації процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, яка сприяє передачі досвіду педагогічної майстерності викладача студентам, є *майстер-класи*. Погоджуємося з висновками О. Красовської щодо визначення майстер-класу як специфічної форми навчального тренінгу-семінару, під час якого педагог-майстер знайомить своїх вихованців з особливостями авторської методики, розповідає та демонструє власні напрацювання з певної теми чи проблеми, надає змогу учасникам перейняти та застосувати на практиці авторські художні прийоми, техніку чи технологію. Науковець наголошує на необхідності дотримання педагогом технологічної майстерності, представляючи обґрунтовану й апробовану власну систему роботи, а також акцентує на правилах, яких має дотримувати наставник, і завданнях, які необхідно реалізувати на майстер-класі. Це такі, як:

- передача вчителем-майстром свого досвіду роботи шляхом прямого і коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм педагогічної діяльності;
- спільне відпрацювання методичних підходів учителя-майстра;
- рефлексія власної професійної майстерності учасниками майстер-класу;

- надання допомоги учасникам майстер-класу у визначенні завдань саморозвитку, формуванні індивідуальної програми самоосвіти й самовдосконалення [315, с. 297].

З власного досвіду можемо додати те, що ефективність проведення майстер-класів великою мірою залежить від комунікативної компетентності педагога, зокрема його вміння створити сприятливий психологічний клімат, налаштувати учасників на продуктивну взаємодію, зацікавити власними успіхами й досягненнями, змотивувати до творчої співпраці, долучаючи кожного до творчих завдань, продуманих деталей. Напочатку такого заняття важливо почути бажання і потреби учасників: з якою метою вони прийшли на майстер-клас, яку інформацію хочуть отримати, якими вміннями й навичками хочуть оволодіти та ін. У такому випадку дії наставника будуть направленими, організованими й доцільними, а результат — ефективним.

З-поміж важливих форм інтермедіальної комунікативної діяльності особливе місце належить *педагогічній практиці*, яка надає можливість студентам удосконалити загальнопрофесійні вміння та комунікативну культуру. Перший практичний досвід майбутні вчителі мистецьких спеціальностей здобувають у літніх оздоровчих таборах, що відкриває їм особливості педагогічної діяльності, зокрема специфіку комунікативних дій, з якими пов'язані потреба в спілкуванні, умотивованість вчинків, адекватність поведінки, прояви емоційної сфери особистості, оцінка зворотного зв'язку, зокрема індивідуальних реакцій в комунікативних ситуаціях, самооцінка, рефлексія. Підсумовуючи результати педагогічної практики, студенти звітують, що найзатребуванішими вміннями в спілкуванні з дітьми виявилися організаційні та художньо-комунікативні. Майбутні учителі мистецьких спеціальностей вважають, що найефективнішим способом організації колективу є зацікавленість учнів у виконанні буденних і творчих справ, тому від педагога насамперед вони (учні) очікують нестандартних рішень, стандартних, буденних ситуаціях (наприклад, естетизувати простір кімнати: виставити однаково подушки на ліжках у формі трикутника, а рушники у формі квітки, створити композицію з сухих гілок оригінальної форми та причепити до них різнокольорові листки різної форми, виготовленими з паперу власноруч; створити з піску чудернацьку будівлю чи скульптуру фантастичного звіра; скласти казку, персонажами якої були б кольори чи звуки, та інсценізувати її; вигадати і провести (танцюючи, співаючи, граючи) обрядове дійство,

у якому учасники продемонстрували би своє шанобливе ставлення до природи; скласти речівки, які б виконувалися синхронно з музично-ритмічними рухами тощо. Очевидним для студентів є те, що генерування і втілення оригінальних ідей в життя вимагає ґрунтовних теоретичних і практичних знань про природу мистецтва й механізми творчих процесів. Тому головну дидактичну мету процесу підготовки до професійної діяльності вони осмислюють з позиції наукового підходу й розуміння творчої активності як особливої характеристики когнітивної поведінки та стилю життя вчителя, а головну задачу педагога вбачають у вмінні сформувати в учнів потребу в асоціативному, метафоричному, дивергентному мисленні з ознаками мобільності, гнучкості, оригінальності, продуктивності, інноваційності.

Специфічною формою професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти є *плерерна практика*. Студенти мають змогу оволодівати навичками образотворчої ґраматності, зокрема відтворення повітряного середовища, на рівні, необхідному для сприймання, оцінки та створення художнього образу теоретично (дисципліна «Плерерна практика») й практично (малюючи на повітрі). Викладачі факультету мистецтв мають на меті сформувати в майбутніх педагогів поняття про плерерний вид практики як самостійний вид образотворчого мистецтва, навчити простежувати тісний взаємозв'язок людини зі світом природи (система «Людина — Природа»), розширювати знання про довкілля, формувати пізнавальну і творчу активність і, найголовніше, висловлювати власні думки, враження, емоції, викликані станом природи на папері, удосконалюючи технічні навички з рисунка і живопису, формувати екологічну компетентність.

Запорукою ефективної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійної комунікативної діяльності є активна педагогічна практика, яку студенти проходять у загальноосвітніх середніх закладах освіти на 4 курсі. У «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» зазначено, що метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них, на базі здобутих у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та

творчо їх застосовувати в практичній діяльності (Полож. про пров. пед. практ., 1994).

У контексті формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей під час проходження педагогічної практики увиразнюються такі аспекти освітньої діяльності, як навчальний, методичний, психолого-педагогічний, інноваційно-інформаційний, кожен із яких передбачає виконання студентами-практикантами конкретних дидактичних завдань і вимагає належного рівня комунікативної активності. Навчальний аспект пов'язаний із умінням ефективно організовувати педагогічне спілкування, оптимізувати та інтенсифікувати комунікативну взаємодію учасників освітнього процесу на уроках мистецтва, у підготовці й проведенні колективних творчих справ (виховних заходів), організації дозвілля. Методичний аспект виявляється в процесі підготовки до практичної діяльності (стратегічному плануванні комунікативних дій і вибору ефективних форм спілкування; складанні планів-конспектів уроків з мистецьких дисциплін, підготовці сценаріїв виховних заходів, виготовленні наочних посібників тощо), самостійному проведенню пробних і залікових уроків та виховних заходів із застосуванням традиційних і новітніх методів, технологій, здійсненні аналізу художньо-комунікативної діяльності вчителем, методистом; взаємовідвідуванні, обговоренні залікових уроків, проведених іншими студентами, а також участі майбутніх учителів у роботі педагогічної ради школи, методичних об'єднаннях, зборах батьківського колективу. Психолого-педагогічний компонент увиразнений вивченням психологічного портрету окремих учнів, психологічного клімату класу, зокрема особливостей міжособистісної взаємодії; виявлення позитивних аспектів і труднощів у спілкуванні з учнями на уроках мистецтва та в позаурочний час, аналізом ставлення учнів до навчального та виховного процесу; формування вмінь адаптувати мистецький матеріал до вікових і розумових особливостей учнів. Інноваційно-інформаційний компонент передбачає вміння працювати з інформацією, здійснення самостійного аналізу наукової, науково-методичної та методичної літератури з метою професійного удосконалення; добір і впровадження інноваційних технологій у комунікативну канву навчально-виховного процесу.

Варто наголосити, що в процесі організації педагогічної практики важливо, з одного боку, чітко регламентувати процесуальні аспекти (кількість відвіданих і проведених уроків; перелік основних видів дія-

льності, до яких необхідно долучитись студентам-практикантам; формі і порядку звітності, оформлення документації, згідно з утвердженими положеннями і правилами тощо), але, разом із тим, уникати формалізму, який може призвести до механічного відтворення навчально-методичних настанов керівників і методистів, без стимулювання творчості й самооцінки. Це може стати перешкодою для творчого розвитку студента. Але зміна ролі позицій педагогів — з контролювальних на консультативні — сприятиме формуванню таких рис майбутніх учителів, як креативність, комунікабельність, тактовність, толерантність тощо., забезпечуватиме комплексний супровід педагогічної практики, направленої на реалізацію теоретичних знань з методики викладання мистецьких дисциплін і теорії комунікації в конкретно-предметній діяльності, з метою формування поліхудожньої свідомості, комунікативної компетентності, професійної майстерності.

Студенти мистецьких спеціальностей, які оволоділи навичками професійної майстерності в закладах вищої освіти, констатують, що цінним для них виявився комунікативний досвід, набутий в процесі колективного відвідування музеїв, мистецьких галерей, виставкових і концертних залів, театрів тощо. Інтересу додають *екскурсії* (від лат. *excursion* — поїздка, подорож, похід) до визначних культурних місць світу й споглядання мистецьких артефактів у форматі онлайн. Нині українські та світові мистецькі майданчики активно комунікують на онлайн-платформах. Так, одна із них — Google Arts&Culture — проводить для користувачів віртуальні тури галереями відомих музеїв світу, надає інформацію про художні твори та можливість створювати власні віртуальні колекції. Музеями-партнерами платформи є Версаль, Ермітаж, Віденська, Третьяковська галерея та інші. На платформі можна стати учасником віртуального туру (понад 30), взяти участь в інтерактивних виставках (150 видів), переглянути 300 тисяч фотографій і відео. Експонати можна розглянути в застосунку Google Arts&Culture на iOS і Android, панорамні відео доступні на YouTube. Для організації індивідуальних та групових онлайн-екскурсій пропонується застосунок GOOGLE EXPEDITIONS з доповненою та віртуальною реальністю. Роль гідів чи консультантів може виконувати вчитель або інший учасник художньої комунікації. Відвідати таку інтерактивну екскурсію можна в будь-який зручний час самостійно, скориставшись мобільним телефоном чи планшетом. Вищезазначений застосунок містить колекцію з понад 800 захоплюючих експедицій, кожна з

яких — це унікальний набір VR-зображень і AR-об'єктів. Цікавими є інтегровані описи, тези й запитання для художнього дискурсу. Звичною формою комунікації для майбутніх учителів дедалі частіше стають онлайн-концерти, які можна переглядати на каналах Youtube. Наприклад, навчаючись дистанційно, зокрема в умовах карантину, студентська молодь факультету мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка долучилася до знакової події (19.04.2020) світового масштабу на підтримку медичних працівників, які борються нині з коронавірусом. Восьмигодинний онлайн-концерт «Один світ: вдома разом», у якому взяли участь відомі музиканти, зібрав понад 19 мільйонів переглядів на YouTube та майже 128 мільйонів доларів на боротьбу з пандемією. Інтерація такого масштабу засвідчує широкоформатний поступ художньої комунікації, яка набула глобального виміру, упевнено долаючи межі культурні та медійні. Можна зробити висновок, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей стрімко розширюється і наповнюється новими смислами завдяки використанню ресурсу сучасного медіапростору. Це сприяє подальшому активному впровадженню в навчальне педагогічне середовище новітніх організаційних форм, з-поміж яких вирізняються інтерактивні лекції, семінари, дискусії у форматі онлайн, веб-конференції, медіапрезентації, віртуальні заняття тощо.

Звертаємо увагу на те, що оцінювання результатів інтермедіальної комунікативної діяльності здійснюється багатоаспектно. Окрім діагностики основних комунікативних умінь (здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми; здатність до партнерської взаємодії; здатність сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати змістову, зокрема художню інформацію; обирати оптимальний спосіб зв'язку для отримання й передавання певної інформації), яку здійснюємо шляхом перевірки студентських контрольних усних і письмових робіт, особливу увагу приділяємо завданням на виявлення творчих умінь. Останні виявляються в здатності естетизувати комунікативний простір (усний і письмовий) і презентувати результати своїх комунікативних практик у вигляді *портфоліо* — ефективною та дієвою форми оцінювання особистих досягнень. Портфоліо одночасно є й формою презентації, і процесом навчання, і результатом технологічної роботи з інформацією та різноманітними об'єктами пізнавальної діяльності, а також виявляється дієвим стимулом організації групи та самоорганізації кожного учасника студентського колективу. Взає-

мозв'язок основних компонентів портфоліо: цільовий, змістовий, організаційний, експертно-оцінний — утворює цілісну систему, у якій співвідношення цілі та результату констатують реальну картину оцінки якості освіти студентів мистецьких спеціальностей. Найважливішою особливістю успішної роботи є проектування індивідуальної програми діяльності майбутніх учителів з конкретними етапами і термінами її реалізації. Зібрані матеріали фіксують особистісний розвиток і ставлення до навчальної діяльності студента за визначений проміжок часу. Дидактичні функції портфоліо очевидні: у нім розкривається увесь спектр виконуваних робіт (зміст); представлені систематизовані результати діяльності (процес, організація), відзначені результати діяльності (цілепокладання, мотивація); виявлені індивідуальні досягнення (діагностика, рейтинг); втілений безперервний процес освіти й самоосвіти (пізнання, розвиток).

Результатом виконання портфоліо є підсумкова оцінка, яка визначається сумою балів за всіма опрацьованими темами (кожна тема 10 балів) курсу (у нашому випадку курс «Освітні технології»), а також оцінюється вміння публічно презентувати власні досягнення, які оцінюються додатково (презентація 10 балів).

Погоджуємося з думкою Т. Новиковою про те, що «педагогічна ідея навчального портфоліо як форми оцінки передбачає зміщення акценту з того, чого не знаємо й не вміємо, на те, що знаємо й уміємо з певного предмету, а також інтеграція кількісної і якісної оцінок та перенесення педагогічного наголосу з оцінки на самооцінку» [522, с. 47]. Переваги використання портфоліо у вищих закладах освіти безсумнівні. Адже така форма організації діяльності мотивує студента до творчої праці впродовж семестру, організує його самостійну роботу, сприяє об'єктивному оцінюванню власних досягнень порівняно з досягненнями інших; розвиває вміння логічного, асоціативного та системного мислення, допомагає пізнавати, реалізувати себе як майбутнього фахівця на практиці; формує множинність поглядів на проблемні питання, предмети, явища, формує комунікативну та медійну компетентність; розширює естетичний досвід, максимально сприяє само розвитку і самопізнанню.

Організаційні форми інтермедіальної комунікативної діяльності передбачають оптимальне використання різноманітних *методів*, детермінованих специфікою мистецької освітньої галузі. Це питання потребує загального теоретичного й конкретного практичного обговорен-

ня. У широкому розумінні «метод» (від грец. *methodos* — шлях) тлумачиться як шлях або спосіб досягнення визначеної мети. У педагогічному сенсі методами вважають упорядковані способи цілеспрямованої діяльності суб'єктів навчання, спрямовані на ефективне вирішення освітніх завдань. Науковці одностайні у визначенні окресленого поняття, а також констатують, що методи навчання відображають принципи, зміст, цілі, мету, завдання освіти, взаємопов'язані з формами й засобами навчання. Проте в центрі уваги педагогічної думки дискусійною завжди була й досі перебуває проблема класифікації методів навчання. Намагання дидактів спроектовані на створення універсальної системи методів, яка би максимально віддзеркалювала усі сторони та суттєві ознаки навчально-виховного процесу. Та з огляду на те, що метод є складним багатоаспектним педагогічним явищем, а реалізація змісту освіти в конкретній галузі та на певному рівні (початковому, загальноосвітньому, вищому освітньо-професійному та освітньо-науковому) передбачає використання як загальних, так і специфічних методів, прийомів, засобів навчання, єдину уніфіковану класифікацію створити неможливо й недоцільно. Окрім того, як зазначає М. Фіцула, «методи навчання у вищій школі суттєво відрізняються від методів шкільного навчання. Вони спрямовані не лише на передавання і сприймання знань, а й на проникнення у процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ» [751, с. 151-152].

У контексті академічної комунікації методи навчання розглядають, зазвичай, як способи взаємодії суб'єктів освітнього процесу, направлені на досягнення конкретних результатів відповідно до особливостей педагогічного спілкування. Поширеною в педагогічній науці є система методів навчання, обґрунтована І. Лернером [357] і М. Скаткіним [693], в основі якої покладено характер навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Згідно з їхньою класифікацією, дидактичні методи поділяють на пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні) та дослідницькі (творчі). Особливості навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання лягли в основу класифікації методів Ю. Бабанського, який виокремив три групи методів:

- *методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності* (лекція, розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж, демонстрування, самостійне спостереження, вправи, лабораторні, практичні, дослідні роботи);

- *методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності* (навчальна дискусія, пізнавальні ігри, створення ситуації інтересу й новизни та ін.);
- *методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності* (індивідуальне, фронтальне опитування, усні й письмові заліки, екзамени, машинний контроль та ін.) [22, 23].

Методи навчання у вищій школі В. Ортинський тлумачить як упорядковану сукупність однорідних прийомів, засобів, способів навчальної взаємодії викладача і студентів, унаслідок якої вони оволодівають знаннями, навичками, уміннями [543, с. 216]. Багатоаспектність методів зумовлює можливість групувати їх в систему на основі загальних ознак. Так, вважаючи класифікацію методів навчання впорядкованою за певною/ими ознакою/ами систему, І. Зайченко, підсумовуючи досвід провідних педагогів (М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Лернера, М. Скаткіна, Г. Щукіна, І. Огородникова, К. Сосніцького та ін.), упорядкував систему методів так:

- *за джерелом знань* (практичні, наочні, словесні, робота з книгою, відеометод);
- *за призначенням*, враховуючи послідовність етапів процесу навчання (набуття знань; формування умінь і навичок; використання знань; творча діяльність; закріплення; перевірка знань, умінь і навичок);
- *за типом (характером) пізнавальної діяльності* (пояснюваль-но-ілюстративні; репродуктивні; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі);
- *за дидактичними завданнями* (початкове засвоєння навчального матеріалу; закріплення і вдосконалення набутих знань) [198, с. 190-195].

На заняттях з предметів художньо-естетичного циклу в закладах вищої освіти широко застосовують специфічні методи навчання. Для нашого дослідження особливий інтерес становлять такі класифікації, у яких окреслені методи художнього навчання, що використовуються в підготовці фахівців мистецької галузі. З урахуванням специфіки останньої, наприклад, Т. Рейзенкінд розробила сучасну систему методів і прийомів художнього навчання, виокремивши 5 груп методів:

- *методи стимулювання художньої діяльності* (методи емоційного впливу, емоційного зарядження, створення ситуацій успіху, ефекту здивування);
- *методи засвоєння художньої інформації* (бесіди, розповіді, пояснення, спостереження, узагальнення та ін.);
- *методи пізнання емоційно-образного змісту твору*, що сприяють пізнанню й усвідомленню змісту та художнього образу твору (художньо-педагогічний аналіз, порівняння, метод емоційної драматургії, стилерозпізнавання, зіставлення за контрастом й аналогією);
- *методи організації самостійної роботи* (робота з книгою, пошук нового художнього матеріалу, написання рефератів, перегляд преси);
- *творчі методи* (імпровізація, евритміка, психодрама, асоціювання, мозковий штурм, стилізація, ілюстрація, ігрові методи та ін.) [651].

Формування естетичної культури майбутніх дизайнерів, на думку В. Томашевського, відбуватиметься успішно, якщо застосовуватимуться методи:

- *сугестивні* (створюють необхідні передумови для самоорганізації естетичної культури, розгортання внутрішніх процесів, пов'язаних із самовідчуттям особистості, зверненням їх до власного емоційно-чуттєвого стану);
- *інформаційні* (пов'язані зі збагаченням естетичних знань, поняття і уявлень про прекрасне);
- *діяльнісні* (збагачують естетичну свідомість, розвивають вміння й навички встановлювати змістовий діалог з художніми й естетичними цінностями);
- *креативні* (передбачають залучення особистості до творчого процесу, виконання творчих дій, пов'язаних із розробкою та впровадженням художньо-творчих процесів) [732, с. 269-283].

Розглядаючи педагогічне спілкування як особливу комунікативну модель, у якій учасники обмінюються смисловою інформацією (повідомленнями), важливо зважати на способи передавання й сприйняття змісту навчального матеріалу. Згідно з цим звертаємо увагу на *аудіальні* методи навчання, що забезпечують передавання й фіксацію інформації за допомогою звуків (музичне звучання, усне мовлення: розпо-

відь, бесіда, пояснення, лекція та ін.); *візуальні* методи навчання, що забезпечують передавання й фіксацію інформації у вигляді зображення (письмові або друковані матеріали, демонстрація натуральних об'єктів та ін.); *кінестетичні* методи навчання, які передбачають передавання і сприйняття інформації за допомогою невербальних зусиль та інших тілесних відчуттів; *полімодальні* методи навчання, за яких інформація передається та сприймається кількома комунікативними каналами одночасно (аудіальним, візуальним, кінестетичним), виокремлені В. Ортинським [543, с. 218].

Підсумовуючи та інтегруючи досвід і напрацювання педагогів-теоретиків, учителів-практиків щодо розробок системи методів навчання у вищій школі, враховуючи специфіку освітньої галузі «Мистецтво», особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя, виклики інформаційного суспільства та запит на художню інформацію і, найголовніше, змодельовану нами структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка охоплює ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, алгоритмічно-діяльнісний, художньо-творчий компоненти, вважаємо оптимальним і ефективним вибір таких методів навчання, як: *сугестивні, інформаційні, діяльнісні, творчі*. Розгляньмо докладно окреслені методи інтермедіальної комунікативної діяльності, які можуть застосовуватися в практиці педагогічних закладів вищої освіти мистецького спрямування. Зауважимо, що вибір методів здійснювався згідно з принципами інтермедіальної комунікативної діяльності (*взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності*), з урахуванням змісту навчального матеріалу, поставлених дидактичних завдань, які необхідно розв'язувати в процесі навчання, а також полімодального характеру інформації, яка сприймається (послідовно, або одночасно) кількома сенсорними каналами за допомогою різних видів медіа.

Сугестивні методи покликані встановлювати в процесі педагогічної взаємодії емоційний контакт між суб'єктами комунікації задля створення комфортного психологічного середовища з настановою на успіх, досягнення взаєморозуміння й толерантного ставлення між ними. Сугестія (від лат. *suggestio*) означає навіювання, що в актах комунікації розуміється як вплив комуніканта на співрозмовника, а в освітньому, зокрема художньо-інтегративному середовищі, передбачає

«налаштування» учня/студента на сприймання інформації (зокрема художньої), стимулюючи інтерес до комунікативної діяльності, розширюючи обсяг і рівень засвоєння навчального матеріалу. Сугестивні методи мають важливе дидактичне значення, оскільки значною мірою міри впливають на пізнавальну активність студентів і динаміку їхньої самоорганізації. Розширюючи внутрішні, часто приховані, потенційні емоційно-чуттєві ресурси особистості, окреслені методи сприяють формуванню віри у власні сили й можливості, надаючи свободу для розгортання особистісного комунікативного простору та об'єму образного мислення, що є необхідною умовою продуктивної інтермедіальної комунікативної діяльності.

Ефективність сугестивного впливу на студентів — майбутніх учителів мистецьких спеціальностей забезпечується завдяки певним чинникам, з-поміж яких виокремлюємо основні:

- оптимальний вибір педагогом сугестивно-комунікативної стратегії і тактики на кожному етапі спілкування;
- доцільне застосування комунікативних прийомів (вербальних, невербальних) у конкретних педагогічних ситуаціях;
- рефлексія педагогом зворотного зв'язку в спілкуванні зі студентами для діагностики ефективності застосування сугестивних методів навчання.

Зауважимо, що викладач, застосовуючи сугестивні методи навчання, має розуміти і брати відповідальність на себе, адже процес навчання є маніпулятивним, а отже, може призвести не лише до позитивного, але й негативного ефекту. Наслідки невмілого впливу виявлятимуться в погіршенні психо-емоційного стану студентів, ознаками чого може бути погіршення настрою, поява відчуття тривожності та роздратованості, втрата інтересу до навчальної діяльності, небажання спілкуватися тощо. Іноді наслідки емоційного стресу спричиняють серйозні зміни в організмі (зростання артеріального тиску, температури тіла, пришвиджене серцебиття, розлади травлення тощо), чого в жодному випадку педагог не має допустити. Навпаки, уміле застосування сугестивних методів навчання сприяє створенню позитивної атмосфери співробітництва, активній колаборації, емоційному піднесенню та творчій ініціативності. З такою метою в закладах вищої освіти, зокрема на факультетах мистецтв, набувають поширення вербальні й невербальні сугестивні методи навчання, які дають змогу виявляти й застосовувати відповідно вербальні та невербальні марке-

ри сугестії в спілкуванні та визначати їхню перлокутивну здатність (ефективність/неефективність).

До вербальних належать слова, інтонація, тональність і мелодика мови, фонетичні, морфологічні, лексико-семантичні, синтаксичні прийоми, до невербальних — міміка, жести, рухи тіла, дотики, візуальний контакт, дії з предметами, паузи тощо. Окреслені маркери комунікативної діяльності педагога впливають на емоції, настрої, реакції, уяву, інтерес, бажання, асоціації, міркування, переконання студента лише тоді, коли рівень авторитетності та кредит довіри до викладача високий, а стосунки зі студентами демократичні, толерантні.

З-поміж сугестивних методів навчання найбільшого поширення в інтермедіальній комунікативній діяльності набули такі:

- *повідомлення;*
- *коментар;*
- *опис (екфразис);*
- *розповідь (пояснення, емоційна бесіда);*

Зауважуємо, що вербальні й невербальні сугестивні маркери мають узгоджуватися зі змістом висловлювання, доповнювати одне одного, згідно з наміром мовця. Наприклад, у повідомленні (короткій інформації) викладача, адресованому студентам, важливо акцентувати на фактичних даних так, щоб змусити їх (студентів) відразу ж відгукнутися на почуте чи написане. Психологічна сприйнятливність повідомлення буде високою у тому випадку, коли воно виявиться актуальним, своєчасним, зрозумілим, викликатиме інтерес і спонукатиме до дії. Якщо повідомлення надсилають у письмовій формі, можна підсилити особливість його змісту дописом «від себе», що виражатиме особисте ставлення до інформації, або смайлом відповідної модальності. Спілкування в соціальних мережах засвідчує те, що все частіше візуальні повідомлення, листівки чи інші зображення витісняють словесні. Якщо повідомлення усне — висловити його потрібно у відповідному зі змістом темпі, ритмі, інтонації. Зацікавити, стимулювати аудиторію до спілкування можна вдалим риторичними запитаннями наприкінці повідомлення, витримавши логічну паузу.

З метою підкреслити значення інформації, прояснити проблемне питання, яке обговорюється, надихнути студентів на роздуми, висловлюючи власне ставлення до комунікативної події, викладач може увиразнити педагогічне спілкування за допомогою *коментарів*, які акцентуватимуть увагу на ключових або додаткових аспектах проблеми,

стимулюючи пізнавальну активність студентів і бажання взаємодіяти. Викладацькі коментарі виявляють найбільшу сугестивну дію під час відповідей студентів, адже впливають на мовців миттєво. Позитивними вербальними маркерами коментарів є короткі схвальні репліки, слова («Слушно зауважили», «Ваші міркування спонукають до роздумів», «Дуже вдало підмітили», «Дуже добре», «Молодець» та ін.), які, з точки зору сугестопедагогіки, вважаються компліментами. До невербальних маркерів коментарів належать схвальний, зацікавлений погляд, стверджувальний рух голови, легка посмішка, контакт очей тощо.

Популярним в комунікативній художній практиці є *опис* — тип мовлення, у якому виявляються ознаки певних предметів чи явищ. Опис охоплює сукупну об'єктивну інформацію про автора мистецького твору, місце й час його створення, предмет зображення, розмір, техніку виконання, матеріал тощо. Незважаючи на те, що в описі відсутні суб'єктивні оцінки, викладач може зацікавити студентів предметом дослідження, обравши оригінальні зразки описів з творів літератури, або запропонувати створити такі самостійно за зразком. Вербальні маркери опису виявлятимуться через семантико-стилістичні й пунктуаційні мовні прийоми, які слугуватимуть допоміжними засобами вияву авторської установки, невербальні маркери простежуватимуться завдяки влучній інтонації мовця, тембру й ритму його мовлення. Прикладом вдалого опису можемо вважати такий, який викликати в уяві слухача/читача розлогі асоціації. Викладачеві варто врахувати, що опис — це не лише словесний перелік ознак видимих речей, а й розкриття засобами літератури ідейно-естетичного змісту творів мистецтва. У такому випадку опис є специфічним викладом художньої інформації, який тлумачиться як екфразис (грец. *ekphrasis* — виклад, опис). Класичним прикладом можуть бути поезії М. Бажана, зокрема його цикли «Будівлі» або «Нічні концерти». До екфразису зверталися також І. Франко, М. Рильський, М. Вінграновський, І. Драч, І. Римарук [369, с. 224].

З метою послідовного й системного викладу навчального матеріалу, в процесі інтермедіальної комунікативної діяльності викладачі факультетів мистецтв часто застосовують такий метод, як *розповідь*. Це природна та образна монологічна форма викладання з елементами опису (подій, речей, фактів, явищ, історичних і біографічних відомостей), експресивної оповіді, обґрунтування фактів тощо, яку успішно використовують в усіх видах і формах навчання. Сугестивний вплив

розповіді зумовлений її характеристиками: яскравістю, емоційністю, виразністю, лаконічністю, науковою достовірністю, логічною послідовністю. Залежно від сугестивного наміру мовця, можна виокремити такі типи розповіді:

- інформаційну (мета: задовольнити потребу в актуальній інформації, зацікавити аудиторію);
- мотиваційну (мета: надихнути аудиторію);
- переконуючу (мета: довести чи спростувати певне положення);
- спонукальну (мета: змусити слухачів відчувати потребу виконати такі дії, про які просить розповідач);
- розважальну (мета: розважити та емоційно розвантажити аудиторію);
- художню (мета: «занурити» аудиторію в образну сферу певного твору мистецтва, долучити слухачів до художнього дискурсу).

Сугестивний ефект розповіді «залежить від того, як вона пробуджує думку слухача, викликає в нього емоційне ставлення до почутих фактів, подій [198, с. 197].

Сугестивні методи навчання в інтермедіальній комунікативній діяльності, завдяки своєму позитивному впливу на емоційно-чуттєву сферу особистості, посідають особливе місце в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. Вони (методи) постають важливим мотиваційним інструментом для оптимізації навчальної діяльності та стосунків учасників педагогічного процесу, стимулом для творчого зростання в умовах художньо-інтегративного середовища освітнього закладу та необхідним знаряддям психо-емоційної саморегуляції суб'єктів взаємодії (викладачів, студентів). Вербальними маркерами сугестії виявляються: емоційно-експресивна лексика з позитивною конотацією (експресивно-оцінні прикметники: чудовий, чарівний, прекрасний, неймовірний, приголомшливий тощо), образні порівняння («поезія, як барвіста, але поодиноким ниткам», «музика як взаємодія кольорів»), розлогі метафори (музика — це філософія почуттів, а філософія — це музика думки), дієслівні категорії наказового способу (послухайте, уявіть, створіть, намалюйте, запишіть, подумайте тощо), дієслівні категорії модальності (хочу, бажаю, можу тощо), риторичні

фігури (Чи можемо ми відчутти «присмак фарби» в літературі?) та ін. Невербальним маркером постає весь комплекс візуальних, акустичних, тактильних, ольфакторних засобів спілкування з позитивною (мажорною) експресією та широкий спектр відкритих жестів (жести-регулятори, жести-адаптори, жести-емблеми, жести-афектори, жести-ілюстратори, жести-впевненості, жести-прихильності).

Вдало підібрані викладачем і вміло застосовані на практиці сугестивні методи навчання стимулюють позитивні емоції, вирівнюють нестійку мотивацію процесу учіння, формують готовність студентів до сприйняття нової інформації.

Інформаційні методи інтермедіальної комунікативної діяльності передбачають розширення інтелектуальних здібностей майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, які виявляються в здатності перетворювати інформацію в знання. Такі методи задовольняють потребу особистості в новій інформації, сприяють її оперативному пошуку за допомогою традиційних і новітніх комп'ютерних систем, забезпечують необхідним інструментарієм комунікативний діалог, допомагають реалізувати творчий потенціал, використовуючи інформативну спроможність природних сенсорних каналів і можливості медіа, сприяють формуванню інформаційної культури. Останню науковець Г. Хоружий тлумачить як «оптимальні засоби маніпулювання зі знаками, даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачу для рішення теоретичних і практичних задач». Поділяємо думку дослідника щодо важливості вдосконалення інформаційної та комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, що «передбачає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовуючи раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується певної предметної галузі та суміжних галузей» [773, с. 194].

Беручи до уваги специфічні особливості мистецької освіти, зокрема її змістову складову — художню інформацію, вважаємо, що зпоміж інформаційних методів навчання найбільш оптимальними для інтермедіальної комунікативної діяльності будуть такі:

- аудіальні;
- візуальні;
- кінестетичні;

- *полімодальні.*

Розглядаючи педагогічне спілкування як особливу комунікативну модель, у якій учасники обмінюються смисловою інформацією (повідомленнями), важливо зважати на способи передавання й сприйняття змісту навчального матеріалу. Згідно з цим, звертаємо увагу на *аудіальні* методи навчання, що забезпечують передавання й фіксацію інформації за допомогою звуків; *візуальні* методи навчання, що забезпечують передавання й фіксацію інформації у формі зображення; *кінестетичні* методи навчання, які передбачають передавання і сприйняття інформації за допомогою невербальних зусиль та інших тілесних відчуттів; *полімодальні* методи навчання, за яких інформація передається та сприймається кількома комунікативними каналами одночасно (аудіальним, візуальним, кінестетичним), виокремлені В. Ортинським [543, с. 218].

Основою аудіальних методів є процес аудіювання, що означає слухання-розуміння усного мовлення. Сприймання інформації на слух в академічному середовищі найчастіше відбувається під час розповіді, пояснення викладачем навчальної теми, бесіди зі студентами. Художня інформація сприймається під час слухання музичних і літературних творів. Інформативність звучання (мови, музики) виявляється завдяки таким характеристикам звука, як висота, гучність, тембр, тривалість, які розгортаються в динаміці часу. Слушною є думка І. Кулки: «Зрозуміти звук — означає розкрити його смисл. Проте смисл звуку не в ньому самому, він лише відсилає нас на дещо, що знаходиться за його межами. Смисл звуку складається з джерела звуку, мети, з якою він був створений» [339, с. 223]. Дидактичне завдання аудіальних методів навчання полягає в тому, щоб надати можливість студенту вибрати із звукового середовища важливу для нього і необхідну для здійснення певного виду діяльності інформацію.

Візуальні методи, які базуються на візуалізації — сприйманні інформації за допомогою зору, передбачають роботу з письмовою та друкованою продукцією. Поняття «точка зору» в інформаційно-комунікативному просторі розглядається як суб'єктивне бачення об'єктів, явищ довкілля, пов'язане з індивідуальними можливостями бачити предмети в просторі, а відтак бачити (в прямому й переносному значенні) світ. Вибір суб'єктом значимого об'єкта, так званої найяскравішої «точки» всього візуального поля, у якому сконцентрований потужний масив інформації, пов'язаний зі здатністю людини сприй-

мати зображення послідовно: від цілого — до частин. Отже, у роботі з візуальними текстами викладачеві необхідно пам'ятати про механізм сприйняття художньої інформації, для того щоб ефективно організувати часопростір для комунікації. Візуальна комунікація передбачає: роботу з книгою, у тому числі електронною; письмовими текстами (й медіатекстами) різного формату; читку музичних партитур; перегляд мистецьких артефактів (картин, піктограм, малюнків, плакатів, ескізів, декорацій тощо), друкованої графічної продукції (схеми, таблиці, графіки, діаграми, моделі тощо), медіатекстів (відео) тощо. Важливим інформаційним ресурсом наповнене безпосереднє спілкування учасників педагогічного процесу, в якому візуалізуються невербальні засоби комунікації, зокрема зовнішній вигляд учасників (одяг, зачіска, аксесуари), міміка (рухи м'язів обличчя), жести (рухи рук, ніг), пантоміміка (рухи тіла), проксемика (просторова організація спілкування), візуальний контакт (вираз очей, обличчя, напрямок погляду). Вміле декодування візуальних засобів спілкування сприятиме не лише ефективній міжособистісній комунікації, а й дозволить правильно «вичитувати» смисли, закодовані в творах візуального мистецтва.

Кінестетичні методи навчання забезпечують сприймання інформації за допомогою тілесних відчуттів. Такі методи є важливим інструментом мистецької педагогіки та необхідним інструментом інклюзивної освіти. Адже, наприклад, для учнів/студентів із вадами зору тактильні відчуття є основним інформативним каналом, який забезпечує їм повноцінне спілкування у спільноті. Так, окрім читання книг зі шрифтом Брайля, набуває популярності тактильний живопис. Читання рельєфних картин руками нині стає доступним способом отримання художньої інформації завдяки майстерності митців, які допомагають людям з особливими потребами.

Великий об'єм інформації можна засвоїти, спостерігаючи за ритмічними рухами людини/ей у танці, чи пантомімі. Злагоджена та підпорядкована естетичному задуму музично-ритмічна взаємодія виконавця/ів спроможна донести до глядача красу й тонкощі мистецтва руху, глибину почуттів і плинність думки, силу емоційного захоплення й співпереживання. Спостереження за ритмічними рухами танцівників, споглядання перформансів (специфічних вистав, де тіло є джерелом творчості), живих скульптур (імітація статуї, де жива людина є актором, працює в образі певного персонажа) дозволяє активізувати тілесні відчуття задля розширення діапазону засвоєних знань. Промо-

вистою в цьому аспекті є унікальна виставка під назвою «Всесвіт тіла», яка нині експонується на світових виставкових майданчиках з метою привернути увагу до краси людського тіла в русі. Творець експонатів Гунтер фон Хагенс за допомогою техніки пластинації, винахідником якої є він сам, вважає виставку людських тіл у русі прекрасною можливістю для споглядання і осяянь, філософських роздумів та самоусвідомлення, відкритих для інтерпретації поза власними переконаннями.

Полімодальні методи навчання передбачають сприймання інформації різними сенсорними каналами послідовно, або одночасно. У випадку сприймання художньої інформації такі методи сприяють розвитку поліхудожнього мислення, яке здатне синхронізувати різні форми відображення довкілля в єдиний цілісний художній образ. До полімодальних методів належать: бесіди (з використанням аудіальної, візуальної, кінестетичної та ін. інформації); розповіді (з використанням мультимедіа); медіамеседжі (друковані, електронні); концерти, театральні вистави, імерсивні виставки (наживо, онлайн); мистецькі діалоги; композиційні складні скульптурні форми (скульптура, фонтан, світло, музика тощо).

Отже, інформаційні методи навчання направлені на розуміння суті ключових понять, пов'язаних із комунікативною діяльністю, яка розгортається в художньо-комунікативному середовищі закладу вищої освіти. Студенти вчаться осмислено вибирати, сприймати, фіксувати, аналізувати, оцінювати інформацію (зокрема художню), отриману за допомогою сенсорних і медійних каналів, отримуючи досвід спілкування на основі ґрунтовних знань основних законів і принципів комунікації, з урахуванням особливостей емоційного впливу вербальних і невербальних способів зв'язку з метою використання їх синергетичної сили у різних формах міжособистісної взаємодії.

Діяльнісні методи навчання спрямовані на ефективну організацію педагогічного процесу, безпосередньо й опосередковано впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей через залучення їх до певних видів і форм інтермедіальної комунікативної діяльності. Окреслені методи дають змогу реалізувати дидактичні цілі мистецької освіти й вирішувати технологічні завдання процесу навчання. Використання діяльнісних методів покликане активізувати учасників академічної комунікації до продуктивних конструктивних дій, згідно з алгоритмом побудо-

ви ефективної комунікації. Йдеться про вміння аналізувати та інтерпретувати інформацію, зокрема художню, комбінувати, структурувати її за певними алгоритмами, виокремлювати ключові аспекти змісту, аргументувати й відстоювати власну позицію в діалогах, дискусіях, дискурсах, ставити запитання до тексту, чітко відповідати на поставлені запитання тощо. Широкий спектр діяльнісних методів сприяє формуванню комунікативної компетентності, засвідчує можливість удосконалення професійної майстерності в процесі педагогічного спілкування. В інтермедіальній комунікативній діяльності найбільшого поширення набули:

- *словесні* (вербалізація художнього тексту, бесіди на теми мистецтва, діалоги, інтерв'ю);
- *інтерактивні* («Мозковий штурм», «Снігова куля», «6 капелюхів», «Дерево рішень», «МАК», «Займи позицію», «Асоціативний куш» тощо);
- *проблемно-пошукові* (евристичні бесіди, дискусії/веб-дискусії, інтермедіальний аналіз тексту, аргументація, моделювання, створення структурно-логічних схем — «Концепт», «АБРeC», «Кроссенс», кластерний аналіз тощо);
- *практичні вправи* (усні й письмові комунікативні вправи, комунікативні ігри (батли), вправи з предметами, ритмічні й музично-ритмічні вправи та ін.);
- *медійні* («Караоке», комп'ютерні ігри, інтермедіальні тексти).

Зазначимо, що діяльнісні методи, які складаються з певних прийомів, вправ і дій, організують та активізують комунікативну діяльність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології таким чином, що виконання навчальних завдань викликає інтерес і зацікавлене ставлення студентів до спілкування, під час якого відбувається обмін враженнями, емоціями, умінь, навичками, досвідом, знаннями, ідеями, смислами, що є запорукою творчості.

Творчі методи формування комунікативної компетентності спрямовані на організацію пізнавальної діяльності творчого характеру майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, розвиток їхнього поліхудожнього мислення, дослідження об'єктів і явищ довкілля в неперервному взаємозв'язку, застосування набутих знань, умінь і навичок на практиці задля творчої самоорганізації і самореалізації особистості. Творчі методи навчання передбачають самостійну навчально-

пізнавальну діяльність студентів, а також реалізуються в індивідуальній, діалогічній, груповій формах комунікації. Дидактичне значення таких методів полягає у формуванні здатності особистості виявляти власні творчі сили і можливості, виражаючи й осмислюючи свої враження, емоції, почуття у спілкуванні з мистецтвом, зокрема у творенні художніх образів, яке вмотивоване внутрішніми пізнавальними потребами; націлює на розвиток креативності та мистецьких здібностей студентів через практичне освоєння художніх виразових засобів у їхній багатогранній цілісності та взаємодії за допомогою різноманітних способів художньо-творчого самовираження. Практичний досвід інтермедіальної комунікативної діяльності засвідчує високу творчу активність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка виявляється не лише в професійній сфері, а й спричиняється до розширення діапазону знань в інших освітніх галузях.

З-поміж творчих методів інтермедіальної комунікативної діяльності найбільшого поширення набули такі:

- *словесні* (створення оригінальних текстів: фігуральних, персоніфікованих, цифрових, моноформних);
- *практичні* (варіації на теми мистецтва: «Слова — Предмети — Дії», ритмічні й колірні імпровізації; організація академічного концерту зі словесним коментарем; створення інтермедіальні композиції (літературно-музичної, літературно-живописної/графічної; організація виставки художніх робіт, тощо);
- *презентаційні* (самопрезентації: «Я — Бренд», перформанс, жива скульптура (втілення творчої ідеї), театралізація, портфоліо та ін.; медіапрезентації: виставки і концерти онлайн, дистанційне проведення виховного заходу тощо).

Увесь комплекс методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології зображено в таблиці 4.4.

**Методи формування комунікативної компетентності
майбутніх учителів мистецьких спеціальностей
на засадах інтермедіальної технології**

Сугестивні (спрямовані на стимулювання інтересу до художньої комунікації)	Інформаційні (спрямовані на сприймання художньої комунікації)	Діяльнісні (спрямовані на організацію інтермедіальної комунікативної діяльності)	Творчі (спрямовані на творчу самоорганізацію особистості)
<p>Словесні: повідомлення; коментар; опис (<i>екфразис</i>); розповідь;</p> <p>Наочні: ілюстрація (<i>статичний формат мистецьких артефактів</i>), демонстрація (<i>динамічний формат мистецьких артефактів</i>);</p> <p>Практичні аутотренінг;</p>	<p>Аудіальні: пояснення; бесіда; розповідь; слухання музики; слухання літературних текстів;</p> <p>Візуальні: <i>робота з письмовими й друкованими текстами; медіатекстами; читка музичних партитур; перегляд мистецьких артефактів;</i></p> <p>Кінестетичні: читання рельєфних картин, книг зі шрифтом Брайля; спостереження за музично-ритмічними рухами, перформансами, пантомімою, живою скульптурою;</p> <p>Полімодальні: бесіда (з використанням аудіо/відео/кінестетич</p>	<p>Словесні: вербалізація художнього тексту; бесіда (<i>на тему мистецтва</i>); діалоги; інтерв'ю (<i>з митцем</i>);</p> <p>Інтерактивні: «Снігова куля», «б капелюхів», «Дерево рішень», «МАК», «Займи позицію», «б журналістських запитань» та ін.</p> <p>Проблемно-пошукові: евристичні бесіди; дискусії (<i>веб-дискусії</i>); інтермедіальний аналіз; аргументація; моделювання («Концепт», «АбРеС», «Кроссенс», кластерний аналіз);</p>	<p>Словесні: <i>моноформи, цифрові, фігуральні, персоналізовані тексти;</i></p> <p>Практичні: <i>ритмічні й колірні імпровізації; варіації на тему «Мистецтво»; інтермедіальні композиції (літературно-музичні, літературно-графічні) тощо;</i></p> <p>Презентаційні презентації, самопрезентації: «Я — Бренд»,</p>

Сугестивні (спрямовані на стимулювання інтересу до художньої комунікації)	Інформаційні (спрямовані на сприймання художньої комунікації)	Діяльнісні (спрямовані на організацію інтермедіальної комунікативної діяльності)	Творчі (спрямовані на творчу самоорганізацію особистості)
арттерапевтичні вправи (<i>музикотерапія, колоротерапія</i>).	ної інформації; пояснення, розповідь (з використанням мультимедіа); імерсивні вистави (наживо і онлайн); мистецькі діалоги; композиційні скульптурні форми (наживо і онлайн); перегляд концертів, театральних вистав, виставок (наживо, онлайн)	Практичні: комунікативні вправи (усні й письмові); Медійні: «Караоке», створення власних медіатекстів	<i>перформанс, жива скульптура (втілення творчої ідеї), театралізація, портфоліо та ін.;</i> медіапрезентації: виставки і концерти онлайн, дистанційне проведення виховного заходу тощо).

Таким чином, у процесі інтермедіальної комунікативної діяльності, направленої на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, застосування комплексу навчальних методів сприяє засвоєнню та відтворенню навчальної інформації, зокрема художньої, завдяки основним сенсорним каналам: слуховому, зоровому, тактильному, що дає змогу фіксувати та зберігати її (інформацію) у знаково-символічних образах. Потенціал (сила, інформаційний об'єм, вплив) художньої інформації виявляється не стільки в процесі декодування мистецьких знаків (музичних, живописних, літературних тощо), як у «схопленні» експресивного вираження конкретного змісту, який завдяки суб'єктивній сенсорній інтермодальності (синестезії) набуватиме нових інформативних значень, а відтак смислів. Це відбувається тому, що «механізми декодування художніх повідомлень в реальному житті різним чином перетинаються, підтримують, доповнюють одне одного, комбінуються, з'єднуються, інколи заміщуються» [339, с. 487], відкриваючи простір для численних інтерпретацій.

Ефективність освітнього процесу, зокрема успішне впровадження нових технологій навчання/виховання, великою мірою залежить від методично грамотної організації його супроводу, яким є *засоби навчання*. У педагогічних дослідженнях спостерігаються різні погляди на розуміння поняття «засоби навчання». Так, В. Ортинський вважає засоби навчання допоміжними матеріальними засобами ЗВО, що виконують специфічні дидактичні функції [543, с. 228]. Н. Тарасевич під засобами навчання розуміє різноманітну діяльність вихованців: працю, гру, спілкування, навчання, а також способи її організації [579]. Н. Волкова стверджує, що засоби навчання — це матеріальні й ідеальні об'єкти, які використовуються в освітньому процесі як носії інформації та інструменти діяльності вчителя й учнів та застосовуються ними як окремо, так і спільно. До них належать: природне і соціальне оточення, обладнання, підручники, книжки, комп'ютери з відповідним інформаційним забезпеченням, наукова допомога, електронні довідники, енциклопедії тощо [95]. За дидактичною функцією Н. Волкова виділяє такі групи засобів, як-от: інформаційні засоби (підручники і навчальні допомоги); дидактичні засоби (таблиці, плакати, відеофільми, програмні засоби навчального призначення, демонстраційні приклади); технічні засоби навчання (аудіовізуальні засоби, комп'ютер, засоби телекомунікацій, відеокомп'ютерні системи, мультимедія, віртуальна реальність) [95, с. 150-167]. Розглядаючи навчальний процес як професійно-педагогічну комунікацію, Н. Волкова вважає, що важливими чинниками досягнення педагогом комунікативної мети є досконале володіння вербальними, невербальними й комп'ютерними засобами навчання [96].

До засобів навчання А. Кузьмінський і В. Омеляненко зараховують увесь обсяг навчального обладнання, що використовується в процесі пізнавальної діяльності (книги, картини, зошити, письмове приладдя, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання тощо) [336, с.127]. Б. Наумов виокремлює такі засоби педагогічної діяльності, як-от: особистісні засоби (зовнішній вигляд, постава, хода, міміка, жести викладача та його мова: виразність, мелодійність, лексична і стилістична культура); матеріальні засоби (книга, зошит, ручка, крейда, дошка, схеми тощо); технічні засоби (фото/кіно/звукотехніка, навчальне телебачення, ЕОМ); організаційні засоби (режим, розклад занять, тип уроків, колектив педагогів, єдині педагогічні вимоги); засоби формування стосунків між педагогами й учнями [500, с.27].

Засоби навчання, які застосовуються в закладах вищої освіти, за висновками В. Ортинського, виконують найрізноманітніші функції:

- конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які дає викладач (картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал);
- є прямими об'єктами вивчення, дослідження (машини, прилади, хімічні речовини, предмети живої природи); виступають посередниками між студентом і природою або виробництвом у тих випадках, коли їхнє безпосереднє вивчення неможливе або утруднене (препарати, моделі, колекції, гербарії тощо);
- використовуються для озброєння студентів уміннями та навичками — навчальними і виробничими (прилади, інструменти тощо);
- є символічними (знаковими) засобами — історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо [543, с. 229-230].

Варто зазначити, що поняття «засоби навчання» в контексті теорії навчання розглядається у вузькому й широкому значенні. У вузькому значенні окреслене поняття — це як матеріальний об'єкт та знаряддя діяльності. У такому випадку засіб навчання є дидактичною одиницею. А в широкому педагогічному значенні засіб навчання — це як компонент педагогічного процесу, оскільки йдеться про весь процес навчання, який охоплює: форми та методи діяльності, емоційну атмосферу та особистість педагога, зміст освіти, допоміжні знаряддя, техніку тощо.

Для вдосконалення системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології залучають широкий спектр засобів навчання: навчальні книги (нормативні документи, підручники, навчальні посібники (в т. ч. електронні), хрестоматії, енциклопедії, словники, довідники, методичні рекомендації, спеціальну літературу тощо); наочні посібники (ілюстрації, таблиці, плакати, моделі); інформаційні матеріали (відеоматеріали, твори мистецтва (цифрові, нецифрові), інтернет-ресурс, соціальні мережі); дидактичні матеріали (навчальні програми, анкети, опитувальники, тести, ситуативні й творчі завдання); технічні засоби (проектори, принтери, комп'ютери, смартфони); навчальні інструменти і приладдя (музичні інструменти, фарби, мар-

кери, пластилін, глину, папір, нитки, тканину тощо); навчальні меблі (столи, мольберти, класні дошки, крісла, трибуни, дзеркало тощо).

Комп'ютери та інформаційні технології є зручними інструментами, які при розумному використанні здатні оптимізувати процес підготовки до навчальних занять. Усе більше програм і платформ для здійснення художньої комунікації. Такі програми, як Skype чи Viber, давно увійшли до списку повсякденної комунікації. За допомогою них легко можна обмінюватися інформацією: завантажувати фото- та відеофайли, ділитися повідомленнями чи посиланнями на інтернет-джерела. Серед дещо новіших способів онлайн-зв'язку варто згадати платформи, які дозволяють проведення вебінарів, презентацій, інтернет-конференцій, тренінгів, різноманітних навчальних курсів та інших форм дистанційного навчання й ділового спілкування: eTutorium, Zoom, GoogleMeet, BigBlueButton, UberConference та ін. Мультимедійні презентації часто використовуються у процесі навчання викладачами і студентами для підготовки проєктів, індивідуальних завдань тощо. Однією з найпопулярніших програм є PowerPoint, що дозволяє ілюструвати матеріал різноманітними наочними засобами. Підготовка мультимедійної презентації здійснюється поетапно:

- структуризація матеріалу;
- складання плану реалізації;
- підготовка медіафрагментів (тексти, схеми, ілюстрації, відеозйомка, запис аудіофрагментів тощо);
- підготовка аудіосупроводу;
- розробка дизайну;
- наповнення слайдів матеріалами;
- додавання спецефектів.

Такий універсальний алгоритм дій можна використовувати для різних цілей і потреб у сферах комунікації.

Популярною серед студентської молоді є «Sony Vegas Pro» — багатофункціональна програма, котра дозволяє створювати відеоролики, наповнені різними спецефектами. Вона може об'єднати два і більше відеофрагментів, змонтувавши їх за допомогою численної кількості функцій, що підсилюватимуть враження. Наприклад, є можливість додавати музику, накладати різні спецефекти, змінювати кольоровий спектр, обрізати відеокліпи, робити переходи, забезпечити плавність відображення, імпорт та експорт відеофайлів mp4, mpeg, avi тощо. Не

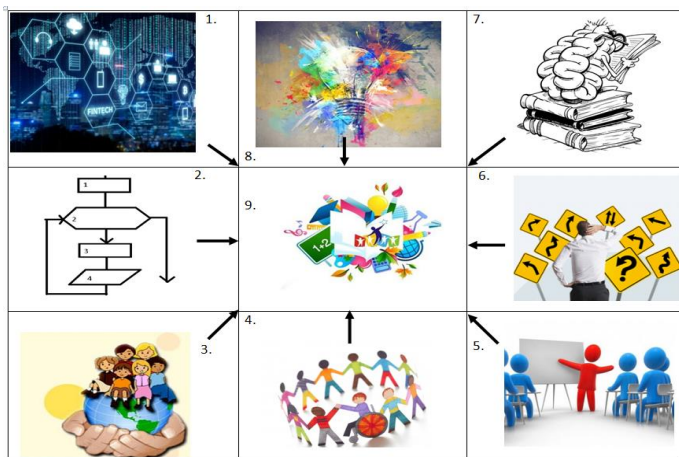
менш важливими є інструменти редерингу та установка додаткових плагінів і модулів. «Adobe Premiere Pro» є професійною програмою компанії Adobe Systems, створеної для відеомонтажу. Такий відеоредактор є доволі потужним, тому для роботи з ним потрібно мати відповідну техніку. Premiere Pro взаємодіє з такими відомими програмами, як Adobe Photoshop, After Effects, Adobe Audition, Adobe Stock. Інтерфейс програми складний, зате багатофункціональний. Наприклад, вона дозволяє редагувати аудіосемпли, додавати текст, оптимізувати відео, позбуватись шумів на задньому плані, підбирати кольори для зображень тощо. Головна перевага — можна редагувати відеоролики в різних форматах.

Проте, незважаючи на переваги, кожна з цих програм має обмежений термін і потребує ліцензії. Також не менш важливим є хороша відеокарта, яка забезпечить роботу з відеоредакторами.

У різних галузях життя використовують текстовий редактор Word, який є універсальною та багатофункціональною програмою. Вона дає можливість не лише набирати та редагувати тексти, але й додавати до нього численні функції. Наприклад, під час вивчення освітніх технологій навчання студенти розглядали різні методи («Кроссенс», «Концепт», «Ментальна карта» та ін.) та описували їх у програмі Word.

Розглянувши зразок кроссенсу, можна описати такий алгоритм дій:



- структурування матеріалу;
- додавання таблиці для рівномірного розташування інформації та послідовне нумерування клітинок;
- додавання картинок, малюнків, фото тощо (завантажених з інтернету чи особистого архіву) для забезпечення графічного оформлення документу;
- додавання додаткових фігур чи символів для повного розуміння описаного матеріалу.

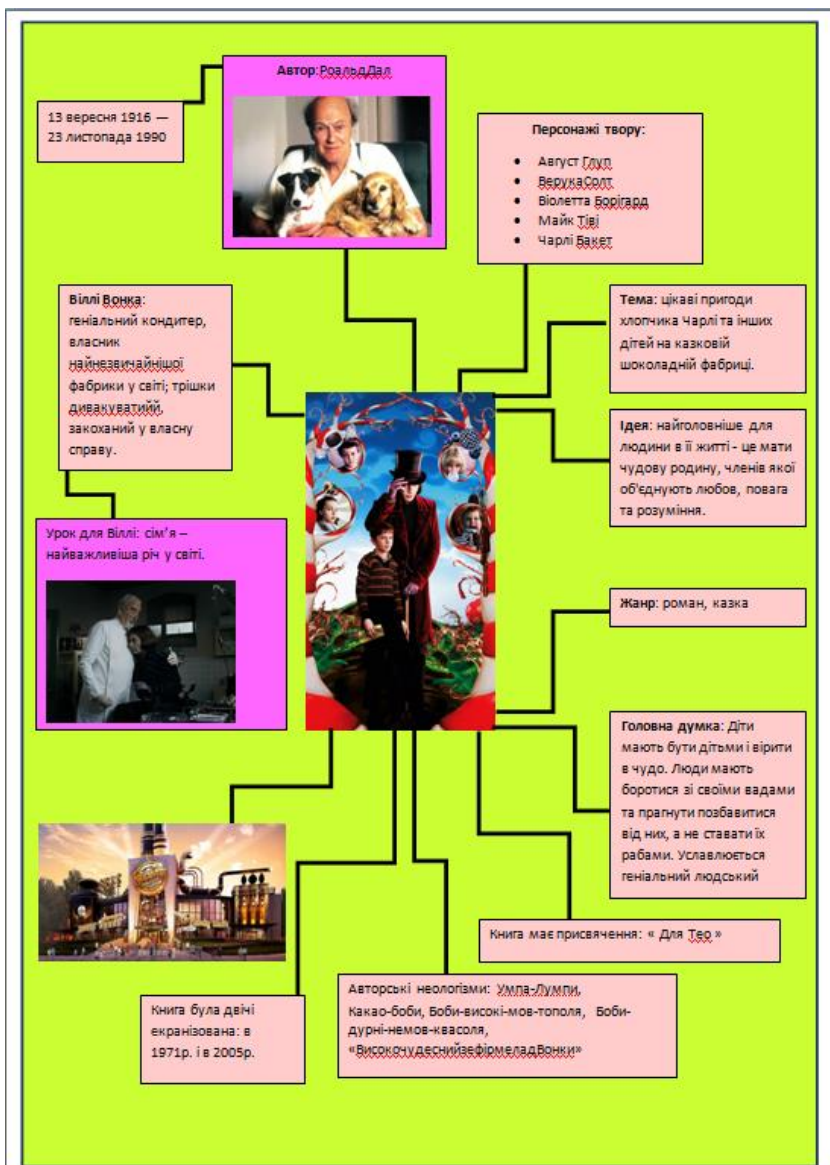


У концепті студент описав матеріал за допомогою тезисного нумерування, виділивши основні концепти за допомогою вставлених фото.

Концепт

1. Література.
2. Цікава, нудна, пізнавальна, навчальна, науково-популярна, розвиваюча, базоваранна, наукова, довідкова, технічна, художня, філософська, політична, природнича, юридична, фізіологічна, релігійна, національна, українська, зарубіжна, мережева, сучасна, давня, дитяча, медична.
3. Розвиває, навчає, виховує, допомагає, направляє, скеровує, мотивує, ознайомлює, організовує, пропагує, зачаровує, відображає, зберігає, відновлює, узагальнює, систематизує, об'єднує, готує, розповсюджує, орієнтує.
4. Література –
Уся сукупність наукових, художніх і та інших творів того чи іншого народу, періоду або всього людства.
Вид мистецтва, що зображує життя, створює художні образи за допомогою слова.
Сукупність друкованих творів певної галузі знань, з певного питання.
(Словник української мови: в 11 томах – Том 4, 1973. – с. 529.)
5. Література вимагає не тільки талановитого письменника, а й талановитого читача (Л. Тетє).
Література — це храм, куди можна ввійти лиш з чистою совістю і благородними намірами (Ф. Шіллер).
Література — це совість людства (Ф. Гейбель).
6. Я вважаю, що література відіграє велику роль у житті кожної людини, адже вона формує наш світогляд та особистість. Література нам допомагає нам пізнати цей світ. Це – найкращий шлях до пізнання.
7. Книги, окуляри, Ліна Хрестенко.



Ще однією функцією текстового редактора є можливість вставити посилання на будь-який вебсайт чи відео з ютуба. Причому не обов'язково копіювати і вписувати посилання в документ. Його можна

прикріпити до будь-якого слова, після чого воно стане виділеним та підкресленим.

На прикладі ментальної карти можна розглянути й інші функції програми:

- хаотичне розташування доданих фігур;
- додавання тексту та зображень усередині фігур;
- додавання кольору певним елементам схеми.

4.3. Мистецькі діалоги в комунікативній практиці майбутніх учителів мистецтва

У середовищі глобального комунікаційного простору все частіше стираються межі між культурами, створюються передумови для формування нового типу культурної єдності, що передбачає «множину і конкуренцію парадигм, співіснування гетерогенних елементів, визнання розмаїття сучасних проектів життя, соціальних взаємовідносин, філософських учень і наукових концепцій, переоцінку фундаментальності і множини типів рівносутнісних відносин, визнання закономірності існування багатьох «кутів зору», відносин доповнюваності та взаємодії між ними» [744, с. 239].

На основі загальнонаукового трактування макроконцепту «культура» в педагогічній науці здійснюється культурологічний підхід, що дає можливість досліджувати освітні об'єкти і явища як культурні феномени, розглядати педагогічні проблеми в загальнокультурному контексті. Діалог культур усвідомлюється як філософсько-методологічний принцип практичної педагогіки, завдяки чому суб'єкт пізнання органічно долучається до історико-культурного поступу суспільного розвитку.

Термін «діалог культур» відображає орієнтацію освітнього процесу на наукову, мистецьку та педагогічну спадщину творців світової культури, на закономірності творення соціально-культурного простору ХХІ ст.; поняття «діалог культур» широко застосовують у педагогічно-мистецькій практиці на ознаку різноманітних зв'язків, що виникають у процесі взаємодії учасників художньо-комунікативного дискурсу. Дидактична сутність діалогу полягає насамперед у забезпеченні активності пізнавально-творчої пошукової діяльності суб'єктів навчання (учнів, студентів) на шляху опанування системи знань. Першочерговою справою педагога як організатора і учасника освітніх процесів стає видозміна провідних форм власної діяльності та мислення з

орієнтацією на творчість у її культурно визначених формах. Втягуючись у міжкультурний (міжмистецький) дискурс, учасники взаємодії перетворюють навчальний матеріал у систему проблемно-конфліктних завдань, розв'язання яких допомагає наблизитися до осмислення «одвічних» істин. Опрацювання текстів культури (творів мистецтва), проектування способів взаємодії учасників дискусії, постійна зміна їх рольового репертуару з опорою на особистісний культурний досвід забезпечуватиме формування комплексу характеристик (знань, рис, навичок, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів), що дозволить людині жити в гармонії з загальнолюдською національною культурою, розвивати власний творчий потенціал.

Варто зазначити, що проблема діалогу не є новою в педагогіці, але на сучасному витку культурного розвитку вона набуває особливої актуальності. Її дослідженням займалися видатні філософи, вчені та педагоги в різні часи та в різноманітних аспектах: як засіб пізнання, пошук істини (Сократ, Платон); як засіб самосвідомості, самопізнання особистості (Ф. Шлейєрмахер); як засіб духовного єднання людей та їхнього духовного просвітлення (М. Бубер, К. Ясперс). Ідею культурного діалогу розробляли М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Лотман, Ю. Тинянов та ін. Аналіз міжкультурної комунікації здійснювали В. Литовський [366], С. Черепанова [786], О. Пришляк [880] та ін. На дидактичні можливості діалогу, його роль у навчанні вказували Н. Авдимирець [2], О. Бабченко [27], І. Бех [40], О. Дубасенюк [175], В. Козакова [283], О. Рудницька [662] та ін.

Науковці сходяться на думці, що образ цілісної картини світу створюється завдяки осмисленню різних точок зору на явища світової культури. Ці виміри варто розглядати як окремі культурні феномени, які контактують між собою і в єдності створюють глобальну світову культуру.

Освіта як соціальний інститут, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства, стає каталізатором культурних змін і перетворень у суспільному житті та в окремій людині. Сутність освіти виявляється в трансляції соціального досвіду, у відтворенні установлених форм суспільного життя в просторі культури. Предметом спрямованого теоретичного осмислення й експериментально-прикладної реалізації є загальна ідея цілісного навчального змісту, побудована на гуманістичних принципах. Ця ідея, як зазначає В. Кремень, конкретизується такими напрямами:

- створення особистісної форми змісту в контексті організації навчальної діяльності;
- покладання на вчителя, викладача не тільки ролі предметника, а й ролі педагога-особистості.

Перший напрям — це конструювання спеціальних текстів (письмових і усних), моделей життєвих ситуацій упродовж життя і долю історичних постатей-творців, винахідників культурних здобутків.

Другий напрям полягає в залученні особистості до символічної діяльності, спрямованої на виявлення в навчальному предметі особистісного змісту з плавним переходом у діяльність із засвоєнням мови культури» [318, с. 37].

Діалог культур постає філософсько-методологічним принципом практичної педагогіки, що спонукає суб'єкта пізнання органічно включитися в історико-культурний процес суспільного розвитку. «У діалозі культур» йдеться про діалогічність самої істини (...краси, добра...), про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння «Я — ти» як онтологічно різних особистостей, володіючих — актуально чи потенційно — різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра... Діалог у розумінні ідеї культури — це не діалог різних думок чи уявлень, це завжди діалог різних культур...» [44, с. 299].

Діалог культур в освіті набуває статусу універсального принципу, який організує мислення людини, забезпечує саморозвиток особистості, здатність до комунікативної взаємодії. Ідея діалогу культур широко презентована в історії культури, соціології, семіотиці, літературознавстві, педагогіці та сходиться до концепцій М. Бахтіна, Г.-І. Гадамера, В. Біблера щодо визначення діалогу як ключа до вивчення культури.

Поширення діалогічного підходу на зміст освіти уможливлено завдяки різноманітним заходам, спрямованих на гуманітаризацію навчання: впровадженню предметів людинознавчого, культурологічного та естетичного змісту, розробці інтегрованих курсів гуманітарної спрямованості, гуманітаризації різних курсів через увагу до історичних, культурних, ціннісних, особистісних аспектів розвитку. Особливий тип освітньої конструкції, побудований з урахуванням діалогічного підходу, реалізувався у «Школі діалогу культур» (автори В. Біблер, І. Берлянд, С. Курганов).

По-новому осмислена, адаптована до сучасних освітніх вимог, філософсько-педагогічна концепція «Школи діалогу культур» вихо-

дить з того, що визнання культури стає фундаментальною базою творчості в усіх сферах діяльності людини, а орієнтація на культуру розглядається як перспективний напрям соціального розвитку людства. Автори вважають, що мислення особистості повинно вступати в діалогічні взаємини з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), узгоджуючись у просторі та часі. Зрозуміти будь-які явища, поняття можна лише завдяки культурному дискурсу. Ключовими теоретичними і практичними положеннями «Школи діалогу культур» є такі:

- а) культура в її історичній динаміці мислиться головним змістом освіти;
- б) культура репрезентується не в «знято-гармонізованому» вигляді, а у внутрішніх протистояннях різних творчих підходів, концепцій, авторських ідей, в концептуальних суперечностях;
- в) головний навчальний матеріал — тексти культури; культура усвідомлюється у власних історичних формах;
- г) актуалізація особистісного підходу до репрезентованого матеріалу; відкритість, альтернативність, поліваріантність висновків — орієнтація на співтворчість учня і вчителя.

Побудова експериментальної школи діалогу культур передбачає необхідність глибокої розробки проблеми присутності української культури в програмах та навчальному процесі, а також вирішення питання про місце цієї школи в системі національної освіти, національної культури [203, с. 15].

Згідно з технологією «Школи діалогу культур», діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своїм завданням школа В. Біблера вважає не тільки передавання знань, прилучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця і педагога. Головною метою є творення особистісної культури. Вона формується разом з культурою предмета, що вивчається, культурою іншої людини, культурою тексту [162, с. 161-162].

Концепція діалогу культур реалізувалася в інноваційній технології ТОГІС (Технологія Освіти в Глобальному Інформаційному Середовищі) автора В. Гузеєва, орієнтована на створення учнями власного інтелектуального продукту і його зіставлення з певними культурними зразками. Суть освітньої діяльності полягає в інтеріоризації суб'єктом навчальної діяльності необхідного об'єму інформації, що відповідає

певним культурним і етичним нормам суспільства, у якому він росте і розвивається. Розглядаючи ресурсне забезпечення освітньої технології ТОГІС, автор акцентує на розробці «великих» тем, які забезпечуватимуть об'ємне розуміння основних сторін буття [141]. Педагогічна технологія ТОГІС дозволяє модернізувати процес вивчення конкретної дисципліни (наприклад, літератури, музики, образотворчого мистецтва), завдяки пошуковій роботі відразу в декількох галузях знань: мови, літератури, історії, образотворчому мистецтві, музиці, світовій художній культурі. Так, вивчаючи культурний процес кінця ХІХ — поч. ХХ ст. в Україні в одній площині творчих парадигм, досліджується мистецька діяльність Л. Українки, М. Коцюбинського, О. Кобилянської, А. Кримського, В. Стефаніка, В. Винниченка, М. Черемшини та ін. Паралельно вивчаються живописні пейзажі Г. Світлицького, М. Чюрльоніса, І. Северина; музичний доробок С. Людкевича. Особлива увага приділяється вивченню діяльності митців «Молодої Музи» (Б. Лепкого, М. Яцкова, П. Карманського, В. Пачовського, С. Чернецького, В. Бирчак, С. Твердохліба, О. Луцького та ін.) як специфічної ланки в системі взаємодії різних течій мистецького руху рубежу ХІХ — ХХ століть. Учні/студенти підсумовують, що всіх молодомузівців (як і інших митців-модерністів) об'єднувало одне — освоєння довкілля крізь призму «людської душі».

Творчі здібності здобувачів освіти розвиваються не лише за допомогою «входження» різних культурних зразків у поле дослідження, а й за допомогою «програвання» ситуацій означеного періоду, обираючи формою уроку, наприклад, зустріч у літературній кав'ярні чи художній майстерні, намагаючись передати мову, манеру поведінки, дух епохи, що досліджується.

Отже, розглядаємо освіту як культурну форму; її складниками є цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання, заплановані результати навчання (компетенції). «Діалог, який може претендувати на дієвий освітній смисл, є спілкуванням різних історичних і національних видів культур у сьогоденному контексті — спілкуванням, зосередженим передусім на глибинних проблемах буття... Основу розвитку сучасної творчої особистості становить постійний діалог у свідомості учня (і вчителя) традицій різних культур, а також внутрішнє спілкування різних видів мислення (митця й теоретика) з неповторною, нетотожною

23* Лупак Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології

внутрішньою логікою, яку школа повинна зберегти й посилити, наповнити культурним змістом» [366, с. 24].

У сучасному освітньому просторі особливо актуальними є ті філософсько-педагогічні концепції, які побудовані на гуманітарному типі мислення. Вивчення мистецтва є універсальним методом гуманізації стосунків людини з навколишнім світом. Мистецька освіта спрямована на формування особистісних художньо-естетичних цінностей та компетенцій, що допоможуть керуватися набутими художніми знаннями і вміннями, застосовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності, згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними та гуманістичними світоглядними позиціями.

Важливими для нашого дослідження є твердження О. Рудницької, що «природа пізнання художнього твору, структура якого завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом, тлумачиться в науковій літературі у контексті внутрішнього діалогу [662, с. 32]. Його партнерами можуть бути не тільки реальні суб'єкти, а й їхні образно-художні моделі. Спілкування з ними відбувається в процесі взаємодії художньої інформації та суб'єктивного варіанта її відображення у свідомості людини, яка начебто розмовляє з уявним «героєм» твору, ставить йому запитання і дає на них внутрішню відповідь. Формами такого усвідомлення спонтанних переживань, їх своєрідного упорядкування, осмислення, вербалізації є внутрішнє висловлювання, яке, як правило, супроводжується прийняттям особистісних рішень, виробленням самостійної позиції, тому здатність до внутрішнього діалогу найповніше характеризує рівень розвитку людини і пронизує всі сфери людського життя, усе, що має смисл і значення».

Трактуючи художній текст у широкому семіотичному смислі, зокрема як текст, що творить людина у внутрішньому діалозі, акцентуємо не на «реконструкції» смислу, а на процесі його конструювання. Діалог як важливий механізм інтерпретації тлумачиться як взаємодія, доповнення чи нашарування смислів. Діалогічні відносини універсальні, вони проходять крізь людське мислення, через людські взаємини, через усе життя людини в усіх його проявах. Діалог, таким чином, набуває онтологічного статусу, оскільки існувати — означає спілкуватися діалогічно.

Паралельне вивчення творів мистецтва активно застосовується у шкільній педагогічній практиці, зокрема на уроках літератури, музи-

ки, образотворчого мистецтва. Учителі, як правило, організовують роботу з вивчення художніх творів у зв'язках з іншими явищами як однойменного виду мистецтва, так і інших його видів у межах певної національної культури, а також культур інших народів. Твір постає в системі синхронних та діахронних перехресних зв'язків. Проте на уроках мистецького циклу менше зважають на особливості функціонування традиційних сюжетів, образів і мотивів та майже не досліджують факти запозичення жанрових структур, художніх прийомів, семантико-сміслові термінологічні зміщення тощо. Тому вважаємо актуальним і доцільним вивчення та впровадження в педагогічну практику різноманітних проявів синтетичних художніх тенденцій, що яскраво засвідчують діалогову природу мистецтва, зокрема їхню взаємодію та здатність жити і доповнювати одне одного.

Продемонструємо явище мистецького діалогу на конкретних прикладах, застосовуючи метод порівняльного аналізу мистецьких творів — дієвий спосіб виявлення спільних і відмінних ознак різних мистецьких артефактів, які з'явилися в культурному просторі у певний час і певному середовищі. Такий метод сприяє формуванню цілісності мистецьких знань, вчить аналізувати, синтезувати художні тексти з урахуванням контексту, виявляти й інтерпретувати символічне значення художніх засобів виразності, аргументувати власні судження щодо ціннісних характеристик художніх творів, обмінюватися враженнями від сприймання та ставленнями до митця, його творчості тощо. Такі вміння засвідчуватимуть сформованість алгоритмічно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Очевидно, що вивчення історії українського мистецтва вимагає врахування не лише його різноманітності та багатогранності, а й умов функціонування. Відомо, що воно творилося і твориться на етнічних землях, а також за її межами. Наприклад, маловідомим для сучасників виявилася ім'я тернопільського художника і реставратора Діонізія Шолдри (1925-1995), творчість якого заслуговує на пошану і вивчення. Так, наприклад, онаямитися з мистецьким доробком і основними віхами життя художника ми запропонували студентам у межах вивчення курсу «Освітні технології» при вивченні теми «Художня комунікація як діалог» (Модуль 1. Основи педагогічної майстерності). Майбутні учителі мистецьких спеціальностей, досліджуючи основний мотив творчості Д. Шолдри, виконують дидактичне завдання,

пов'язане з пошуком спільних тем чи проблем, які лягли в основу мистецьких творів. Таким чином, предметом вивчення є комунікативна взаємодія на рівні: «автор — реципієнт», «автор — автор». Індивідуальні та колективні пошуки й обговорення дали змогу зробити висновки: у 20-х роках ХХ ст. комуністична залізна завіса надовго ізолювала українську творчу інтелігенцію від світового художнього процесу, тому Д. Шолдра як митець сформувався в Австралії і Америці, студіюючи малярство в університеті Інсбрука та Віденській Академії Мистецтв і працюючи в Нью-Йорку. Проте його мистецьке життя почалося в Тернополі (1943 р.). Перші враження дитинства — блакитна гладінь ставу, захід сонця, прозорість неба привели його до розуміння плинності життя і вічності природи. Художником самотніх дерев називають його у мистецькому світі. Він малював старі, безлисті і самотні дерева («Самітне дерево», «Туга», «Після буревію», «Самітна верба») — бо то була душа самого митця. Дерева уособлюють його поламане життя і життя мільйонів українців, обпалених світовою війною.

Студенти дослідили, що глибокий семантично-образний статус рослинної символіки в культурній традиції українців визначається тією важливою роллю, яку відіграв у нашому житті культивований світ природних феноменів. Відповідним чином це відбулося в найсуттєвіших моментах культурно-світоглядної свідомості, стрижневим центром якої став символ Дерева. Концепція Світового Дерева акумулює в собі соціальне знання і містить консервативну (соціальну пам'ять, навички, знання) і динамічну (світоглядні форми свідомості в їх розвитку) підструктури. В. Федоров підсумовує, що Дерево життя є загальнокультурним символом, який несе в собі потужну енергію гармонійного стану божественної природи. Світове Дерево символізує «потенційну можливість піднятися над матеріальним світом, досягнути світ духовності». Важливим етапом на шляху до розуміння єдиних творчих витоків та результатів діяльності [743, с. 97] колективного несвідомого є з'ясування загальнолюдського культурно-світоглядного значення образу світового Дерева.

Результатом художнього сприймання мистецьких творів студентами мистецьких спеціальностей є висновки про те, що феномен самотності та символічне значення образу Дерева трансформувались у свідомості Д. Шолдри в синтетичному образі Самотнього Дерева. У структурі художнього світу митця злилися об'єктивне і суб'єктивне, раціональне та ірраціональне, свідоме та позасвідоме, вибудувалися

довгі ланцюги образних асоціацій, створених предметними уявленнями і абстрактними ідеями — і майже в кожному з них обов'язковим елементом був мотив самотньої людини.

На практичних заняттях студенти мали змогу ознайомити з живописним полотном під назвою «Самітне дерево», створене у 1983 році в еміграційний відрізок життя митця — час, у який з'явився новий мотив творчості художника, — сухих, самотніх, зламаних дерев та високого неба. Відвідування виставки робіт художника в художній галереї м. Тернополя студентами факультету мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка зафіксувалися у формі тривожних рефлексій, як-от: «На полотні зображений звичайний зимовий краєвид зі звичним на цю пору року безлистим деревом на засніженому пагорбі, та чомусь відразу проймає якимось зовсім непростим настроєм. Чітко розумієш, що тут щось не так. Дерево єдине на цьому відкритому просторі, не захищеному від зовнішнього стихійного середовища. У цьому проглядається вже зовсім людська самотність». Такі ж самотні дерева (як символічний мотив) трапляються в багатьох емігрантів та вигнанців з рідної землі, з числа яких Діонізій Шолдра.

Або ж: «Дерево за формою нагадує тополлю, але з дуже понівеченим стовбуром (у посадках переважно стрункі і високі), надламаним вершечком в одному з протистоянь стихії, нахиленим стовбуром з протягнутою кроною в напрямку доріжки, що лежить біля коріння, яке назавжди міцно прив'язало до неблагодатної землі. Вдивляючись в силует дерева, можна віднайти схожість до людського з простягнутими руками вгору, ніби у відчайдушній молитві про порятунок». Чи то: «Полотно емоційно важке і багатогранне. Чим довше вдивляєшся в нього, тим більше вражень і образів знаходиш. Твір примушує думати та аналізувати, а це вже переводить його з класичного пейзажу у сферу інтелектуальної творчості».

Проаналізувавши структуру композиції, студенти висловлюють розуміння природи незвичайного враження від зимового пейзажу. Символи та образи, які проглядаються у творі, набувають майже сакрального змісту. У своїх висловлюваннях майбутні учителі мистецьких спеціальностей вказують, що «в силуеті дерева на фоні перехрещення ліній з'являється образ людини на самоті, але в розмові з Богом. Основним є перший план, на якому і вибудовуються висновки про зміст. Дерево є центром композиції, довкола якого елементи лише підсилюють звучання проблеми самотності, висунути автором».

Студенти підсумували, що образ Дерева є центральним не лише в картині «Самітне дерево», він проходить крізь усю творчість Д. Шолдри. І цей образ має концептуальне значення: він присутній чи не в кожного українського митця, бо є архетипічним образом для всіх слов'ян. «У ньому втілена метафізика, космогонія і міфологія усіх слов'янських народів». Але він є абсолютно чужий і незрозумілий для американської культури, стилю мислення. Тому воно одиноке «на чужій землі» [115, с. 137].

Цікавими й змістовними, на думку студентів, виявилися дослідження образних паралелей (у межах вивчення курсу «Освітні технології», «Методика навчання образотворчого мистецтва», «Методика навчання музики») між творчістю Д. Шолдри та О. Тарнавського (1917-1992) — типового представника українського діаспорного мистецтва. Образ самотнього дерева, зазначає З. Лановик, є наскрізним у його творчості, про що свідчить однойменна назва збірки «Самотнє дерево» (1960 р.) [350]. Зіставляючи живописні та літературні твори митців, майбутні вчителі мистецьких спеціальностей у процесі колективного обговорення дійшли висновку, що Самотнє дерево — це образ людини, схожої на велике могутнє дерево, яке розпачливо підносить догори голі віти. Символічний образ рук (як гілля) поглиблює ідейно-філософський зміст творів. Образ дерева у Тарнавського є трагічним. Відчувається сум самотньої людини. Самотнім деревом є сам поет, який віттям хоче дотягнутись до небесних висот, а корінням глибоко врістає у глибини землі. Такі висновки студенти зробили в процесі колективного обговорення, що відбулося відразу ж після перегляду виставки. Результативними виявилися й пошуки оригінальних друкованих видань: студенти віднайшли в бібліотечному фонді університету поетичні збірки О. Тарнавського в художньому оформленні Я. Гніздовського. Обидва — митці самоти, змальовувачі емігрантщини, її сірості, безнадійності та безвиході. Такі ж інтенції вичитуються в художньому полотні Д. Шолдри, як підсумували майбутні фахівці, аналізуючи міжвидову і різноформатну художню інформацію.

У формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей особливого значення набуває міжмистецький дискурс, який виникає з приводу обговорення важливих загальних проблем, актуальних для певної спільноти і задовольняє потребу в художній інформації та її зіставленні. Так, вдалими для порівняння виявилися поема І. Драча «Чорнобильська мадонна» (1988) та одноі-

менна картина І. Марчука (1989) — твори, які ввійшли в мистецький простір як тривожні рефлексії на резонансну подію 1986 року в Україні. Студенти констатують, що за десятиліття, які пройшли з часу катастрофи, у мистецтві з'явилося чимало творів, присвячених цій трагедії. Проте з-поміж численних варіацій на чорнобильську тему вони обрали твори вищезазначених митців, які аналізували, порівнювали та висловлювали свої враження від почутого і побаченого. Майбутні фахівці зазначають, що неоднозначна стильова лінія, сув'язь тем і образів, вражаюча метафоричність надають поемі І. Драча вибухового значення. Вони погоджуються з висновками мистецтвознавців, що «Чорнобильська мадонна» — це поема-мозаїка, адже світ після катастрофи розколовся на тисячу шматків, які кружляють у дикому вихорі. Саме з таких уламків, на їхню думку, складається текст поеми: фантастичні, реалістичні, документальні фрагменти постають перед читачем як зруйнований гармонійний світ, а кризь ці уламки, наче в розбитому дзеркалі, проглядається обличчя Чорнобильської Мадонни; її образ — це уже не символ щасливого материнства, краси і гармонії. Мадонна Драча, мов божевільна іде Хрещатиком, тримаючи в руках лису ляльку, загорнену в лахміття. Найстрашнішим є те, що образ святої жінки спотворили самі ж люди, а тепер жахаються її, як підсумовують судити.

Предметом обговорення на заняттях з художньої комунікації була постать відомого українського художника Івана Марчука, що народився і виріс на Тернопільщині, автора «Чорнобильської мадонни». Студенти дослідили, що завдяки унікальній техніці, яку сам художник назвав «пльонтанням», ця картина за силою образного сприйняття суголосна із поемою «Чорнобильська мадонна» І. Драча. Їхні висловлювання (скорочено) були такими: весь простір «Мадонни» наповнений переплетенням безлічі тонесеньких гілочок і лозинок. На цьому тлі ледь вирізняється силует Матері Божої з німбом над головою та піднятими в молитві руками. Худі обличчя і руки Богоматері, схожі на скелет, сприймаються не як жіноча витонченість, а як знак болю, страждання і відчаю. Використання в палітрі лише темних холодних тонів посилює моторошне враження від картини. Відтінки чорного, синього, брудно-коричневого та фіолетового — це суміш кольорів землі і повітря, забруднених радіоактивним пилом. Обличчя мадонни в примарному блакитно-фіолетовому світлі уособлює всезагальний біль і відчай від незворотнього. Поєднавши традиційний іконописний

силует з модерністською технікою і холодною кольоровою гамою, Іван Марчук досягнув надзвичайно трагічного ефекту в зображенні святого жіночого образу. Його «Чорнобильська мадонна», як і «Чорнобильська мадонна» Івана Драча справляють на реципієнта не тільки гнітюче враження, але й спонукають до роздумів.

Часто в мистецький діалог вступають твори одного виду образотворення. Наприклад, однією з важливих сторінок творчості тернопільських письменників Бориса Харчука (1931-1988) та Левка Крупи (1944-2000) є оспівування славного історичного минулого нашого краю. До кращих творів, де зображено національно-визвольні змагання українського народу, є їхні однойменні шедеври «Ой Морозе-Морозенку». Історична повість-легенда Б. Харчука та драма Л. Крупи відтворюють постать славного полководця Морозенка, що є центральною в їхніх творах. Читач неодмінно сягає сутності людського в людині, роздумує над протиріччями людського характеру, дає власну оцінку вчинкам і подіям. Точність деталей, широта узагальнень, полемічність, стислість фраз, колоритне слово тощо зводять два літературні твори до спільного знаменника. Інсценізація історичної драми «Ой Морозе-Морозенку» Левка Крупи у 1990 році засвідчує його талант як драматурга.

Набуваючи досвіду компаративних зіставлень (міжмистецькі порівняння), студенти вчаться проводити художні паралелі на зразках класичних творів. Наприклад, обравши для колективного обговорення твір видатного німецького композитора Людвіга ван Бетховена (1770-1827) «Місячна соната» і картину «Місячна ніч на Кос-Аралі» українського письменника і художника Т. Г. Шевченка (1814-1861), майбутні учителі створили комунікативний простір, у якому переплелися дві культури (німецька, українська), два види мистецтва (музика, живопис), два медіаканали (аудіальний, візуальний), дві знакові системи (нотний запис, кольорова палітра). У результаті аналізу та зіставлення мистецьких творів студенти виявили подібності: «Місячна Соната» Л. Бетховена та «Місячна ніч на Кос-Аралі» Т. Шевченка мають спільну літературну канву (наратив), зіткану з глибоких душевних рефлексій. Композитор назвав її «Соната як фантазія». Душевна драма, викликані нею переходи станів — від скорботності і сумних роздумів до бурхливої активності — визначають рух образів і послідовний перехід від *adagio* до *presto*.

У такому мистецькому діалозі виразно постає малярський і графічний доробок Шевченка, який, як і літературний, має своє жанрово-видове окреслення. Творчість Великого Кобзаря є потужним матеріалом, на якому варто (!) демонструвати зв'язок між візуальним та словесно-образним мисленням поета-художника, показувати самобутність його таланту в контексті художньої традиції, творчого методу і стилю, що увиразнило б сутність Шевченка як видатного майстра образотворчості.

До специфічних форм мистецького діалогу можна зарахувати так звані «перекодування» художніх мов, які виявляються, наприклад, шляхом переходу з невербальної площини побутування тексту у вербальну. Так, І. Полібіна визначає основні форми матеріального прояву музичного твору: акустичну, графічну, вербальну. Акустична об'єктивація музичного твору, як зазначає дослідниця, виконує естетичну функцію, є найповнішим художнім повідомленням [597]. Музичний твір звучить у живому виконанні або сприймається на слух за допомогою аудіозапису. Графічна об'єктивація забезпечує фіксацію музичного твору (тексту), зберігає і передає музичну інформацію за допомогою нотних знаків. Вербальна об'єктивація музичного твору є доповнюючою стосовно акустичної і графічної, існує паралельно з ними. Вербальний опис допомагає сформувати налаштування слухача або є результатом сприйняття твору, виявом слухацької оцінки. Вербальний опис є результатом «перекодування» музичної мови на словесну. Важливим дидактичним завданням буде визначення ролі вербального опису як специфічної форми об'єктивації музичного тексту.

Беремо до уваги той факт, що основою творчості майбутнього вчителя музики є розв'язання проблеми змістового «наповнення» аналітико-інтерпретаційної діяльності в контексті пізнання музики. Погоджуємося з міркуваннями українських музикознавців І. Гринчук, О. Бурської, що «музиці найбільшою мірою притаманна здатність цілісно висвітлювати явища й аналізувати їх, звідси музичний текст як смислове узагальнення «розкодовується» через рух пізнання в глибину підтексту [134, с. 57-58]. Музичний текст виступає як підсумок (матеріальна форма буття твору) і як початок (множинність його інтерпретацій), є водночас закритою і відкритою системою».

Процес «перекодування» передбачає творче переосмислення, перехід образно-емоційного змісту з однієї художньої системи в іншу, наприклад, переклад ідей з мови музики на літературу. Це стає мож-

ливим тому, що мови різних мистецтв переносять подібну художню інформацію через ті ж самі елементи змісту. Перекодуванню підлягають інтонаційно-образний і логіко-конструктивний процеси, що діють в літературному і музичному творах. Завдання художнього перекладу полягає у встановленні координаційного зв'язку між двома семантичними пластами: вербальним та інтонаційним. Процес перекодування передбачає два етапи: осмислення музичного тексту; нове втілення (вербальний опис тексту). Осягнення музичного матеріалу розпочинається із розшифрування музичних знаків (ключ, тональність, розмір, тривалість нот, динамічні відтінки, рух мелодії, ремарки тощо). Будь-який інтервал може стати основою різних інтонацій. Адже в інтервалі як найбільшій матеріальній формі музичної інтонації реалізуються темп, штрих, тембр, регістр, співвідношення тривалостей звуків інтервалу та їх акцентність. Знаковими можуть бути й інші засоби музичної виразності. Наприклад, специфічним для української національної пісенно-оповідної інтонації є: повільний темп, рівномірний ритм, мінорний лад, квартові ходи, нижній регістр мелодії, легато і м'яке звуковедення («Ой, чий то кінь стоїть», «Ой ти, дівчино», «Ой, вербо, вербо»). Характерним для української пісні є ліричне трактування тонічної квінти (укр. нар. пісня «Деся тут була подоляночка», вокальний цикл В. Сильвестрова «Тихі пісні»). «Тривале оспівування квінтового тону створює мелодіку особливого типу, що поєднує легкість тимчасового подолання тяжіння в тоніку з відчуттям наповненості консонантного зв'язку двох ладових опор. Це дає змогу квінтовій інтонації стати засобом емоційного узагальнення глибокого, але стриманого ліричного почуття з широкою амплітудою емоційної диференціації — від світлого до трагічного настрою» (Побережна & Щериця, 2001, с. 146).

На комбінації трьох напрямків руху — висхідного, низхідного, горизонтального — ґрунтується безліч мелодичних рисунків. Так, висхідний рух мелодії означає активність дії, напруження, підвищення внутрішнього тону, дає імпульс для продовження руху; низхідний є засобом завершеності руху і означає пасивність, розрядку, послаблення внутрішнього тону. Горизонтальний рух мелодії пов'язаний із відчуттям стримуваної пристрасті, часто означає напруження народжуваної думки. «Динаміка мелодичної хвилі пов'язана з психологічним станом людини, характером її дихання, що втілені в музиці. Життєвим прообразом і тут виступає мовний та пластичний досвід. Помі-

чено, що врівноважена оповідна мова супроводжується довгими фразами й рівним, спокійним диханням, збуджена мова — короткими фразами і переривчастим, нерівномірним диханням. Та сама закономірність спостерігається і в рухах людини: різкі, швидкі й сильні передають напруження; м'які, плавні, заокруглені — заспокоєння» [595, с. 149].

Аналізуючи музичний твір, важливо пам'ятати про комплексну природу мелодії, зважати на особливості мистецької доби, художнього напрямку, жанру, стилю тощо. Процес художнього аналізу відштовхується від загального емоційно-образного сприйняття мелодії. Спочатку розглядаємо висотно-ритмічна організація тексту, далі увагу зосереджуємо на смисловій виразності інтонаційної побудови музичного матеріалу, музичному образі. І лише після цього окреслюємо художньо-естетичні, жанрові, стильові та інші узагальнення. Кваліфікований аналіз музичного тексту вимагає різнобічних теоретичних знань, навичок, аналітичного мислення та комунікативних орієнтирів. Так, готуючи майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до педагогічної практики в загальноосвітніх закладах освіти, наголошуємо на важливому аспекті — відправним пунктом художнього аналізу музичного тексту в шкільній практиці є спрямованість на аудиторію. Наприклад, молодші школярі на уроках музики ознайомлюємо із засобами музичної виразності: регістром, тембром, висотою, динамікою, мелодією, ладом, супроводом тощо. Ці знання слугують для розкриття образного змісту музичного твору. У процесі слухання музики важливо спонукати дітей до передачі своїх вражень засобами мови, а також невербальними засобами (жестами, рухами, малюнками).

Учні середнього шкільного віку пізнають особливості інтерпретації твору, особливу увагу приділяють деталям музичної форми. Використовуючи метод порівняльного аналізу різних за жанром і стилем творів, визначають схожість настрою, спільні та відмінні музично-виразові засоби. За допомогою проблемного методу учні вчать ся виробляти власну оцінку музичного твору, зважати на культурний контекст.

У старшокласників розвиток творчого мислення, гуманістичних цінностей, удосконалення духовного рівня особистості відбувається під час аналізу музичного тексту, у якому вказано відомості про життя та творчість композитора, епоху, стиль, художній напрям, мистецькі взаємовпливи тощо.

Проблемний метод стає визначальним, а опис музичного твору аналітичним і охоплює такі компоненти: історичний період (античність, середньовіччя, ренесанс, бароко, класицизм, романтизм, сучасний період); стильовий напрям (символізм, імпресіонізм, експресіонізм, модернізм, конструктивізм, урбанізм, неоромантизм, необароко, неофольклоризм, авангардизм), форму фіксації музичного твору (нотна, аудіальна); тип драматургії (епічний, ліричний, драматичний, ліро-епічний, лірико-драматургічний, конфліктно-драматичний, модальний); способи формотворення (остинатний розвиток, варіаційний розвиток, контрастне оновлення); лад (мажорний, мінорний); поліфонічні прийоми (імітаційне проведення, контрапункт); темброва драматургія; фактура (вертикальний зріз музичного полотна).

Вербальний опис музичного тексту є автономним, бо існує незалежно від твору. Окрім зовнішнього, існує внутрішній вербальний опис, який входить у структуру твору, є складовою частиною музичного твору (назва твору, поетичний епіграф, літературна програма, авторські ремарки). Отже, музичний твір та його вербальний опис, зазначає І. В. Полібіна, як пара взаємодіючих об'єктів можуть перебувати в різних відношеннях: об'єднання чи роз'єднання. На відміну від внутрішнього вербального опису, що є складовою частиною музичного тексту, зовнішній опис — це самостійне лінгвістичне утворення. Музикознавець підсумовує: «Музичний твір отримує через зовнішній вербальний опис подвійне відображення — як звукова субстанція, у якій відображається часова природа музики (синхронний опис), і як цілісний об'єкт (цілісний опис)» [597, с. 65].

Поєднання наукової термінології, жанрових дефініцій, образних метафоричних значень забезпечують цілісність художнього аналізу. Синхронний вербальний опис може поєднувати елементи музикознавчого аналізу та варіанти тлумачення музичного змісту у вербальній формі. І. Полібіна наводить яскравий приклад такого синхронного опису (за Е. Зинькевич) звукового процесу в IV симфонії В. Сильвестрова: «З темою скрипок у симфонію немовби виступає матеріальна субстанція світу. Хоральний пласт, повністю зберігши свою ладо-гармонічну структуру, «оживає». Нервовий імпульс, що пробіг по першому акорду як електричний розряд, змушує «дихнути» всю фактурну масу. Вона розшаровується на безліч вібруючих пластів (всі струнні divizi), в кожному з яких — свій ритм, своя фаза пульсу,

своя інтонаційна формула вібрації. Фактура то «набухає», то «спадає», в її динамічних хвилях виникають круговерті» [597, с. 68].

М. Гловінський у праці «Літературність музики — музичність літератури» наводить приклади вербальних описів двох музичних текстів — квартету ре-мінор Моцарта і квартету ре-мажор Бетховена: «Твір Моцарта весь пронизаний духовністю і думкою, виражає вже вирішене питання, знайдену гармонію між імпульсами і силою, всемогутність чарівності, чудову відповідність і досконалу цілність. Квартет відтворює день однієї з тих душ, яка відчуває майбутню благодать. Перша сцена — то ввічлива розмова, подібна до тієї, яку вів Сократ. Характерна її риса — це найдосконаліша доброта, ніжна посмішка і живість слова. Друга сцена — зворушлива: хмара закрила лазур грецького неба. *Andante* є сценою скарг, але такою, яка могла би відбутися навіть серед безсмертних. Скільки піднесення в скарзі, яке самовладання, яка гідність в докорі! Голос дрижить і стає більш суворим, але все ж він приятельський, без приниження. Хмари розвіялися, повернулося сонце, настало прозріння, гармонію повернено. У творі Бетховена криється трагічна іронія, яка підносить вир життя над всезагрозливою вічністю. Немає тут ні задоволення, ні спокою. Ми є свідками поєдинку двох великих сил: безодні, яка втягує в себе все те, що закінчується, і життя, яке опирається, захищається і шукає спокою» [862, с. 102].

Автор записав свої враження від почутої музики, створивши нові літературні тексти. Музику, наповнену значеннями і смислами, легко вербалізувати. Головним чинником у сприйнятті музики слугують відтворені словесними засобами ідеї. Надання музичному твору літературних чи філософських смислів стає критерієм цінності твору. Наведені зразки «перекодування» музичного тексту свідчать не стільки про «переклад» музики словами, тлумачення авторського задуму і змісту, а про потенції словесного вираження, активізацію духовних порухів, спричинених геніально закладеним у музиці почуттям гармонії.

Взаємодія музики та літератури на межі музичної та літературної герменевтики яскраво простежується на прикладі функціонування «тексту Моцарта». С. П. Маценка у праці «Життя «тексту Моцарта» у «Великому часі» як його смислова актуалізація (на матеріалі сучасної німецької літератури та літературно-критичної думки)» розглянула проблеми смислотворення, пізнання, яке досягається в результаті діалогу двох видів мистецтва, рецепції генія та музики Моцарта, яка

сприймається абсолютно. Автор зазначає: «Своєрідність «тексту Моцарта» полягає передусім у його музично-літературній природі, в повноті можливостей, яку забезпечує гармонійне поєднання двох видів мистецтва. Очевидно, що сам цей текст володіє особливою здатністю «потаємного слова», такого, яке занурене всередину музики і не потребує свого безпосереднього проголошення. Появу такого слова вечний вважав найважливішою подією в історії культури. Звернення саме літератури як мистецтва слова до цього через музику «явленого слова», яке в часі набуло рис сакральності, майже іконності, обіцяє синтез на вищому рівні розуміння. Сам Моцарт при цьому виступає у ролі «перекладача», дозволяючи людині навіть іншої епохи засвоїти це слово, раціоналізувати його, занурити його в рефлексію» [444, с. 77].

Зауважимо, що ефективність розвитку естетичного смаку суб'єкта художньої комунікації перебуває в безпосередньому взаємозв'язку з обраним мистецьким матеріалом. Емоційна активність, що виникає в результаті сприйняття та осмислення музичного твору, набуває повноти і глибини та переходить у сферу свідомості, трансформуючись у знання. Зростання смислового навантаження веде до роздумів і об'ємного пізнання естетичного змісту об'єкта. Перехід від чуттєвого пізнання до понятійного відбувається на основі суб'єктивних уявлень, що виникають у процесі слухання музики, і вербальний опис музичного тексту стає важливою частиною художньої системи твору.

Вербальний опис музичного тексту з'являється внаслідок пережитого відчуття певного духовно-емоційного стану, коли асоціативні уявлення наповнюють змістом звукову тканину через емоційно-почуттєве переживання. «У вербалізації художніх образів як своєрідних «манків» необхідного творчого стану виконавця слід використовувати емоційно-почуттєві узагальнення, для прикладу: «трагедія», «закоханість», «ностальгія», «туга», «захопленість», «плинність», «роздуми» тощо. Такі узагальнення запобігають типологічному розумінню художніх образів як конкретної програми музики й спрямовують творчі пошуки у звукоутворенні не на змалювання звуками конкретного образу, а на вираження, наприклад, емоційного стану, який є результатом споглядання даного образу, або створення звуками емоційного «фону», який би навіював подібний образ» [134, с.176]. З цієї метою твори, пропонувані для слухання, варто групувати за темами. Наприклад: уероїка (Ф. Ліст «Фортепіанний етюд «Мазепа»,

А. Бородін «Богатирська симфонія», Д. Шостакович «Святкова увертюра»); кохання (Ф. Ліст «Мрії кохання», С. Прокоф'єв «Ромео і Джульєтта» (балет), Д. Шостакович «Кармен» (сцена Хосе і Кармен), П. Чайковський «Концерт для фортепіано з оркестром»); конфлікт (П. Чайковський «Мазепа» (увертюра до опери), Л. ван Бетховен «Еґмонт» (симфонічна увертюра), А. Вівальді «Весна» (симфонічна увертюра)); філософські категорії: Доля, Щастя, Зло, Ідея (В. А. Моцарт «Реквієм», Л. ван Бетховен «5 симфонія», М. Лисенко «Тарас Бульба» (увертюра до опери)) тощо.

Таким чином, вербальний опис художнього тексту є важливим комунікативним умінням, адже за допомогою ресурсу мови формується емоційний відгук на мистецтво, який об'єктивується в мовленні. Вербальний опис дає змогу виявити комунікативну силу мистецтва, збагнути глибину філософського змісту мистецьких творів, сприяє усвідомленню діалектичної багатогранності художніх образів, а також допомагає зрозуміти інтенції автора. Вербальний опис скеровує оволодіння специфічними елементами художньої мови на вивчення їхнього смислового функціонування в контексті твору, у ньому реалізуються пізнавальні, мисленнєво-перцептивні програми, задані мистецтвом як об'єктом сприймання.

Вербальна об'єктивація художнього тексту виявляє особистий життєвий і естетичний досвід майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, формує мовленнєву культуру, спонукає до особистісної рефлексії та саморозвитку, забезпечує ціннісне ставлення до мистецтва і світу.

Сучасні творчі пошуки в площині театральної комунікації призвели до виявлення особливої форми діалогу в просторі сценічного дійства — діалогу тіла (актора, глядача) з чуттєвими враженнями і переживаннями. Такий діалог можна ідентифікувати як «Тіло — Рух». Так, М. Бартосяк, досліджуючи діалог тіла з простором, зазначає, що «виокремлення одного персонажа як головного героя робить з нього пізанованого суб'єкта, який вступає у взаємодію зі сценічним оточенням, причому сценічне оточення одночасно є проєкцією його самосвідомості феноменального пізнавального поля» [31, с. 188]. Світ вражень ніби стає посередником між актором і глядачем чи між акторами під час театральної вистави, який вбирає у себе їхній чуттєвий досвід: зв'язок зі світлом, звуком, кольором, дотиками, рухами тощо, узгоджуючи суб'єктивну інтеракцію з чуттєвою виразністю. Дослідник

звертає увагу на встановленні цілісності простору театральної гри, який розвивається горизонтально, вказуючи на те, що «простір гри і простір спостереження — це два дотичні прямокутники, які підкреслюють значення і межовість глибини простору» [31, с. 192]. Він надає особливого значення жестам і рухам акторів — важливим виразовим засобам театрального мистецтва, які є органічним продовженням тіла (мова тіла як медіа, за Маклюеном). Ми здійснили спробу перенести окреслену форму діалога з площини театральної (мистецької) у площину дидактичну, зберігаючи найголовніший принцип *театральної гри*, як і мистецтва в цілому, а саме — творче перевтілення в художній образ.

Відомо, що в театральній грі актори не лише виконують ролі, а й представляють їх глядачам, запрошуючи до діалогу. Театральний виконавець, граючи «Іншого», отримує задоволення від того, що залучає до своєї гри «Інших». У такій грі стирається дистанція між глядачем і гравцем, завдяки враженню від гри. Театральна гра передбачає перевтілення, імпровізацію та інтерпретацію, художній текст перетворюється на театр думок, який розіграє людська уява.

Театральні ігри допомагають учням/студентам набувати емоційного досвіду, сприяють збагаченню їхньої уяви, стимулюють розвиток інтелекту, допомагають імпровізувати, удосконалювати техніку і культуру мовлення. Ритм мовлення, відповідно, активізує бажання оволодівати невербальними засобами спілкування, уміння яскраво відтворювати поведінку персонажів, дотримуючись інтонаційного настрою кожного образу. Музичний супровід театральної гри стимулює відтворення образу, допомагає володіти своїм тілом, передаючи внутрішній стан (світ), властивий конкретному персонажу. Театральна гра є синтетичною, адже в ній поєднуються елементи дитячої, народної, інтелектуальної та інших типів ігор.

За ігровою моделлю, на відміну від традиційного навчання, учасники мистецького дискурсу в умовах художньо-інтегративного середовища відчують максимальну комунікативну свободу, обмежену лише правилами гри. Вони самостійно шукають шляхи вирішення проблемної ситуації, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Педагог виконує роль режисера, інструктора, тренера, ведучого або й сам стає активним учасником гри. Навчальна театральна гра складається з чотирьох етапів:

- 1) організаційного (ознайомлення учнів з темою, метою та правилами гри);
- 2) підготовчого (визначення змісту дій, розподіл ролей);
- 3) основного (проведення гри, наприклад, імпровізація художнього тексту));
- 4) підсумкового (обговорення гри, рефлексія того, що відбулося).

Дидактична мета реалізується на комунікативному (зокрема, мовленнєвому), морально-ціннісному, естетичному, фізичному рівнях. Виконуючи навчальні завдання, переживаючи конкретні комунікативні ситуації, через ігрові дії учні досягають зміст заданого об'єкту. У нашому випадку об'єктом є художній твір Ольги Кобилянської «Рожі».

Структура театральної гри буде такою:

I етап — (організаційний)

- 1) вибір об'єкту навчальної програми (О. Кобилянська «Рожі»);
- 2) визначення типу гри (театральна);
- 3) постановка мети (вчитися аналізувати, інтерпретувати художній текст, відпрацьовувати навички словесної виразності, формувати вміння «перевтілюватись» у художній образ, розвивати діалогічне, асоціативне та образне мислення, творчу уяву, артистичну сміливість, акторську майстерність);
- 4) ознайомлення з правилами гри (вибір місця, часу, тривалості гри).

II етап — (підготовчий)

- 1) поділ учнівського колективу на акторські групи;
- 2) обговорення питань:
 - скількох акторів ви оберете для участі в постановці вистави?
 - як ви побудуєте сюжетну лінію вистави?
 - якими будуть декорації?
 - як буде освітлюватися сцена?
 - де буде кульмінація твору?
 - придумайте діалоги між темно-червоною і блідо-рожевою трояндою.
 - якого віку будуть ваші персонажі, якої зовнішності, якої вдачі?
- 3) визначення ролей (режисер-постановник, актори, літературний редактор, відповідальний за освітлення сцени, відповідальний за музичний супровід, відповідальний за декорації і костюми).

III етап — (проведення театральної гри)

- 1) презентація власних сюжетних ліній;
- 2) інсценізація художнього твору (міні-вистава «Рожі»).

IV етап — (завершальний)

- 1) обговорення сюжетів;
- 2) визначення кращих режисерів, акторів, виконавців; особливостей організації сценічного простору;
- 3) рефлексія.

Використання елементів театральної гри в комунікативній діяльності допомагає розвивати особистість на інтелектуальному, морально-ноціннісному, фізичному, мовленнєвому рівнях. Елементи акторської гри сприяють перетворенню учнів з пасивних спостерігачів на активних виконавців комунікативних завдань, оскільки найважливішою рушійною силою театральної гри є партнерська взаємодія.

Організація процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей шляхом залучення до гри сприяє добровільному вибору власної поведінки, розвиває увагу, спостережливість, впливає на формування стійких пізнавальних інтересів, виховує ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість, колективізм. Запровадження ігрових моделей у педагогічну практику активно впливає на свідомість і почуття студентів, створює сприятливі умови для формування психологічної стійкості, національної свідомості, громадянської позиції та високих моральних рис, а відтак, комунікативної компетентності високого рівня.

4.4. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології

Діагностично-результативний блок моделі фіксує чотири рівні сформованості комунікативної компетентності: продуктивний (високий), усвідомлений (достатній), зацікавлений (середній), пасивний (низький), перші три з яких засвідчує позитивний результат: сформовану комунікативну компетентність майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей, а пасивний (низький) рівень змушує повторно звернутися до усвідомлення мети й відповідних завдань, які потрібно розв'язати шляхом переоцінки мотивації до навчання та активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів здійснюється згідно з визначеними нами *критеріями* — аксіологічним, когнітивним, діяльнісним, креативним, які є ознаками стратегічного вектору руху комунікативного процесу в академічному вимірі за вказаними напрямками; *компонентами* — ціннісно-мотиваційним, інформаційно-змістовим, алгоритмічно-діяльнісним, художньо-творчим, які окреслюють тактичні «ходи» формування комунікативної компетентності, увиразнюючи номінацію критерію; та *показниками* — якісними характеристиками сформованості кожного компонента (критерію).

На основі аналізу та спостережень за комунікативними діями студентів факультетів мистецтв (анкетування, тестування, опитування, аналізу навчальних і творчих робіт (портфоліо), спеціальних діагностичних процедур під час педагогічного експерименту, самооцінювання студентів) нами було розроблено матрицю рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, яку представлено в таблиці 4.5.

Розроблені критерії, компоненти, показники формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей завершують характеристику авторської моделі. Як основний стрижень інтермедіальної технології, окреслені елементи перебувають в основі експериментальної частини дослідження. Подальшого вивчення потребує виявлення рівнів комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на різних етапах педагогічного експерименту.

Таблиця 4.5.

**Рівні сформованості комунікативної компетентності
майбутніх учителів мистецьких спеціальностей
на засадах інтермедіальної технології**

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ, КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ			
Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
АКСІОЛОГІЧНИЙ КРИТЕРІЙ			
Ціннісно- мотиваційний компонент			
Емоційно-ціннісне	Ціннісне став-	Позитивне ста-	Незацікавлене

**РІВНІ СФОРМОВАНOSTI, КРИТЕРІЇ,
КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ**

Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
<p>ставлення до комунікації, зокрема художньої, до суб'єктів (медіа-суб'єктів) комунікативної взаємодії (стійка мотивація самопізнання в комунікації: міжособистісній, художній; глибоке переконання, що мистецька освіта — важливий чинник духовного й інтелектуального розвитку особистості; здатність ідентифікувати себе з цінностями медіакультурного художньо-інтегративного середовища);</p> <p>високий інтерес до мистецьких явищ і художньої комунікації; бажання бути носієм естетичних цін-</p>	<p>лення до комунікації, зокрема художньої, до суб'єктів (медіа-суб'єктів) комунікативної взаємодії; (частково виражена мотивація самопізнання в комунікації: міжособистісній, художній; усвідомлення того, що мистецька освіта — важливий компонент духовного розвитку особистості; здатність ідентифікувати себе з цінностями художньо-інтегративного освітнього середовища);</p> <p>інтерес до мистецьких явищ і художньої комунікації; усвідомлення важливості естети-</p>	<p>влення до комунікації, зокрема художньої, до суб'єктів (медіа-суб'єктів) комунікативної взаємодії; (недостатньо виражена мотивація самопізнання в комунікації: міжособистісній, художній; розуміння того, що мистецька освіта сприяє формуванню естетичних почуттів особистості; здатність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища);</p> <p>зацікавленість мистецькими явищами і участю в художній комунікації; розуміння необ-</p>	<p>ставлення до комунікації, зокрема художньої, до суб'єктів комунікативної взаємодії; (відсутність мотивації самопізнання в комунікації: міжособистісній, художній; розуміння ролі мистецької освіти як варіативного (розважального) компонента освіти; здатність ідентифікувати себе з особистісними цінностями);</p> <p>низький рівень зацікавленості мистецькими явищами і участю в художній комунікації;</p>

**РІВНІ СФОРМОВАНOSTI, КРИТЕРІЇ,
КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ**

Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
ностей художньої (загальнокультурної, національної) культури, моделювати власну комунікативну стратегію (з урахуванням Я — Концепції); об'єктивна оцінка власних комунікативних дій, потреба в рефлексії та саморефлексії.	чних цінностей художньої культури у формуванні професійних рис, здійснення спроби моделювати власну комунікативну стратегію (з урахуванням Я — Концепції); вибіркова об'єктивна оцінка власних комунікативних дій; часткова потреба в рефлексії та саморефлексії.	хідності отримувати й передавати естетичний досвід у професійному педагогічному спілкуванні; копіювання комунікативної стратегії (з урахуванням Я-Концепції); суб'єктивна оцінка власних комунікативних дій, часткова потреба в саморефлексії.	відсутність бажання передавати естетичний досвід у професійному педагогічному спілкуванні; відсутність комунікативної стратегії; відсутність потреби оцінювати власні спонтанні комунікативні дії, часткова рефлексія.

КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ

Інформаційно-змістовий компонент

Сформована система комунікативних і мистецьких знань, яка охоплює: розуміння сутності ключових понять (комунікація, педагогічна комунікація, художня комунікація, медіа-	Наявність необхідних комунікативних і мистецьких знань, необхідних для участі в художній комунікації;	Наявність певного обсягу комунікативних і мистецьких знань для участі в художній комунікації;	Наявність елементарних комунікативних і мистецьких знань, відсутність здатності застосовувати здобуті знання в інтермедіальній комунікативній діяльності;
--	---	---	---

**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ, КРИТЕРІЇ,
КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ**

Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
<p>комунікація, комунікативна компетентність педагога тощо);</p> <p>знання особливостей художньої комунікації;</p> <p>грунтовні знання основних законів і принципів комунікації;</p> <p>розуміння інтермедіальності як універсального закону художньої комунікації та інтеграції мистецьких знань і вмінь;</p> <p>грунтовні знання основ вербальної і невербальної комунікації; здатність оптимально використовувати художні мовні та немовні засоби в професійній комунікативній діяльності;</p>	<p>знання основних законів і принципів комунікації;</p> <p>розуміння інтермедіальності як взаємодії видів мистецтва в художній творчості;</p> <p>знання основ вербальної і невербальної комунікації; ситуативна здатність використовувати художні мовні та немовні засоби в професійній комунікативній діяльності;</p>	<p>епізодичні знання основних законів і принципів комунікації;</p> <p>розуміння інтермедіальності як поєднання різних художніх знаків у творі мистецтва</p> <p>епізодичні знання основ вербальної і невербальної комунікації; часткова здатність використовувати художні мовні та немовні засоби в професійній комунікативній діяльності;</p>	<p>безсистемні знання основних законів і принципів комунікації;</p> <p>розуміння суті інтермедіальності не як мистецького явища, а лише як засобу електронного зв'язку;</p> <p>мінімальні знання основ вербальної і невербальної комунікації; відсутня здатність використовувати художні мовні та немовні засоби в професійній комунікативній діяльності;</p>

**РІВНІ СФОРМОВАНOSTI, КРИТЕРІЇ,
КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ**

Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ			
Алгоритмічно-діяльнісний компонент			
<p>Досконале володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії, здатність застосувати здобуті знання в художньо-педагогічній практичній діяльності (здатність до інтермедіальної комунікативної діяльності в закладах освіти);</p> <p>досконалі вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (медіатексти), уміння ставити запитання;</p> <p>досконале вміння аргументувати і відстоювати власну позицію в мис-</p>	<p>Володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії, наявні можливості застосувати здобуті знання в художньо-педагогічній практичній діяльності, а також здійснювати інтермедіальну комунікативну діяльність в закладах освіти;</p> <p>сформовані вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (медіатексти), уміння ставити запитання;</p> <p>сформовані вміння аргументувати і відстоювати власну</p>	<p>Ситуативне володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії, епізодичні вияви здатності застосувати здобуті знання в художньо-педагогічній практичній діяльності, зокрема здійснювати інтермедіальну комунікативну діяльність в закладах освіти;</p> <p>часткові вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (медіатексти), уміння ставити запитання;</p> <p>часткове вміння аргументувати і відстоювати власну позицію</p>	<p>Відсутнє володіння алгоритмом побудови ефективної комунікативної взаємодії, відсутня здатність застосувати здобуті знання в художньо-педагогічній практичній діяльності, а також здійснювати інтермедіальну комунікативну діяльність в закладах освіти;</p> <p>не сформовані вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва (медіатексти), ставити запитання;</p> <p>не сформовані вміння аргументувати і відстоювати власну</p>

**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ, КРИТЕРІЇ,
КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ**

Продуктивний (високий)	Усвідомлений (достатній)	Зацікавлений (середній)	Пасивний (низький)
тецьких дискурсах	позицію в мистецьких дискурсах	в мистецьких дискурсах	позицію в мистецьких дискурсах
КРЕАТИВНИЙ КРИТЕРІЙ			
Художньо-творчий компонент			
Висока здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; висока професійна майстерність презентувати власні досягнення (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); уміння майстерно візуалізувати власні творчі задуми (створення власного бренду).	Сформована здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; сформована професійна майстерність презентувати власні досягнення (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); сформовані вміння візуалізувати власні творчі задуми (можливість створення власного бренду).	Часткова здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; епізодичні вирази професійної майстерності презентувати власні досягнення (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); епізодичні вміння візуалізувати власні творчі задуми (можливість створення власного бренду).	Відсутня здатність до спілкування про мистецтво мовою мистецтва; відсутня професійна майстерність презентувати власні досягнення (вербальний, невербальний, інтермедіальний формати); відсутнє вміння візуалізувати власні творчі задуми (відсутня здатність створення власного бренду).

ВИСНОВКИ

Формування нової стратегії національної системи освіти можливе лише за умов істотних змін у духовній сфері суспільства. Виконання дидактичних завдань, що постають у світлі утвердження гуманістичної освітньої парадигми, вимагає переоцінки традиційних і новітніх способів взаємодії людини з довкіллям, найорганічнішим з яких є мистецтво. Мистецька освіта спрямована на формування ціннісного ставлення до світу і людей, здатна забезпечити цілісний розвиток особистості на основі здобутих нею художньо-естетичних знань, умінь і навичок упродовж життя. Очевидно, мистецька галузь, як і кожна освітня галузь в нинішніх умовах інформатизовано-комп'ютеризованого екстриму, змушена прийняти основний виклик глобалізованого світу — гармонізацію комунікативного простору, в якому кожна особистість зможе активізувати власний емоційно-інтелектуальний, духовно-енергетичний і рефлексивно-творчий потенціал — і впоратись із цим викликом. Такий унікальний комунікативний простір необхідно створювати в кожному закладі освіти, у якому здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, адже саме вони братимуть на себе відповідальність за розвиток духовної сфери особистості та формування спроможності взаємодіяти зі світом шляхом максимальної активізації усіх сенсорних каналів і оптимізації численних каналів зв'язку. Маємо надію, що сучасний учитель мистецтва в реаліях модернізованої нової української школи зуміє розкрити та з'єднати воедино комунікативний потенціал мистецтва й потужний ресурс спілкування, зокрема діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу, за умови високосформованої комунікативної компетентності, що здійснюватиметься на засадах інтермедіальної технології. Останню вважаємо інноваційною та пріоритетною в системі сучасних педагогічних технологій, позаяк вона інтегрує різні види мистецтва, комунікативну діяльність суб'єктів педагогічного процесу щодо мистецтва та способи отримання і передачі (традиційні й новітні) художньої інформації (медіа).

Узагальнення результатів дослідження дає змогу сформулювати такі **висновки**:

1. Сучасні освітні стратегії спрямовані на формування фахівця високого рівня, здатного успішно реалізувати власні індивідуальні здібності в професійній діяльності, бути конкурентноспроможним на

ринку праці, швидко адаптуватися до змін; нести відповідальність за свої слова, вчинки, поведінку, дії; володіти вмінням долати напругу в екстремальних ситуаціях, бути компетентним у розв'язанні широкого кола проблем. Компетентнісний підхід в освіті передбачає розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, які в результаті сприятимуть формуванню її загальної компетентності — інтегрованої характеристики, що охоплює знання, вміння, ставлення, досвід діяльності, поведінкові моделі тощо. Вважаємо, що в сучасному інформаційному світі, а в освітній професійній сфері зокрема, ключовою компетентністю є комунікативна, адже будь-яка педагогічна задача розв'язується лише в комунікації — міжсуб'єктній взаємодії.

2. У результаті аналізу широкого спектра літератури (наукової та спеціальної педагогічної), де актуалізується роль комунікативних стратегій у побудові новітньої системи освіти, акцентуємо, що саме комунікація як системотвірний чинник різновекторної взаємодії елементів системи, поєднуючи досвід природничо-наукових і гуманітарних наук, дисциплінує процеси освіти та самоосвіти, синхронізує теорію і практику, оптимізує педагогічну дію шляхом узгодження міжособистісних стосунків, вирівнює амбівалентні персональні та інтерперсональні інтенції в універсальній інтегрованій сфері — комунікативному просторі.

Багатоаспектність поняття «комунікація» пов'язана з етимологією цього слова, що має різні значення (зв'язок, спілкування, сполучення, взаємодія тощо); охоплює різні підходи до визначення терміна (вітчизняні, зарубіжні; філософський, психологічний, соціокультурний, педагогічний, художній, кібернетичний тощо), теорії, моделі (традиційні, новітні), види (академічна, художня, медійна). Ланка, що об'єднує вищеназвані аспекти комунікації, — це феномен взаємодії.

3. Проведений аналіз змісту і результатів наукових досліджень з проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дав підстави для висновку, що в центрі уваги дослідників перебуває в основному питання культури спілкування та художньо-виконавської майстерності педагога в межах формування професійної компетентності та її окремих складових. Окрім того, з'ясовано, що в контексті реформування національної системи освіти сформульовані підходи до професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва потребують перегляду й оновлення.

Актуальною є переорієнтація педагогічних технологій виховання мистецтвом з авторитарно-інформаційних на особистісно-розвивальні, що сприятиме інтуїтивним, емоційно-образним шляхам засвоєння інформації.

Досі проблема комунікативної взаємодії в системі мистецької освіти не розглядалася як пріоритетна, а в контексті інновацій не була предметом активного наукового обговорення й творчого пошуку. Очевидним є і той факт, що нині бажаний комунікативно-мистецький простір створюють (окрім митців), зазвичай, сучасні технологи (піарники, рекламисти, журналісти, іміджмейкери, спічрайтери та ін.), але аж ніяк не вчителі мистецьких дисциплін. Та ми переконані, що роль учителя може зміниться тоді, коли він оволодіє базовими знаннями з теорії комунікації та на цій основі збагне необхідність і потребу в формуванні комунікативних умінь і навичок, аби брати активну участь у процесі створення і передачі знакових повідомлень у будь-якій формі комунікації: неформальній розмові, вебдисусії, публічному виступі, електронному листуванні, колективному обговоренні тощо. Успіх спілкування великою мірою залежатиме від обраного/их каналу/ів зв'язку (медіа). Сказане вище дає підстави актуалізувати проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, усвідомлюючи її як здатність особистості до безпосереднього та опосередкованого конструктивного спілкування з іншими суб'єктами (медіасуб'єктами) та об'єктами (медіаоб'єктами) художньо-творчої діяльності на основі власних психофізичних ресурсів і комплексних знань законів і принципів комунікації.

4. До проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей посилився інтерес у зв'язку з уведенням змістової лінії «Комунікація через мистецтво» (в освітній галузі «Мистецтво», згідно з Концепцією НУШ), що передбачає тісну міжсуб'єктну взаємодію учасників спілкування з усвідомленням Я — Концепції, спричинену глибоким «зануренням» у світ мистецтва та спільним проживанням і переживанням емоцій, зумовлених сприйманням та інтерпретацією мистецьких артефактів. Викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», у якому, згідно з оновленою програмою, об'єднуюватимуться предмети «Музика» й «Образотворче мистецтво», у загальноосвітніх школах також перебуває під загрозою зриву, адже нині на факультетах мистецтв у вищих педагогічних закладах освіти підготовка фахівців здійснюється за окремими спеціа-

льностями (відповідно «Музика», «Образотворче мистецтво»). Виникає протиріччя між соціальним замовленням і новими вимогами до вчителів мистецтв; оновленими програмами, за якими вже здійснюється навчання мистецтву в загальноосвітніх школах, та освітніми програмами, за якими ще здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів мистецтва в закладах вищої освіти. Інтеграцію мистецьких дисциплін вчителі, викладачі, учні, студенти усвідомлюють, зазвичай, як сумарний результат поєднання художніх мов і практик. Незважаючи на те, що науковцями обґрунтовано й доведено переваги художньо-інтегративних технологій, здійснено класифікацію за основним видом інтегрування (технології духовно-світоглядного, естетико-мистецтвознавчого, комплексного інтегрування), а вчителі/викладачі намагаються упровадити ці технології на практиці, результати учнівських/студентських досягнень засвідчують, що все ж важко осмислити розуміння цілісної природи мистецтва, універсальність мистецьких знань, механізми художнього пізнання, основою і результатом якого є поліхудожнє мислення особистості. Специфіка художнього пізнання сучасної людини ускладнена ще й розширенням можливостей сприймання інформації завдяки різноформатним медіа-каналам. Без сумніву, подолання окреслених протиріч і неузгодженостей — це завдання на перспективу, проте вже сьогодні варто шукати альтернативи. На нашу думку, однією з таких є зміна комунікативної діяльності зі зміщенням акцентів: «Я повинен» на «Я хочу», бо «Мені цікаво» — завдяки впровадженню в процес підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей інтермедіальної технології — новітньої педагогічної технології, здатної спрямувати синергетичний ресурс комунікації (академічної, художньої, медійної) в пошукове русло нових інтерсуб'єктних зв'язків.

5. Взявши до уваги досвід учених з проблеми теоретичного обґрунтування сутності комунікативної компетентності та її складових, а також враховуючи особливості мистецької освітньої галузі, яка розвивається в просторі медіакультури, адаптуючись до нових форм комунікації, пропонуємо власне визначення поняття: *комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей — це здатність особистості до безпосереднього та опосередкованого конструктивного спілкування з іншими суб'єктами (медіасуб'єктами) та об'єктами (медіаоб'єктами) художньо-творчої діяльності на*

основі власних психофізичних ресурсів і комплексних знань законів і принципів комунікації.

У структурі комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва поєднуються ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, алгоритмічно-діяльнісний, художньо-творчий компоненти. Вважаємо, що сукупність особистісних мотивів, ціннісних орієнтирів, комунікативних знань, умінь, практичного досвіду спілкування з мистецтвом і суб'єктами художньої комунікації, творчих ініціатив тощо забезпечить ефективне управління комунікативною діяльністю у професійному становленні майбутніх учителів освітньої галузі «Мистецтво».

6. Діагностика теперішнього стану освітнього процесу, зокрема художньо-педагогічного, засвідчує, що освітні технології є системотвірним фактором, оскільки їх розроблення відбувається на основі принципів індивідуалізації, проблематизації, диференціації, діялісно орієнтованої організації освітнього процесу, а також потребує реалізації міждисциплінарного й міжмистецького підходу, взаємодії фахівців з різних наукових галузей: педагогіки, психології, культурології, мистецтвознавства, мовознавства тощо.

Складовою освітніх технологій є педагогічні технології, до складу яких входять навчальні, виховні, соціально-виховні, технології управління з наскрізними інформаційно-комунікаційними. Педагогічні технології сприяють розширенню можливостей методичної науки з метою підвищення ефективності педагогічного процесу, доповнюючи її своєю цілеспрямованістю, конструктивністю, ефективністю, акцентом на діяльності студентів, моніторингом навчально-пізнавального процесу.

Широке впровадження педагогічних технологій в освітній процес дає змогу говорити про його технологізацію, ознаками якої є концептуальність, діагностичність і прогностичність результатів навчання, економічність, операційність, алгоритмічність, проєктованість, цілісність освітньої діяльності, керованість, варіативність і гнучкість освітнього процесу, заданість і гарантованість ефективних результатів, відтворюваність технологічного процесу.

Важливою складовою педагогічних технологій є інформаційно-комунікаційні технології, які набувають особливого поширення в межах розширення комунікативного простору, тотальної комп'ютеризації і технологізації освітнього процесу. До такої групи долучилася

інтермедіальна технологія, що на загальнонауковому рівні тлумачиться як спосіб організації комунікативного простору, у якому поєднуються різні форми медіа, а на загальноінформаційному — спосіб організації (впорядкування) інформації, у якій поєднано різні формати медіа. На конкретно-предметному рівні (у нашому випадку в площині мистецької освіти) окреслена технологія розглядається як процесуальний компонент освіти: *спосіб організації комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу з метою створення художньо-інтегративного середовища для формування поліхудожнього мислення особистості в умовах інтерактивного навчання.*

Обґрунтування та практичний досвід застосування інтермедіальної технології в освітньому процесі закладів вищої освіти виявили, що вона:

- надає широкі можливості учасникам академічної спільноти для розширення комунікативних зв'язків задля реалізації власного компетентнісного потенціалу в професійній діяльності та житті з урахуванням особливостей медіакультури;
- сприяє активізації навчальної, зокрема комунікативної, діяльності шляхом безпосереднього занурення в глобальний інформаційний простір, у якому перетинаються семіосфера (система знаків і значень), медіасфера (мережа інформаційних каналів) та особистісний досвід суб'єкта;
- надає можливість студентам звертатися до розміщеного на сервері навчально-методичного комплексу дисципліни, а відтак, здобувачі освіти можуть вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання та комунікативну стратегію, а також здійснювати опосередковане спілкування з викладачем у зручний час, використовуючи для цього форми онлайн-зв'язку;
- дає змогу викладачеві постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін; використовувати інноваційні методи, прийоми й засоби навчання; здійснювати контроль за результатами навчальної діяльності студентів.

7. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження склали діалектичний, герменевтичний, синергетичний, системний, культурологічний, семіотичний, компетентнісний, інтегративний, інтермедіальний підходи, що окреслило мету і завдання дослідження; дало змогу обґрунтувати і довести доцільність застосування інтермедіальної технології як специфічного алгоритму процесу формування комунікативної

компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; виокремити принципи інтермедіальної технології: взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності; визначити концептуальну основу — теоретико-методологічні положення про сутність інтермедіальності як особливої форми взаємодії суб'єктів художньої комунікації, семіотичних кодів різних знакових систем і різних комунікативних каналів; виокремити концептуально-цільовий, технологічний, діагностично-результативний блоки педагогічної технології; проаналізувати понятійно-термінологічний апарат дослідження та охарактеризувати ключові поняття, згідно з їхніми категоріальними ознаками; розробити концепцію інтермедіальної комунікативної діяльності та структурно-функціональну модель процесу формування комунікативної компетентності; окреслити педагогічні умови, зміст, форми, методи, засоби процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми розроблено авторську концепцію, згідно з якою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей відбуватиметься більш ефективно, якщо буде здійснюватися на засадах інтермедіальної технології — специфічної комунікативної діяльності, що інтегрує взаємодію суб'єктів комунікації, знакових систем (художніх мов) і різноформатні канали комунікації, а тактика реалізації процесу формування такої компетентності буде успішною, якщо розгортатиметься поетапно в умовах художньо-інтегративного середовища, динамізованого синергією комунікативної та мистецької діяльності, в якому розвиток поліхудожнього мислення особистості відбуватиметься паралельно з набуттям естетичного досвіду та розкриттям особистісних смислів.

8. Відповідно до положень концепції, спроектовано структурно-функціональну модель системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології. Акцентуємо на тому, що в запропонованій моделі проглядаються три рівні, які складають її цілісність: *концептуально-змістовий*, що розкриває логіку процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології і виявляється у змісті всієї моделі; *композиційний*, який простежується завдяки продуманому розміщенню структурних елементів моделі за правилами композиційної

організації зображальних елементів (відтворення руху: статички, динаміки, золотого перетину (одна третина)); *символічний*, який увиразнює символіку кольору і форми, що асоціативно пов'язані з сутністю об'єкта чи явища, з урахуванням психологічного впливу форм, фігур і кольорів на людину (психогеомертії).

Отже, аналіз сучасної науково-педагогічної думки з проблем реконструкції системи вищої освіти дає змогу підсумувати різноаспектний досвід феномена «взаємодія» як універсальної загальнонаукової і дидактичної категорії й основної ознаки комунікації, стверджуючи: лише обмін інформацією, у якій закладений собистісний смисл того, хто навчає, і того, хто навчається, здатний «оживити» нинішній заблокований організм освітнього закладу та збалансувати його структуру. З цією метою було задумано й створено інтермедіальну технологію, яка покликана внести в заангажований численними приписами і рекомендаціями комунікативний простір академічного навчання можливість вільної рефлексії і бажання бути учасником захоплюючої гри смислотворення, до якої нас так витончено запрошує світ мистецтва (медіа) зі своїми унікальними художніми кодами, діалогами та невичерпним ресурсом життєдайної енергії.

Звісно, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшої наукової розробки потребують такі напрямки: різноаспектне вдосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; осучаснення освітніх програм, розроблення наукового і теоретико-методичного супроводу для застосування інтермедіальної технології в мистецькій педагогічній діяльності; розширення інформаційного забезпечення новітніх художніх практик; створення оригінальних комунікативних моделей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллін Е. Б. Методологія — шлях до творчості. *Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. Академічні читання*. 1995. Вип. 2. С. 122–123.
2. Авдими́рець Н. В. Детермінанти розвитку комунікативно-діалогічної компетентності особистості в культурно-освітньому просторі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. Том II (80). С. 99–113.
3. Авшенюк Н. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
4. Агейкіна-Старченко Т. В. Розвиток професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11 (1). С. 7–11.
5. Адольф В. А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики. *Инновации в образовании*. 2011. № 10. С. 14–23.
6. Азизян И. Вопросы взаимодействия искусств: композиционно-методологический аспект проблемы. *Советское искусствознание*. 1975. № 74. С. 284–296.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
8. Андрущенко В. Стратегічні ініціативи. *Вища освіта України*. 2011. Вип. 4. С. 5–7.
9. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції, зміни. *Вища освіта України*. 2012. Вип. 12. С. 5–15.
10. Андрущенко В. П. Національна доктрина розвитку освіти: потреба, принципи, пріоритети. Управління якістю професійної освіти. Донецьк: ТОВ «Либідь», 2001. 372 с.
11. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. 2-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2008. 819 с.
12. Анолли Л. Психологія культури / пер. с італ. Ю. С. Вовк. Харків: Гуманитарний Центр, 2016. 480 с.
13. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. 636 с.

14. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. 2-е вид., допов. Львів: Літопис, 2001. 832 с.
15. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти НАПН. Київ, 2015. 489 с.
16. Артюшина М. В. Теоретичні та методичні аспекти дослідження готовності студентів до інноваційної діяльності. *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2008. Вип. 3. Том II (9). С. 34–40.
17. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 136 с.
18. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 365 с.
19. Афоніна О. С. Коди культури і «подвійне кодування» в мистецтві: монографія. Київ: НАКККіМ, 2017. 314 с.
20. Ашиток Л. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. 6. С. 10–13.
21. Аюпова С. Б. Дискурс художественной литературы и языковая художественная картина мира. *Дискурс: проблемы функционирования, анализа, интерпретации*: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Караганда, 20 апреля 2009 г.). Караганда: Центр гуманитарных исследований, 2009. С. 83–87.
22. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 558 с.
23. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1989. 192 с.
24. Бабенко А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С. 9–12.
25. Бабик С. Т., Слота Г. М. Словник іншомовних слів: глумачення, словотворення та слововживання. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
26. Бабій І. Про метафоричне уживання кольороназв: традиційне й okazіональне (на матеріалі творів М. Коцюбинського і М. Хвильового). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство*. Тернопіль, 2004. Вип. 1 (11). С. 61–64.

27. Бабченко О. В. Художня педагогіка: актуальні проблеми викладання художніх дисциплін в системі педагогічної освіти. Одеса: ПДПУ, 2000. 52 с.
28. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. Вип. 6. С. 10–15.
29. Баришполец О. Т. Український словник медіакультури. Київ: Міленіум, 2014. 196 с.
30. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
31. Бартосяк М. Действующие лица и место диалога тела с пространством. *Театр – пространство – тело – диалог*. Харьков: Гуманитарный центр, 2017. С. 185–202.
32. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Москва: Худож. лит., 1975. 502 с.
33. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Мысль, 1992. 470 с.
34. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. 2-е изд. Москва: Худож. лит., 1990. 543 с.
35. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
36. Бахтін М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. С. 318–322.
37. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2009. 375 с.
38. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
39. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 302 с.
40. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
41. Бех І. Д. Стадії професійної готовності вчителя. *Освіта*. 1999. Вип. 11 (листопад). С. 7–19.

42. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 2. С. 27–33.
43. Беценко Т. Фоностилестичний рівень філологічного аналізу художнього тексту. *Дивослово*. 2013. Вип. 2. С. 32–37.
44. Біблер В. От наукоучения — к логике культуры (два философских введения в XXI век). Москва: Полииздат, 1991. 423 с.
45. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.
46. Біблер В. С. Культура. Діалог культур. Київ: Дух і літера, 2018. 368 с.
47. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Т. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 340 с.
48. Більченко Є. В. Чужий. Інший. Близній: філософія діалогу як філософія Третього: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 388 с.
49. Боблієнко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2012. Вип. 36. С. 154–159.
50. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-тет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2013. 20 с.
51. Бовсунівська Т. В. Екфразис & Інтермедіальність. *Літературознавчі студії*. 2013. Вип. 39 (1). С. 109–115.
52. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. 7 (162). С. 84–89.
53. Бозалук О. О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання. *Філософські обрії*. 2010. Вип. 23. С. 187–200.
54. Бойко В. В. Тест на емпатійні здібності. *PSYTESTS*: веб-сайт. URL: <http://psytest.org/boyko/emphathy.html> (дата звернення: 14.07.2018).
55. Бойчевська І. Б. Інноваційні підходи до формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови в

Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 3 (47). С. 60–66.

56. Бойченко Н. М. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10/09.00.07 / Ін-тут вищ.осв. НАПН України. Київ, 2016. 431 с.

57. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів». Київ: Сталь, 2017. 154 с.

58. Бордюк О. М. Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2011. Вип. 11. С. 41–45.

59. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурні виміри: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. 237 с.

60. Брузгене Р. Литература и музыка: о классификациях взаимодействия. *Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология*. Пермь, 2009. № 6. С. 93–99.

61. Бугайски М. Язык коммуникации / пер. с польск. Э. Г. Артеменко. Харьков: Гуманитарный Центр, 2010. 544 с.

62. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.

63. Булгакова В. Адаптувати людину до життя. До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція». *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. Вип. 6 (16). С. 82–86.

64. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа*. 2001. Вип. 2. С. 18–19.

65. Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І. Комунікативні процеси у навчанні: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ: КНЕУ, 2004. 334 с.

66. Бучківська Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2019. 420 с.

67. Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ. Київ: К. FUND, 2015. 222 с.

68. Вакалюк Т. А. Хмарні технології в освіті: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2016. 72 с.

69. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, 2010. Вип. 4 (6). С. 93–99.
70. Ванслов В. В. Об отражении действительности в музыке. Москва: Искусство, 1953. 235 с.
71. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія. Вінниця: Планер, 2014. 208 с.
72. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті. *Управління школою*. 2007. Вип. 13. С. 17–25.
73. Васильченко М. І., Гришко В. В. Комунікативний менеджмент: навч. посіб. Полтава: ПолтНТУ, 2018. 208 с.
74. Васюк О. В., Виговська С. В. Сучасні підходи до трактування поняття «педагогічна технологія». *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2011. №6 (25). С. 5–9.
75. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект): для працівників від освіти, керівників та вчителів шк., студ. Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.
76. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. П. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
77. Великовский С. Культура как полагание смысла. *Одиссей: Человек в истории. Исследования по социальной истории и истории культуры*. Москва, 1989. С. 16–19.
78. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
79. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: Прайм–Еврознак: Нева; Москва: Олма-Пресс, 2003. 318 с.
80. Взаимодействие и синтез искусств / под ред. Г. А. Лапицкой. Ленинград: Наука, 1978. 268 с.
81. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. 2-е изд. / пер. с англ. И. В. Соловьева, Г. Н. Поварова; под ред. Г. Н. Поварова. Москва: Наука, 1983. 344 с.
82. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. 2-е изд., испр., перераб. и доп. / пер. с нем. А. В. Коченгин, О. А. Шипилова. Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. 268 с.

83. Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології». Київ: Гнозис, 2009. Вип. 3 (1). 630 с.

84. Вільш І. Суб'єктивність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості. *Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти*: матеріали III Харківських міжнар. психол. читань (Харків, 17 квітня 1999 р.). Харків: ХНУ, 1999. С. 20–22.

85. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

86. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 384 с.

87. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2011. 43 с.

88. Власенко І. М., Могілей І. В. Педагогічна практика з художньої культури в загальноосвітній школі: теоретичний та прикладний аспекти: навч. метод. посіб. для студентів факультету мистецтв вищих педагогічних навчальних закладів. Київ: КНТ, 2015. 236 с.

89. Власенко Ф. П. Освітній процес у парадигмі синергетики: методологічний аспект. *Синергетика і освіта*: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 70–92.

90. Власюк Г. В. Проективная методика исследования личности Сьюзан Деллингер: методические указания к лабораторной работе, деловой игре и исследовательской работе по дисциплинам «Основы менеджмента» и «Социологические и прикладные исследования». Москва: МИИТ, 2011. 110 с.

91. Внукова Н. Інноваційний потенціал вищої школи у глобальних викликах XXI століття. *Вища школа*. 2010. Вип. 12. С. 26–36.

92. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

93. Волков А. Іван Мазепа — традиційний образ літератур європейського регіону. *Слов'янські літератури*. 1993. Вип. 12. С. 162–177.

94. Волкова Е. В. Произведения искусств в мире художественной культуры. Москва: Искусство, 1988. 240 с.
95. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Академія, 2001. 576 с.
96. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.
97. Волобуєва Т. Б. Дослідне поле інноваційної майстерності. Донецьк: Каштан, 2013. 399 с.
98. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одне з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. Вип. 3. С. 13–16.
99. Воронкова В. Г. Метафізичні виміри людського буття (проблеми людини на зламі тисячоліть): монографія. Запоріжжя: Павел, 2000. 176 с.
100. Вороновська Л. Універсальні та специфічні особливості визначення ознак художнього дискурсу. *Теоретична і дидактична філологія*. 2015. Вип. 20. С. 155–166.
101. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2: Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
102. Габермас Ю. Комунікативна дія і дискурс — дві форми повсякденної комунікації. Першоджерела комунікативної філософії / за ред. Л. А. Ситниченко. Київ: Либідь, 1996. 176 с.
103. Гавра Д. Основы теории коммуникации: учительское пособие: стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 288 с.
104. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Слов'янськ: Друкарський двір, 2016. 432 с.
105. Гаврілова Л. Г., Хмарна Л. В. Формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін як теоретична проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спецвипуск. С. 122–127.
106. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Т. 1. Київ: Юніверс, 2000. 650 с.
107. Газнюк Л. М. Філософські етюди екзистенціально-соматичного буття: монографія. Київ: Парапан, 2008. 368 с.
108. Гайдамака О. В. Вивчення мистецтва в основній і старшій школі у 2018/2019 навчальному році. *Мистецтво та освіта*. 2018. Вип. 2 (88). С. 27–29.

109. Гайдамака О. В. Вивчення предметів художньо-естетичного циклу в основній школі: методичні рекомендації. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 48–52.
110. Гайдамака О. В. Пріоритети початкової загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2018. Вип. 1 (87). С. 10–14.
111. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
112. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навчальний посібник. Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2007. 400 с.
113. Гамолін П. Поліхудожній підхід у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23 (1). С. 121–125.
114. Гасалов В. Об интерактивных аспектах взаимодействия видов искусств. *Взаимодействие и синтез искусств*: сборник статей / за ред. Д. Благой. Ленинград: Наука, 1978. С. 20–44.
115. Гачев Г. Национальные образы мира. Москва: Советский писатель, 1988. 414 с.
116. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Санкт-Петербург: АСТ, 2016. 416 с.
117. Гейзінга Й. Homo Ludens. Київ: Основи, 1994. 250 с.
118. Генералюк Л. Взаємодія літератури і мистецтва. Начерк історії словесно-візуальних інтеракцій. *Studia Methodologica*. 2009. Вип. 29. С. 81–88.
119. Генералюк Л. Універсалізм Шевченка: взаємодія літератури і мистецтва. Київ: Наукова думка, 2008. 544 с.
120. Герасимов Н. Е., Косярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи. Черкаси: Вид-во УНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. 212 с.
121. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. Москва: Педагогика, 1987. 264 с.
122. Гиссен Г. В. Медиаадекватное публицирование. Содержание, концепция публикаций и презентаций. Харьков: Гуманитарный центр, 2012. 248 с.
123. Гінзбург М. Д. Application, як це українською? *Інформаційно-керуючі системи на залізничному транспорті*. 2004. № 3. С. 81–

84. URL: <http://www.setlab.net/?view=application-term>. (дата звернення: 30.01.2020).

124. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ: Акцент, 2014. 416 с.

125. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України: аналітична записка. *Національний інститут стратегічних досліджень*: веб-сайт. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/> (дата звернення: 25.01.2020).

126. Глосарій НАЗЯВО: URL: http://www.dnu.ua/docs/dnu/polozhennya/yakist_ოსვity/NAZYAVO_Glosarij.pdf. (дата звернення: 14.05.2020).

127. Глосарій термінів з технології освіти. Париж: ЮНЕСКО, 1989. 44 с. URL: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>. (дата звернення: 19.01.2020).

128. Голоюх Л. В. Порівняння як структурно-стилістичний компонент художнього тексту: автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.01 / Ін-тут укр. мови. НАН України. Київ, 1998. 216 с.

129. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження і методологічні поради молодим науковцям. Київ: Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.

130. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

131. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. й випр. Рівне: Вайсин: Обереги, 2011. 552 с.

132. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

133. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.

134. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.

135. Гриньова В. М. Культурологічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. С. 81–126.

136. Гриффін Э. Коммуникация: теория и практики / пер. с англ. А. А. Науменко. Харьков: Гуманитарный Центр, 2015. 688 с.

137. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 240 с.
138. Гриценко І., Крахмальова Н. Роль комунікацій у функціонуванні вищих навчальних закладів. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny* / Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. 2013. Vol. 1. С. 764–771.
139. Грубіч Д. Ю. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 34–39.
140. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. Київ: Знання України, 2002. 580 с.
141. Гузеев В. Консультации: технология ТОГИС. *Педагогические технологии*. 2007. № 3. С. 3–20.
142. Гузеев В. В. Консультации: что такое педагогические технологии и какие технологии используются в образовании. *Педагогические технологии*. 2005. № 1. С. 108–123.
143. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПН ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
144. Гузій Н. В. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ: Кив. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. 300 с.
145. Гуманізм. Людина. Екзистенція: матеріали 25-х Міжнародних людинознавчих філософських читань / Дрогоб. держ. пед. ун-тет ім. І. Франка. Дрогобич, 2013. 297 с.
146. Гура О. І. Логіко-концептуальні аспекти дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2009. Вип. 54. С. 106–112.
147. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 4 (8). С. 62–68.
148. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядиплом. освіти. Київ: Освіта України, 2006. 390 с.

149. Гуслова М. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред, проф. образования. 3-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 288 с.
150. Дацко О. Розвиток мистецької освіти як чинник суспільного прогресу у ХХІ столітті. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*. 2013. Вип. 4 (8). С. 313–315.
151. Дашенко Н. Л. Науковий текст: оформлення й редагування: навчальний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 432 с.
152. Дегтярьова К. В. Основи теорії мовної комунікації: навч.-метод. посіб. для студ. факультету філології та журналістики напряму підготовки 6.020303 «Філологія. Українська мова і література». Полтава, 2012. 70 с.
153. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 322–332.
154. Дем'яненко О. О. Формування інтермедіального мислення студентів — майбутніх філологів: теорія та освітні стратегії. *Science Review*. 2018. Вип. 3 (10). Т. 6. С. 42–46.
155. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст. Київ: Вища школа, 1981. 215 с.
156. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011> (дата звернення: 11.12.2019).
157. Джеджера К. В. Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2007. 320 с.
158. Джонсон Д. В. Удосконалення вміння спілкуватись. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 9. С. 18–35.
159. Джумайло О. А. Понятие интермедиальности и его эволюция в современном научном знании. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018. № 4 (15). С. 58–62.
160. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: дис. ... канд..

псих. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 225 с.

161. Дзьобань О. П., Мануйлов Є. М. Віртуальні комунікації: до проблеми філософського осмислення сутності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2015. Вип. 3 (26). С. 7–19.

162. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

163. Діалог: Медіа-студії: збірник наукових праць / відп. ред. О. В. Александров. Одеса: Астропринт, 2011. 348 с.

164. Добровська Л. Формування професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх фахівців в умовах інтегративного підходу до освіти. *Освіта і управління*. 2012. Вип. 4 (15). С. 43–50.

165. Доманский В. А. Внутритекстовая интеграция литературы и других искусств. *Культура как предмет междисциплинарных исследований: материалы II междунар. науч. конф. (г. Томск, 11–13 мая 2010 г.)*. Томск, 2010. С. 181–186.

166. Дорошенко Т. Інтеграційні процеси в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2015. Вип. 132. С. 70–75.

167. Драч І. І. Зміст і структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 11. С. 124–130.

168. Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*. 2012. Вип. 27 (1). Т. 2 (35). С. 94–102.

169. Драч І. І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Імідж сучасного педагога*. 2013. Вип. 2 (131). С. 7–11.

170. Драч І. Ф. Вірші та поеми. Київ: Дніпро, 1991. 516 с.

171. Дрозденко К. С. Загальна психологія у практичному вимірі: підручник. Київ: Професіонал, 2007. 608 с.

172. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.

173. Дроздовський Д. Трансгресія у п'єсі «Трамвай бажання» Т. Вільямза та у фільмі «Все про мою матір» П. Альмодовара: стратегії інтермедіальності. *Слово і час*. 2012. Вип. 8. С. 21–27.

174. Другов О. Проблеми та напрями модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Центральноукраїнського національного технічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 127–135.

175. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

176. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. Вип. 4. С. 94–97.

177. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*. Серія: Педагогіка і психологія. 2009. Вип. 468. С. 143–153.

178. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура*: матеріали Всеукр. конф. (м. Київ, 22 лют. 2011 р.). Київ, 2011. С. 137–140.

179. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 58 с.

180. Дубенко О. Ю. Художня картина світу: основні напрями дослідження. *Мова і культура*. 2013. Вип. 16 (4). С. 10–14.

181. Дубілет Д. Як правильно: мобільний додаток чи застосунок? URL: <https://investgazeta.info/blogs/dodatok-chi-zastosunok> (дата звернення: 30. 01. 2020).

182. Дубініна О. Страсті за Білосніжкою, або про феномен інтермедіального коловороту. *Слово і час*. 2013. Вип. 9. С. 66–76.

183. Дубовицкая Г. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 12. С. 82–86.

184. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Санкт-Петербург, 1999. 403 с.

185. Енциклопедія освіти / ред. В. П. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

186. Європейський словник філософій: лексикон неперекладностей / пер. з фр. під керівництвом Б. Кассен та К. Сігова. Київ: Дух і літера, 2013. 328 с.

187. Євтух М. Б., Соловей М. І., Спіцин Є. С., Шалік З. М. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*: е-журнал. 2009. Вип. 4. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_8/ (дата звернення: 19.09.2019).
188. Єлісеєв А. Г. Основа навчального процесу в ПТУ — нові технології. *Нові технології навчання*: наук. метод. зб. 1996. Вип. 15. С. 21–28.
189. Єльнікова Г. В. Зміна філософії управління освітою в сучасних умовах розвитку суспільства. *Освітлогія*: хрестоматія: навч. посібник / уклад.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. К.: ВП «Едельвейс», 2013. С. 480–484.
190. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. Київ, 2003. 235 с.
191. Жодані І. М. Взаємодія вторинних моделювальних систем: проблеми термінотворення. *Літературознавчі студії: Магістеріум*. 2015. Вип. 61. С. 80–86.
192. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2008. Вип. 39. С. 52–56.
193. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед.ун-тет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 38 с.
194. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 39 с.
195. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
196. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. Москва: Академия, 2001. 208 с.
197. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2015. Вип. 18. С. 97–101.

198. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. Київ: Ліра-К, 2016. 608 с.
199. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. 324 с.
200. Заліско Л. Культура як складова професійної підготовки особистості. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2009. Вип. 4. С. 76–81.
201. Заморкин А. А. Виртуальные коммуникации как социокультурный феномен современности: дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Северо-Кавказский федер. ун-т. Ставрополь, 2014. 222 с.
202. Зверева Н. Структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності вчителя початкових класів. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 18–22.
203. Згурський Г. Школа діалогу культур в контексті української національної культури. *Діалог культур та освіта*. Київ: Знання, 1993. 60 с.
204. Зеленов Є. А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді: монографія. Луганськ: Вид-во НЦ ПП РК «НО-УЛІЖ», 2008. 272 с.
205. Зелінський С. С. Організація освітнього процесу на основі транс дисциплінарного підходу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький, 2013. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_10 (дата звернення: 15.11.2019).
206. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
207. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Эйдос: интернет журнал*. 2006. URL: <http://www.eidos.ru> (дата звернення: 4.08.2019).
208. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 1999. 384 с.
209. Зись А. Теоретические предпосылки синтеза искусств. *Взаимодействие и синтез искусств* / за ред. Д. Благой. Ленинград: Наука, 1978. С. 5–20.
210. Зіньковський Ю., Мірський Г. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми. *Вища школа*. 2010. Вип. 3/4. С. 36–43.

211. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазисич та ін. Харків: НПУ «ХПП», 2007. 228 с.
212. Золотов Д. В. Использование информационных технологий в педагогической диагностике с применением технологии «Портфолио». URL: http://edu.of.ru/ftip/default.asp?ob_no=9148 (дата звернення: 28.01.2019).
213. Зражевська Н. І. Комунікаційні технології: лекції. Черкаси: Брама-Україна, 2010. 224 с.
214. Зражевська Н. І. Нові медіа і нові форми комунікації в медіа культурі. *Актуальні питання масової комунікації*. 2013. Вип. 14. С. 70–75.
215. Зубченко О. Історичні передумови формування технологічного підходу до навчання в західноєвропейських країнах. *Рідна школа*. 2004. Вип. 2. С. 72–74.
216. Зуляк І., Шама О. Історія культури: словник-довідник. Тернопіль, 2000. 136 с.
217. Зязюн І. Аксиологічні критерії вікової психології. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2013. Вип 5. С. 21–42.
218. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект: *Теорія і практика: управління соціальними системами*. 2002. Вип. 2. С. 23–34.
219. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності. Київ: Наукова думка, 1987. 209 с.
220. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 5. С. 73–85.
221. Зязюн І. А. Філософія професійного розвитку людини. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2004. Вип. 9. С. 51–63.
222. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії: навч. посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
223. Зязюн І., Семашко В. Культурологія української та зарубіжної культури: навчальний посібник. Київ: Знання, 2007. 567 с.
224. Ивина А. А. Философия: энциклопедический словарь. Москва: Гардарики, 2004. 1074 с.

225. Ильин И. П. Некоторые концепции искусства постмодерна в современных зарубежных исследованиях. Москва: ГБЛ, 1988. 28 с.

226. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва: Знание, 1972. 108 с.

227. Исаев И. Д. Развитие профессиональной педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Збірник наукових праць*. 2006. Вип. 29. С. 63–72.

228. ^{26*} Лушак Н. С. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів мистецтва заєди інтермедіальної технології: термінологічні та методологічні відмінності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Харків, 2013. № 1045, вип. 30. С. 69–74.

229. Иванов С. Основы композиции издания: пособие. Львів: Світ, 2013. 232 с.

230. Иванова Т. Культурологічна парадигма освіти у філософсько-педагогічній концепції академіка І. Зязюна. *Філософія педагогічної майстерності* / за ред. І. Зязюна. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 380 с.

231. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 2. С. 94–104.

232. Ільницький М. М. Таємниці музи. Про поезію. Київ: Молодь, 1971. 105 с.

233. Ільченко О. Поліхудожнє виховання як цілісний інтегрований педагогічний процес. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківсько гуманітарно-педагогічного інституту*. Харків, 2015. Вип. 24. С. 86–94.

234. Ільчук М. Концепт інтермедіальності в рецепції роману Патріка Зюскінда «Парфюмер». *Іноземна філологія*. 2014. Вип. 126 (1). С. 123–131.

235. Ільчук М. Т. Інтермедіальність в сучасному німецькому літературознавстві. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17 (6). С. 87–95.

236. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за заг. ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 441 с.

237. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (частина 1). *Освіта нова: веб-сайт*. URL:<http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyi-i-diyalnisnyj-pidhody-shastyyna-1/> (дата звернення: 14.02.2020)

238. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посіб. / О. А. Біда, О. В. Кравчук, Г. І. Коберник та ін. Умань: Софія, 2007. 212 с.
239. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
240. Інформаційні технології і засоби навчання: збірник наукових праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Київ: Атіка, 2005. 272 с.
241. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи: *Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія* / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2012. С. 22–81.
242. Історія української літератури ХХ століття: у 2 кн. Кн. 1: 1910–1930-ті роки: навч. посібник / за ред. В. Г. Дончика. Київ: Либідь, 1993. 784 с.
243. Історія філософії в її зв'язку з освітою: підручник / за заг. ред. Г. І. Волинка. Київ: Каравела, 2006. 480 с.
244. Ішук С. М. Смайли як «ключові слова» культури інтернету. *Дні науки філософського факультету: матеріали міжнар. наук. конф.* (Київ, 16–17 квіт. 2013 р.). Київ: Київський університет, 2013. С. 134–136.
245. Кабриль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2013. 200 с.
246. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: монографія. Донецьк: Друк-Інфо, 2009. 275 с.
247. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Ленинград: Искусство, 1972. 425 с.
248. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
249. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. 415 с.
250. Казанцева Г. В. К проблеме беллетризации писательской биографии: факт — вымысел и биографический хронотоп. *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации*: сб. статей победителей IV Междунар. на-

уч.-практ. конф. (г. Пенза, 27 марта. 2017 р.). Пенза: Наука и Просвещение, 2017. С. 107–109.

251. Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка: коллективная монография / под. ред. И. С. Шевченко. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. 246 с.

252. Калаур С. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2018. 456 с.

253. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности. *Образование в современной школе*. 2002. № 5. С. 23–27.

254. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование. *Педагогика*. 2004. № 9. С. 44.

255. Карпенко О., Федорович А. Основи педагогічної майстерності. Дрогобич: РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2013. 157 с.

256. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія: антропологічний підхід. *Рідна школа*. 2001. Вип. 8. С. 20–21.

257. Качнев В. И. Исследовательный подход: вопросы теории и практики. *Высшее образование сегодня*. 2012. № 1. С. 65–66.

258. Кашлев С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский вересень, 2005. 196 с.

259. Квіт С. Масові комунікації: підручник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 206 с.

260. Кейптаунська Декларація Відкритої Освіти: Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам. Кейптаун, Південна Африка, 2008. URL: <http://www.capetowndeclaration.org/translations/ukrainian-translation>. (дата звернення: 24.01.2020).

261. Кириллова Н. Медиокультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2006. 448 с.

262. Кириллова Н. Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации. *Педагогика*. 2005. № 5. С. 114–119.

263. Кириченко М. А. Основи образотворчої грамоти. Київ: Вища школа, 2001. 165 с.

264. Кирия И. В., Новикова А. А. История и теория медиа: учебник для вузов. Москва: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2017. 423 с.

265. Киселева А. А. Продуктивна комунікація. Лінгвістика результативності. Харків: Гуманитарний центр, 2016. 204 с.
266. Кіслов Д. В. Політична безпека масових комунікацій: монографія. Київ: Леся, 2010. 208 с.
267. Клак І. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. Вип. 5. С. 58–67.
268. Кларін М. В. Інновації у світовій педагогіці: навчання на основі дослідження, ігри та дискусії (аналіз зарубіжного досвіду). Рига: Експеримент, 1995. 176 с.
269. Клименко М. О., Герасимчук З. В, Клименко О. М. Розвиток: підручник. Херсон: Олді-Плюс, 2015. 280 с.
270. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Актуальні питання інноваційного розвитку*. 2012. Вип. 3. С. 90–105.
271. Ключові компетентності для навчання впродовж життя: рекомендація 2018 / 0008 (NLE) європейського Парламенту та Ради (ЄС). *Дистанційне та змішане навчання інформатики*: веб-сайт. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> (дата звернення: 11.05.2018).
272. Книга творчості українських митців поза Батьківщиною. Ukrainian Artin Diaspora. Філадельфія, 1981. 520 с.
273. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*. 2016. Вип. 2. С. 83–86.
274. Коваль С. М. Використання інформаційних технологій у процесі навчання. URL: www.kpi.kharkov.ua/archive (дата звернення: 20.01.2020).
275. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. Київ: Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.
276. Ковальчук В. Педагогічні умови модернізації фахової підготовки сучасного вчителя. *Початкова школа*. 2014. Вип. 10. С. 30–33.
277. Ковальчук О. М. Структура готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 45–49.

278. Ковтуненко Е. С. Методологічні підходи в семіотичному аналізі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія*. Миколаїв, 2013. Вип. 199 (211). С. 44–48.

279. Когут І. В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: програма з спецкурсу з практикумом. Київ: КУ імені Бориса Грінченка, 2014. 35 с.

280. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2015. 20 с.

281. Когут О. І., Юзефік Л. О., Тимчишин О. І. Інноваційні виховні технології. Тернопіль: Астон, 2009. 352 с.

282. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. Вип. 2. С. 74–85.

283. Козакова В. С. Проблема художньої комунікації в культурно-естетичній дійсності. *Культурологічний дискурс сучасного світу: від національної ідеї до глобалізаційної цивілізації*: матеріали V Всеукр. наук.-практичної конференції пам'яті Володимира Підкопаєва (Київ, 1–2 червня 2007 р.). Київ: Міленіум, 2007. С. 229–234.

284. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 468 с.

285. Козій О. М. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-зорових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 249 с.

286. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи). Львів: Світ, 1999. 360 с.

287. Колісник Ю. Текст і дискурс: проблеми дефініцій. *Проблеми української термінології*. 2010. Вип. 675. С. 111–114.

288. Комаровська О. А. Мистецтво в новій українській школі: що змінилося? Початкова освіта: методичні рекомендації. Київ: Оріон, 2018. 160 с.

289. Комаровська О. А. Мистецька освіта: глибина й багатогранність. *Мистецтво та освіта*. 2016. Вип. 1 (79). С. 6–9.

290. Комаровська О. А. Мистецька освіта: передчуття змін і готовність до них. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 10–15.
291. Комаровська О. А. Мистецькі досягнення учнів: що і як оцінюємо. *Мистецтво та освіта*. 2018. Вип. 4 (90). С. 2–6.
292. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения / пер. Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 440 с.
293. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
294. Комунікаційна стратегія МОН 2017–2020 рр.: схвалено рішенням колегії МОН № 4/115 від 26.05.2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/komunikacijna-strategiya-mon-2017-2020.pdf> (дата звернення: 15.09.2018).
295. Кондрацька Л. А. Сутнісне творення музичного буття: шкільний дискурс. *Мистецька освіта як чинник людиностановлення*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 14 квітня 2013 р.). Тернопіль: РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 156–160.
296. Коновець О. Ф. Масова комунікація: теорії, моделі, технології: навч. посіб. Київ: ЛГУ, 2007. 266 с.
297. Коновець С. В. Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти. *Реклама і дизайн XXI сторіччя: освіта, культура, економіка*: зб. наук. пр. / Інститут реклами, підприємництва, дизайну. Київ, 2001. Вип. 2. С. 129–135.
298. Кононець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2009. 384 с.
299. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 р. *Офіційний веб-портал ВР України*: веб-сайт. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 11.01.2020).
300. Конфуций и его школа / сост. и авт. предисл. В. В. Малявин. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 176 с.
301. Концепція «Нова українська школа»: затверджена Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczija.pdf>. (дата звернення: 30.12.2019).
302. Коробкова Н. К. Міжмистецький полілог в аспекті художності. *Вісник ОНУ. Серія: Філологія*. Одеса, 2014. Вип. 1 (11). С. 18–27.

303. Коротяєв Б. І., Курило В. С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія. Луганськ: Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 308 с.

304. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія: колективна монографія. Луганськ: Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.

305. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: монографія. Київ: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 224 с.

306. Корягін М. В., Чік М. Ю. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Алерта, 2017. 622 с.

307. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала. Київ: Києво-Могилянська Академія, 2005. 32 с.

308. Кравець В. О., Кухаренко В. М., Товажнянський Л. Л. Меморандум створення інформаційної освітньої мережі «Українська дистанційна освіта». URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/add/00> (дата звернення: 20.01.2020).

309. Кравченко А. І. Від компаративістики до інтермедіальності в аналізі музичного мистецтва (на матеріалі камерно-інструментальної музики України кінця ХХ — початку ХХІ століття). *Культура і сучасність*. 2016. Вип. 2. С. 53–59.

310. Кравченко Я. О. Школа Михайла Бойчука. Окрім Кравченко. Художник і час. Київ: Оранта, 2005. 312 с.

311. Кравченко-Дзондза О. Е. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи у змісті фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2016. Вип. 6 (137). С. 98–102.

312. Кравченко-Дзондза О. Е. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 24 с.

313. Краевский В. В. Методологические педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

314. Красовська О. О. Технології викладання освітньої галузі «Мистецтво»: навч.-метод. посіб. Львів: Новий Світ — 2000, 2016. 88 с.

315. Красовська О. О. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти

засобами інноваційних технологій: монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 460 с.

316. Крейг Р. Т. Теория коммуникации как область знания. *Компаративистика — III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований*. 2001. № 3. С. 73–79.

317. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

318. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

319. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.

320. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5–11.

321. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5/6. С. 12–25.

322. Кремень В. Г. Трансформації особистості в суперечних епохах. *Вища освіта України*. 2010. Вип. 3. С. 15–17.

323. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ: Знання, 2010. 520 с.

324. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2010. 575 с.

325. Криволапов М. О. Про мистецтво та художню критику України ХХ століття: вибрані статті різних років. Кн. 1: Формування та розвиток національної мистецької школи і мистецтвознавчої науки в Україні ХХ століття. Київ: Видавничий дім А+С, 2006. 268 с.

326. Крившенко Л. И. Педагогика: учебник. Москва: ТК Велби: Изд-во Проспект, 2006. 432 с.

327. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посібник. Київ: Освіта України, 2005. 217 с.

328. Кристьяева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. Москва: РОССПЭН, 2004. 356 с.

329. Крупа М. П. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 416 с.

330. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 327 с.

331. Кудикіна Н. Ретроспективний погляд на формування сучасної моделі ігрової діяльності. *Шлях освіти*. 2003. Вип. 11. С. 46–49.
332. Кузьменко А. С. Поліхудожнє виховання майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: кваліфікаційна робота студента на здобуття ступеня магістра зі спеціальності 014 — Середня освіта (Музичне мистецтво) / ДВНЗ «Криворізький держ. пед. ун-т». Кривий Ріг, 2018. 131 с.
333. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетенції вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник. Херсон, 2006. 98 с.
334. Кузьміна Н. А. Интермедиальность современной лирической книги: закономерность или стратегия? *Поликодовая коммуникация: лингвокультурные и дидактические аспекты*. 2011. № 15. С. 27–34.
335. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: монографія. Сімферопіль: Оріанда, 2010. 552 с.
336. Кузьмінський А., Омеляненко В. Педагогіка: підручник. Київ: Знання–Прес, 2003. 418 с.
337. Кулешов В. А., Пашкова Н. В. Жизнь в цвете, цвет в нашей жизни. Цветоинформационные образовательно-оздоровительные технологии. Донецк: Каштан, 2010. 234 с.
338. Кулібченко В. Интермедіальність. *Дніпро*. 2016. Вип. 1. С. 166–169.
339. Кулка И. Психология искусства / пер. с чешск. И. В. Олива. Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. 560 с.
340. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 108–115.
341. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования / под. ред. И. Исаева. Белгород: Изд-во БГУ, 1999. 151 с.
342. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
343. Кухаренко В. М., Рибалко О. М., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування: дистанційний курс: навч. посібник. Харків: НТУ «ХП»: Торсінг, 2002. 320 с.

344. Куценко Г. В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості. *Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2000. С. 139–198.
345. Кушнір В. А. Методологічні основи педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2011. Вип. 3 (61). С. 9–13.
346. Лавренюк В. Образ Івана Мазепи у світовій літературі. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2003. Вип. 12. С. 270–281.
347. Лазарева Л. М. Художня комунікація та її особливості в сучасному Інтернет-просторі. *Образотворче мистецтво*. 2011. Вип. 1. С. 96–99.
348. Лановик З. Б. *Hermeneutica Sacra*. Тернопіль: РВВ ТНПУ, 2006. 587 с.
349. Лановик З. Б. Ліберальна герменевтика Ф. Д. Шляєрмахера. *Герменевтика і проблеми літературознавчої інтерпретації*: монографія / за ред. Р. Т. Гром'яка. Тернопіль: РВВ ТНПУ, 2006. С. 10–25.
350. Лановик З. Б. Остап Тарнавський. Львів: Місіонер, 1998. 180 с.
351. Лановик М. Б. Теорія відносності художнього перекладу: літературознавчі проєкції. Тернопіль: РВВ ТНПУ, 2006. 470 с.
352. Лашук Н. М. До проблеми медіакомпетентності як результату медіаосвіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2016. Вип. 2 (4). С. 125–139.
353. Левченко О. А. Психологические проблемы менеджмента в педагогическом творчестве. Луганск: Изд-во Восточно-украинского гос. ун-та, 2000. 144 с.
354. Левченко Т. І. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти: монографія. Вінниця: Нова книга, 2017. 344 с.
355. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, Личность. Москва: Смысл: Академия, 2004. 241 с.
356. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во Москов. ун-та, 1972. 445 с.
357. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
358. Лессінг Г.-Е. Лаокоон. Київ: Мистецтво, 1968. 287 с.
359. Лимаренко Л. І. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (на прикладі вивчення театральних дисциплін): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2004. 20 с.

360. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2018. Вип. 6. С. 55–59.
361. Литвин Т. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. Вип. 2. С. 9–14.
362. Литвиненко В. В. Комунікативна та комунікаційна системи — диференціація понять. *Current Issues of Mass Communication*. 2013. Vol. 14. P. 30–32.
363. Литвиненко Т. Історіософська концепція пенталогії Б. Лепкого «Мазепа» та її художня реалізація. Суми: Слобожанщина, 2000. 156 с.
364. Литература в системе искусств. Методология междисциплинарных исследований Ленинградской конференции / отв. ред. Н. В. Тишунина. Санкт-Петербург: Изд-во гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2000. 91 с.
365. Литература и музыка. Контакты и взаимодействия / отв. ред. Б. Г. Реизов. Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та, 1975. 226 с.
366. Литовський В., Згурський Г. Школа діалогу культур: принципи її розбудови в Україні. *Діалог культур: Україна у світовому контексті* / за заг. ред. С. Черепанова. Львів: Каменярь, 1996. С. 207–213.
367. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекцій: учеб. пособие. Москва: Юрайт, 2001. 607 с.
368. Літературознавча рецепція і комапаративістичний дискурс: монографія / за ред. Гром'яка Р. Т. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 367 с.
369. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліна, В. І. Теремка. Київ: Академія, 2006. 752 с.
370. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. 503 с.
371. Лосєва Н. М. Способи та засоби самореалізації особистості: філософсько-педагогічний аспект проблеми. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний часопис*. 2004. Вип. 2/3 (41/42). С. 65–69.
372. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство, 2004. 704 с.

373. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва: Искусство, 1970. 384 с.

374. Луговий В. І. Компетентності і компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. Вип. 3 (1). С. 8–14.

375. Луговий В. І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах*: монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 7–15.

376. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Галанова Ж. В. Якість викладання досліджень публікації — ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерії оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2012. Вип. 70 (1). С. 3–10.

377. Лупак Н. М. Вербальний опис музичного тексту як елемент художнього аналізу. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк, 2009. Вип. 6 (160). С. 121–127.

378. Лупак Н. М. Використання ігрових моделей у педагогічній практиці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2010. Вип. 24 (2). С. 75–82.

379. Лупак Н. М. Діалоговий характер медіакомунікації в освітньому середовищі. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8–9 березня 2019 р.). Харків: Центр педагогічних досліджень, 2019. С. 45–47.

380. Лупак Н. М. Зошит для практичних робіт з курсу «Основи педагогічної майстерності»: навч.-метод. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль: Калашник Т. Б., 2011. 104 с.

381. Лупак Н. М. Інноваційна практика художніх трансформацій: інтермедіальний аспект мистецької освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. Вип. 6 (2). Т. II (80). Спец. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 135–149.

382. Лупак Н. М. Інтермедіальна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: структурно-

функціональна модель. *International Journal of Innovative Technologies Social Science*. Warsaw, 2020. № 1 (22). С. 3–9.

383. Лупак Н. М. Інтермедіальні аспекти комунікації в площині мистецької освіти. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали між нар. наук. конф. (м. Дніпро, 29–30 березня 2019.). Дніпро: Охотник, 2019. С. 176–177.

384. Лупак Н. М. Інтермедіальні технології в системі мистецької освіти як педагогічна інновація. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 2018. Вип. 84 (2). С. 127–132.

385. Лупак Н. М. Інтермедіальність як феномен художньої інтеграції. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*: матеріали міжнар. наук. конф. (Тернопіль, 17–18 травня 2018 р.). Тернопіль: Вектор, 2018. С. 235–238.

386. Лупак Н. М. Комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дефініція поняття. *East European Science Journal*. 2019. Вип. 5 (45). С. 50–53.

387. Лупак Н. М. Комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як предмет наукового дослідження. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. Мукачево, 2018. Вип. 2 (8). С. 188–191.

388. Лупак Н. М. Комунікація як феномен взаємодії у контексті нової парадигми освіти. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2018. Вип. 3. С. 37–47.

389. Лупак Н. М. Концепція діалогу культур в сучасній системі освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2010. Вип. 22. С. 246–251.

390. Лупак Н. М. Культурносеміотичний, медіатехнологічний, комунікативний підходи у дослідженні поняття «інтермедіальність». *Science Review*. 2019. Vol. 6 (23). P. 21–27.

391. Лупак Н. М. Літературно-музичне буття образу Мазепи: монографія. Тернопіль: Карт-бланш, 2007. 200 с.

392. Лупак Н. М. Медіакультура як фактор розвитку особистості в умовах глобалізації інформаційного простору. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк, 2010. Вип. 7 (167). С. 19–23.

393. Лупак Н. М. Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

The European Journal of Humanities and Social Sciences. 2019. Vol. 3. P. 60–65.

394. Лупак Н. М. Мистецький діалог в освіті. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2009. Вип. 19. С. 197–211.

395. Лупак Н. М. Організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування інтермедіальної комунікативної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. *Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countrits: Collective monograph*. Riga: Baltija Publishing, 2020. P. 409–426.

396. Лупак Н. М. Освітні технології у схемах і таблицях: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Тернопіль: Калашник Т. Б., 2016. 122 с.

397. Лупак Н. М. Освітні технології: тести: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Тернопіль: Калашник Т. Б., 2013. 127 с.

398. Лупак Н. М. Особистісна спрямованість мистецької освіти (культурологічний аспект). *Вища освіта України*. 2008. Вип. 3 (2). Тематичний вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології. С. 106–111.

399. Лупак Н. М. Педагогічна інноватика у вищій школі в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2018. Вип. 1. С. 12–19.

400. Лупак Н. М. Педагогічна майстерність: тести: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 96 с.

401. Лупак Н. М. Педагогічна творчість як наукова (фахова) проблема. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. Вип. 7 (114). С. 37–41.

402. Лупак Н. М. Педагогічне спілкування в умовах художньо-інтегративного середовища. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: матеріали LVII Міжнародної наукової конференції (26 — 27 січня 2020 р.)*. Переяслав, 2020. Вип. 1 (57), ч. 6. С. 93–96.

403. Лупак Н. М. Синергетичний аспект комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах педагогічного університету. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 7. С. 121–132.

404. Лупак Н. М. Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін: сучасний формат.

International Academy Journal Web of Scholar: multidisciplinary scientific edition. 2019. Vol. 4 (34). P. 32–38.

405. Лупак Н. М. Формування компетентностей вчителя мистецьких дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2008. Вип. 19 (2). С. 53–59.

406. Лупак Н. М. Художня комунікація в площині мистецької освіти: теорія, практика, інновації. *Мистецтво і освіта*. 2019. Вип. 3. С. 6–11.

407. Лупак Н. М., Водяний Б. О. Мистецька освіта в Україні: комунікативний аспект. *Science Review*. 2019. Vol. 8 (25). P. 24–29.

408. Любан-Площа Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: слушать душой. Киев: Адеф Украина, 2002. 200 с.

409. Мадзігон В. М., Нісімчук А. Технологія креативної педагогічної освіти: монографія. Луцьк: Твердиня, 2011. 509 с.

410. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения музыки и эстетики. Москва: Сов. композитор, 1978. 352 с.

411. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. Київ: Либідь, 1992. 345 с.

412. Майборода В. К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації: навч. посіб. 4 вид., змін. та доп. Чернігів, 2013. 244 с.

413. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. Вип. 4. С. 31–36.

414. Макаренко Г. Музыка і філософія: Шопенгауер. Вагнер. Ніцше. Київ: Факт, 2004. 152 с.

415. Мак-Квейл Д. Теорія масової комунікації / пер. з англ. О. Возьна, Г. Сташків. Львів: Літопис, 2010. 538 с.

416. Маклюэн М. Г. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. 5-е изд., испр. Москва: Кучково поле, 2018. 464 с.

417. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 632 с.

418. Малахов В. Етика спілкування: навч. посібник. Київ: Либідь, 2006. 400 с.

419. Маленко О. Інтермедіальність як естетизація художнього дискурсу: митець — мистецтво — читач. *Науковий часопис НПУ ім.*

М. П. Драгоманова. Серія: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Київ, 2014. Вип. 5. С. 42–50.

420. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 252 с.

421. Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*. 2006. Вип. 4. С. 193–197.

422. Мамчур Л., Кучеренко І. Компетентнісна спрямованість — пріоритетний напрям мовної освіти ХХІ століття. *Філологічний часопис*. 2015. Вип. 1. С. 168–175.

423. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2012. 288 с.

424. Манчул Б. В., Олійник Г. Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Філософія*. Чернівці, 2011. Вип. 568/569. С.35–39.

425. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

426. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Просвещение, 1996. 308 с.

427. Маркова Т. В. Інформаційно-комунікативне середовище як засіб підвищення майстерності педагога. *Андрогогічний вісник: наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 191–197.

428. Марковець А., Бура Л. Використання соціальної мережі «Facebook» в навчальних цілях. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/24745/1/43-100-101.pdf>. (дата звернення: 30.01.2020).

429. Марфа Тимченко: книга-альбом / автор-упоряд. Є. Шевченко. Київ: Народні джерела, 2007. 152 с.

430. Марьина Л. П. Виртуальный модус культуры: текст как специальная форма выражения авторского сознания. *Виртуальное пространство культуры: материалы науч. конф. (Санкт-Петербург, 11–13 апреля 2000 г.)*. Санкт-Петербург: Санкт-Петерб. филос. о-во, 2000. С. 108–111.

431. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.

432. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, 2004. Вип. 1. С.2–5.

433. Масол Л. М. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи. *Мистецтво та освіта*. 2006. Вип. 3. С. 8–10.

434. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

435. Масол Л. М. Ігрові художньо-педагогічні технології у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». *Початкова школа*. 2007. Вип. 1. С. 46–55.

436. Масол Л. М. Інтегративні художньо-педагогічні технології формування предметних компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». *Мистецтво та освіта*. 2020. Вип. 2 (96). С. 2–9.

437. Масол Л. М. Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). *Мистецтво та освіта*. 2020. Вип. 1 (95). С. 20–27.

438. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Шкільний світ*. 2002. Вип. 9. С. 1–16.

439. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посіб. для вчителів. Харків: Веста: Ранок, 2006. 256 с.

440. Масол Л. М. Особливості впровадження програми «Мистецтво» в контексті предметно-інтегративної освіти. *Початкова школа*. 2003. Вип. 4. С. 42–44.

441. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. Вип. 2. С. 2–8.

442. Мах Я. А. Філософська творчість Ф. В. Й. Шеллінга у сучасному трактуванні. *Соціально-філософські ідеї сучасності*: матеріали Всеукр. студ. наук. конф. (м. Умань, 28 листопада 2013 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. С. 32–35.

443. Махмутов М., Ибрагимов Г., Чошанов М. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань: ТГЖИ, 1993. 88 с.

444. Маценка С. П. Життя «тексту Моцарта» у «Великому часі» як його смислова актуалізація (на матеріалі сучасної німецької

літератури та літературно-критичної думки). *Питання літературознавства*. 2006. Вип. 71. С. 76–84.

445. Маценка С. П. *Метамистецтво: словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики*. Львів: Априорі, 2017. 120 с.

446. Маценка С. П. *Методологічні проблеми міжмистецького порівняння. Султанівські читання*. 2016. Вип. 5. С. 7–19.

447. Мегедь І. *Інтермедіальність художнього твору (Музичні коди в романі М. Булгакова «Майстер і Маргарита»)*. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. Вип. 6 (368). С. 51–56.

448. *Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании / А. В. Федоров, А. А. Новикова и др. Таганрог: Кучма, 2007. 256 с.*

449. *Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посібник для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. Київ: Центр вільної преси: Академія української преси, 2016. 201 с.*

450. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. / за ред. Л. А. Найдьонові, О. Г. Барішпольця. Київ: Міленіум, 2009. 440 с.*

Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

451. *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / за наук. ред. Л. А. Найдьонові, Н. І. Череповської. Київ: Міленіум, 2014. 348 с.*

452. Мейлах Б. С. *Философия искусства и художественная картина мира. Вопросы философии*. 1983. № 7. С. 116–125.

453. Мельник М. Т. *Стиль: поняття та специфіка прояву в моді. Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Мистецтвознавство*. Київ, 2009. Вип. 14. С. 80–85.

454. Мельничук І. М. *Діалогічність інтерактивного навчання у вищій школі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2009. Вип. 1. С. 37–41.

455. Мерманн Э. *Коммуникация и коммуникбельность: практические рекомендации для открытой коммуникации: пер. с нем.* Харьков: Гуманитарний Центр, 2015. 260 с.

456. Мертон Р. *К теории референтно-группового поведения. Референтная группа и социальная структура / под. ред. С. А. Белановского. Москва: Институт молодежи, 1991. С. 3–105.*

457. Методичний вісник: портфоліо як засіб підвищення якості освіти / упорядники: Л. Скальська, О. Нижник, А. Дутчак та ін. Івано-Франківськ: ОПППО, 2009. 60 с.

458. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2018/2019 навчальному році: додаток до листа Міністерства освіти і науки України № 1/9–415 від 03.07.2018 р. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=7246> (дата звернення: 12.12.2018 р.).

459. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2019/2020 навчальному році: додаток до листа Міністерства освіти і науки України № 1/11-5966 від 01.07.2019 р. URL: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 03.01.2020).

460. Методологічні засоби педагогічного дослідження: монографія / за заг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова. Луганськ, 2013. 247 с.

461. Методологія та організація наукових досліджень (в екології): підручник / М. О. Клименко, В. Г. Петрук, В. Б. Мокін, Н. М. Вознюк. Херсон: Олді-плюс, 2012. 474 с.

462. Миллер Л. В. Художественная картина мира и мир художественных текстов. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2003 156 с.

463. Миниханова Л. К., Фаткуллина Ф. Г. Художественная картина мира как особый способ отражения действительности. *Филология и искусствоведение*. 2012. № 3 (I). С. 1626–1627.

464. Мир культуры и культурология: альманах научно-образовательного культурологического общества России. Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2011. 400 с.

465. Миропольська Н. Є. Від театральних уподобань до «символічної особистості». *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 44–48.

466. Миропольська Н. Є. Ефект смислового континууму як засіб привернення школярів до мистецтва театру. *Мистецтво та освіта*, 2018. Вип. 4 (90). С. 31–33.

467. Миропольська Н., Ничкало Н., Рагозіна В. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. 240 с.

468. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.

469. Мистецтвознавство України: зб. наук. праць / редкол.: А. В. Чебикін, О. К. Федорук (голов. ред.), М. І. Яковлев та ін. Київ: Фенікс, 2014. 208 с.
470. Мистецька освіта як чинник людиностановлення: збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20 травня 2013 р.). Тернопіль: РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 256 с.
471. Михайліченко М., Рудик Я. Освітні технології: навч. посіб. Київ: Компрінт, 2016. 583 с.
472. Міжнаціональні горизонти і компаративістичний дискурс сучасних літературознавчих студій: монографія / за ред. Р. Гром'яка. Тернопіль: РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. 320 с.
473. Мілютіна К. Л., Максимов М. В. Психологія міжкультурної комунікації: навч. посіб. Київ: Віпол, 2014. 256 с.
474. Мітчел П. Енциклопедія педагогічних засобів, комунікацій і технологій. Лондон, 1978. 268 с.
475. Мобільний застосунок Mova. Освітній проект «Мова — ДНК нації»: сайт. URL: <https://ukr-mova.in.ua/blog/pershuj-mobilnuj-zastosunok-dlya-vuvchennya-ukrayinskoyi-movu> (дата звернення: 12.01.2020).
476. Мовчан В. С. Естетика. Київ: Знання, 2011. 527 с.
477. Могілей І. В. Педагогічні умови формування естетичних почуттів старшокласників засобами синтезу мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2005. Вип. 13. С. 49–56.
478. Мойсеюк Н. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. Вид. 3-тє, допов. Київ: КДНК, 2001. 608 с.
479. Моль А. Социодинамика культуры / пер. с франц. Б. В. Бирюкова. Москва: Прогресс, 1973. 406 с.
480. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1995. 193 с.
481. Моргулець О. Б. Управління вищим навчальним закладом як суб'єктом ринку: монографія. Київ: КНУТД, 2017. 454 с.
482. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академический Проект, 2004. 560 с.
483. Моррис Ч. Основания теории знаков. *Семиотика* / под. ред. Ю. С. Степанова. Москва, 1983. С. 37–89.

484. Москаленко А. М. Контроль і корекція процесу розвитку вмінь педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 3. С. 29–34.
485. Мочернюк Н. Поза контекстом: інтермедіальні стратегії літературної творчості українських письменників-художників міжвоєнної: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2018. 392 с.
486. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.06. / Ун-т менеджменту освіти Академії пед. наук України. Київ, 2008. 20 с.
487. Мусатов С. О. Особистість: комунікативно-психологічна концепція: монографія. Дрогобич: Трек-ЛТД, 2015. 176 с.
488. Надутенко О. Інтегративний підхід до формування художньої культури школярів засобами музичного мистецтва. *University Library of Prešov University: website*. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Nadutenko.pdf> (дата звернення: 19.05.2019).
489. Наєнко М. Інтермедіальність як методологія. *Філософський семінар*. 2016. Вип. 19. С. 6–15.
490. Назарова Т. С. Средства обучения (технология создания и использования). Москва: УРАО, 1998. 203 с.
491. Найдьонова Л. А., Слосаревський М. М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція. Київ, 2016. 16 с.
492. Наливайко Д. Література в системі мистецтв як галузь порівняльного літературознавства. *Слово і час*. 2003. Вип. 5. С. 10–18; Вип. 6. С. 7–19.
493. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006. 348 с.
494. Наливайко Ю. Особливості співвідношення понять «текст» — «медіа-текст» при вивченні української мови в засобах масової інформації. *Держава та регіони*. 2013. Вип. 2 (14). С. 93–96.
495. Наливайко Ю. Шляхи формування медіакомпетентності під час вивчення української мови у засобах масової інформації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки*. Ніжин, 2014. Вип. 4. С. 99–104.
496. Наука и образование: современные трансформации: монография. Київ: ПАРАПАН, 2008. 328 с.

497. Наука і цінності людського буття: колективна монографія / за заг. ред. В. П. Мельника. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2013. 550 с.
498. Науковий вісник Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського. Київ, 2001. Вип. 17: Українська тема у світовій культурі. 230 с.
499. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2004. Вип. 33: Музика в просторі культури. 340 с.
500. Наумов Б. М. Концепти фундаментального дослідження проблеми цілісності педагогічної діяльності в сучасній педагогіці. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2015. Вип. 49. С. 22–33.
501. Наумова Л. Фактор екранного видовища. Культурні трансформації. *Мистецтвознавство України*. 2013. Вип. 5. С. 181–190.
502. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 12.04.2019 р.).
503. Національний освітній глосарій. 2-е вид., перероб. і доп. / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Плеяди, 2011. 100 с.
504. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Плеяди, 2014. 100 с.
505. Національні варіанти літературної компаративістики / Д. С. Наливайко, Т. Н. Денисова, О. В. Дубініна та ін. Київ: Стилос, 2009. 750 с.
506. Незайкинський Е. В. Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 1982. 319 с.
507. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: у 2 ч. Ч. 1: збірник наукових праць / за заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ: Плеяди, 2001. 392 с.
508. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
509. Нестеренко Л. Педагогічні умови розвитку психолого-педагогічної культури викладача ВНЗ. *Проблеми освіти*. 2012. № 73. С. 200–206.
510. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. *Теорія і практика про-*

фесійної майстерності цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 20–31.

511. Ничкало Н. Г. Особливості обґрунтування концепції сучасних науково-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. Миколаїв, 2013. Вип. 1.40 (92). С. 6–17.

512. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

513. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія. Київ: ВПОР, 2000. 450 с.

514. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності. *Становлення і розвиток науково-педагогічної школи: проблеми, досвід, перспективи* / за ред. В. Кременя. Житомир: НДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 246–258.

515. Ніколаєнко С. М. Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Освіта України*. 2007. Вип. 16/17 (805). С. 2–20.

516. Нікоряк Н. В. Інтермедіальність як жанротворчий фактор (кіносценарна специфіка «Київських фресок» Сергія Параджанова). *Питання літературознавства*. 2013. Вип. 88. С. 351–364.

517. Нісімчук А. С. Педагогіка: підручник. Київ: Атіка, 2007. 344 с.

518. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.

519. Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Падалка О. С. Педагогічні технології у вузі. Київ: Укр. державний педагогічний ун-т, 1994. 124 с.

520. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.

521. Новейший философский словарь / под ред. А. А. Грещанова. Минск: Интерперсервис: Книжный дом, 2001. 1280 с.

522. Новикова Т. Г. Портфолио в профильном обучении: анализ зарубежного опыта. *Профильная школа*. 2005. № 3. С. 45–56.

523. Нові технології навчання: наук. метод. зб. / за заг. ред. В. О. Зайчук. Київ: Нічлава, 2003. 200 с.

524. Новые медиа: социальная теория и методология исследований: словарь-справочник / отв. ред. О. В. Сергеева, О. В. Терещенко. Санкт-Петербург: Алетейя, 2016. 264 с.

525. Ноосферная школа: концепция / Н. В. Маслова, В. В. Кожевникова, Н. Г. Куликова и др.; науч. ред. Н. Г. Куликова. Москва: БНУ, 2010. 100 с.
526. Овчаренко Н. А. Семіотичний підхід у формуванні духовних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. Вип. 1. С. 26–28.
527. Овчарук О. В. Мистецька освіта: категоріальний аналіз проблеми. *Культура і Сучасність*. 2007. Вип. 2. С. 25–34.
528. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 5–14.
529. Огнев'юк В. О. Інтеграційні горизонти української освіти: відкритість системи й пріоритет національних інтересів. *Освітологія: хрестоматія: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / укладачі: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва*. Київ: Едельвейс, 2013. С. 43–45.
530. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
531. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ: Атіка, 2013. 248 с.
532. Олексюк О. М. Теоретико-методологічні засади й пріоритетні напрями модернізації вищої мистецької освіти. *Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України*. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.
533. Олійник К. С. Загальна характеристика та значення соціальних мереж у житті сучасної молоді. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 84 (2). С. 188–191.
534. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 25–39.
535. Онкович Г. В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти. *Журналістика, філологія та медіаосвіта: збірник доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Полтава, 14–15 травня 2009 р.)*. Полтава, 2009. Т. 2. С. 252–255.
536. Онкович Г. В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі. *Дивослово*. 2007. Вип. 6. С. 2–4.

537. Онкович Г. В. Теорії медіаосвіти. *Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи*. 2012. Вип. 1 (1). С. 29–33.
538. Онуфрієнко Г., Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті. *Проблеми української термінології*. 2010. Вип. 675. С. 154–160.
539. Ордіна Л. Принципи формування культуротворчого середовища вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. Вип. 11. С. 68–77.
540. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. К.: Наукова думка, 2003. 276 с.
541. Орлов В. Ф. Мистецтво і педагогічні технології. *Мистецтво та освіта*. 2001. Вип. 1. С. 11–12.
542. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 1 (46). С. 42–51.
543. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2017. 472 с.
544. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy (дата звернення: 09.01.2020).
545. Освітні технології у короткому викладі: навч.-метод. посіб. / О. І. Янкович, Л. М. Романишина, М. М. Бойко та ін. Тернопіль: Астон, 2012. 144 с.
546. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / Пехота О. М., Кік-тенко А.З., Любарська О. М. та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
547. Освітні технології: програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) / розробники: О. І. Янкович, М. М. Бондаренко, Л. М. Паламарчук, Н. М. Лупак та ін. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 96 с.
548. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / укладачі: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ: Едельвейс, 2013. 744 с.
549. Основи медіаграмотності: навчально-методичний посібник для вчителя 8 (9) клас: плани-конспекти уроків / за ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк, О. П. Мокрогуза. Київ: Академія української преси: Центр вільної преси, 2014. 190 с.

550. Основи педагогічних досліджень / за ред. Г. В. Терещука, В. К. Сидоренко. Ольштин: WSiE TWP, 2010. 326 с.
551. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2010. Вип. 5. С. 232–242.
552. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: навч.-метод. посіб. Полтава: Інтерграфіка, 2005. 200 с.
553. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.
554. Отич О. М. Мистецька освіта: ретроспективний аналіз та сучасні тенденції розвитку в Україні. *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку: тези доп. міжнар. наук. конф. (Суми, 29.06.2013 р.)*. Суми, 2004. С. 22–24.
555. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: від історичної практики — до теоретичного осмислення. *Рідна школа*. 2010. Вип. 6. С. 14–18.
556. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. *Мистецтво та освіта*. 2008. Вип. 2. С. 13–17.
557. Офіційний сайт факультету лінгвістики Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». Специфіка комунікативно-діяльнісного підходу навчання іноземних мов. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1175> (дата звернення: 14.04.2019).
558. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Дніпроп. нац. ун-т ім. О. Гончара, 2010. 560 с.
559. Павлюк Л. С. Знак, символ, міф у масовій комунікації. Львів: ПАІС, 2006. 120 с.
560. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2010. 274 с.
561. Падалка Г. М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2010. Вип. 5. С. 40–49.

562. Падалка Г. М. Теорія та методика мистецької освіти. *Наукова школа: колективна монографія* / під наук. ред. А. В. Козир. 2-ге вид., доп. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 402 с.
563. Палієнко А. М. Концептуальні основи семіотичного аналізу медіа тексту. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк, 2013. Вип. 1 (13). С. 111–119.
564. Пальчевський С. Сугестопедичне навчання на уроках образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2005. Вип. 3. С. 10–13.
565. Панок В. Теоретичне обґрунтування прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2016. Вип. 1. С. 91–108.
566. Панфілов О. Ю. Сучасна освіта: світоглядні орієнтири освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. Вип. 2. С. 19–24.
567. Панфілова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой). Москва: Академия, 2007. 365 с.
568. Папіш Л. В. Діалог на уроках мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2020. С. 31–37.
569. Партико З. В. Теорія масової інформації та комунікації. Львів: Афіша, 2008. 290 с.
570. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівн. держ. гум. ун-т. Рівне, 2017. 244 с.
571. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116.
572. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. Київ: Едельвейс», 2012. 310 с.
573. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
574. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / уклад. Н. Гузій. Київ: Інститут змісту і методів навчання, 2000. 167 с.
575. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / за заг. ред. В. П. Андрущенко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.
576. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і перероб. Харків, 2018. 457 с.

577. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. та ін. Київ: ВПЮЛ, 2001. 502 с.
578. Педагогічні технології: навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. 256 с.
579. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової; уклад. Н. М. Тарасевич та ін. Полтава, 2008. 232 с.
580. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко). Київ: Гопак, 2000. 560 с.
581. Петрів Т. Інформаційні процеси в контексті глобалізації. Київ: Грамота, 2003. 322 с.
582. Петрова О. М. Мистецтвознавчі рефлексії: історія, теорія та критика образотворчого мистецтва 70-х років ХХ століття — початку ХХІ століття. Київ: Академія, 2004. 400 с.
583. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
584. Печенюк Т. Кольорознавство: підручник. Київ: Грані-Т, 2010. 192 с.
585. Пехота О. М. Кафедра освітніх технологій в університеті: концепція, досвід, перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2007. Вип. 2. С. 18–23.
586. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Знання, 2013. 287 с.
587. Пехота О. М. Розвиток технологічного підходу в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 108–115.
588. Пешкова О. А. Сучасні підходи до трактування поняття «інтермедіальність» та суміжних термінів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологічна*. Острого, 2015. Вип. 59. С. 151–154.
589. Пирс Ч. Из работы «Элементы логики. Grammatica speculativa. Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Академпроект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 165–226.
590. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 175 с.

591. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за заг. ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
592. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с.
593. Пічкур М. О. Педагогічне керування формуванням художнього сприйняття школярів. *Мистецтво і освіта*. 2003. Вип. 4. С. 14–20.
594. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2000. 20 с.
595. Побережна Г. І., Щериця Г. В. Загальна теорія музики: підручник Київ: Вища школа, 2001. 303 с.
596. Подкасистый П. И. Педагогика: учеб. пособ. для студ. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
597. Полибина И. В. Вербальные описания как форма объективации музыкального произведения: дис. ... канд. искусств: 17.00.03 / Киевская нац. музык. акад. Украины им. П. И. Чайковского. Киев, 1996. 190 с.
598. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: (монографія) / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 424 с.
599. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.
600. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ: Шк. світ, 2007. 112 с.
601. Пометун О. І. Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
602. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. Вип. 23. С. 18–20.
603. Пометун О. І. Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці? *Освітня платформа «Критичне мислення»*: веб-сайт. URL: <http://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuue-na-urotsi/> (дата звернення 15.03.2019).

604. Потятиник Б. В. Медіа: ключі до розуміння. Львів: ПАІС, 2004. 312 с. (Медіакритика).

605. Початкова освіта: методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі Типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2018. 160 с.

606. Почепцов Г. Теорія комунікації. 2-ге вид., допов. Київ: Київський університет, 1999. 308 с.

607. Почепцов Г. Г. Прагматические особенности текста. *Прагматическая интерпретация и планирование дискурса*: тезисы совещания-семинара (Пятигорск, 14 июня 1991 г.). Пятигорск: Изд-во Пятигорского педагогического института иностранных языков, 1991. С. 12–33.

608. Превьер Ж. Як намалювати птаха / пер. з фр. О. Жупанський. Київ: Веселка, 1987. 32 с.

609. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю. Донецьк: Донеччина, 2007. 640 с.

610. Пришляк О. Ю. Упровадження компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів у вищих закладах освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 147–150.

611. Прищак М. Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2010. Вип. 1. С. 25–29.

612. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07. 03.2019)

613. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 3.11.1993 р. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 05.01.2019).

614. Про загальну середню освіту: Закон України від 1999 р. № 28. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 17.07.2018).

615. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України

№ 1392 від 23.11.11 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011> (дата звернення: 11.12.2019).

616. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 03.01.2020).

617. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України № 151/11 від 25.02.2004 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS2281?an=5> (дата звернення: 22.03.2019).

618. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 31.03.2019).

619. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: наказ Міністерства освіти України № 161 від 02.06.1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (дата звернення: 12.05.2019 р.).

620. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: наказ Міністерства освіти України № z0035-93, редакція від 20.12.1994. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 16.03.2020).

621. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 725 від 24.05.2019 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64664. (дата звернення: 30.12.2019).

622. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України №727 від 24.05.2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>. (дата звернення: 03.01.2020).

623. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти II ступеня: наказ Міністерства освіти й науки України № 405 від 20.04.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenua> (дата звернення: 30.12.2019).

624. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня: наказ Міністерства освіти й науки України № 408 від 20.04.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-iii-stupenua-408>. (дата звернення: 30.12.2019).

625. Про інноваційну діяльність: Закон України № 40-IV від 4.08.2002 р. у редакції № 40-15 від 5.12.2012 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15> (дата звернення: 17.04.2015).

626. Про освіту: Закон України № 2145-19-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.12.2019).

627. Про освіту: Закон України №2145-VIII, чинна редакція від 16.01.2020, підстава — 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.01.2020).

628. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ Міністерства освіти і науки України № z0946-00 від 7.11.2000 р. у редакції від 31.10.2017 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/ed20171031> (дата звернення: 30.03.2019).

629. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р. від 14.12.2016 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 14.03.2019).

630. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України № 67-р. від 17.01.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 22.03.2019).

631. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія. Київ, 2010. 180 с.

632. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 19 с.

633. Прокопенко І., Євдокимов В. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.

634. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. *Філологічні семінари*. 2013. Вип. 16. С. 46–53.

635. Просалова В. А. Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури: монографія. Донецьк: Дон НУ, 2014. 154 с.

636. Просіна О. Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2013. Вип. 3 (69). С. 18–24.

637. Просіна О. В. Використання інтерактивних технологій у процесі підготовки вчителя до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. *Освіта на Луганщині*. 2007. Вип. 1. С. 70–73.

638. Просіна О. В. Мистецтво в освітньому просторі школи: Україна — Європа. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 5–43.

639. Просіна О. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі методичної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. *Мистецтво та освіта*. 2016. Вип. 1 (79). С. 20–23.

640. Прошкін В. Інтеграція університетської науки і освіти: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 19. С. 184–188.

641. Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.

642. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 421 с.

643. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.

644. Пушкар О. І. Інформатика: комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підруч. для студ. вищих навч. закл. Київ: Академія, 2002. 704 с.

28* Лідак Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології

645. Рагозіна В. В. Вчимося творити у митців: методика художньо-творчої діяльності дитини. *Мистецтво та освіта*. 2016. Вип. 1 (79). С. 24–29.

646. Рагозіна В. В. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 2 (2). С. 51–54.

647. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 61–64.
648. Радул В. В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: навч. посіб. Кіровоград: Ф. О. Александрова, 2011. 261 с.
649. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інф. технол. і засобів навч. НАПН України. Київ, 2011. 21 с.
650. Реброва О. Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Мистецька освіта як чинник людиностановлення: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 14 квітня 2013 р.)*. Тернопіль: РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 31–46.
651. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 36 с.
652. Рибінська Ю. Теоретичні і методологічні засади професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів: монографія. Тернопіль: Астон, 2013. 220 с.
653. Рижко В. А. Неоконцептологія: монографія. Київ: Логос, 2016. 604 с.
654. Рисак О. О. Найперше музика у Слові: проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX — початку XX ст. Луцьк: Вежа, 1999. 402 с.
655. Різун В. В. До постановки наукової проблеми про особливий статус медіакомунікацій (масового спілкування) в системі соціальних комунікацій. *Інститут журналістики: веб-сайт*. URL: http://journlib.univ.kiev.ua/Do_postanovku_problemy.pdf (дата звернення: 25.06.2018)
656. Різун В. В. Теорія масової комунікації: підруч. для студ. галузі 0303 «Журналістика та інформація». Київ: Просвіта, 2008. 260 с.
657. Різун В. В. Цимбаленко Є. С. Медіакомунікації: до визначення понять. *Українське журналістикознавство*. 2013. Вип. 14. С. 50–56.

658. Роджерс Е. М. Дифузія інновацій / пер. з англ. В. Старка. Київ: Києво-Могилянська академія, 2009. 591 с.
659. Романенкова Ю. В. Мировоззренческие универсалии периодов *stilwandlung* в мировом художественном процессе. Київ: Химджест, 2009. 276 с.
660. Романчук С. Семіотична модель осягнення соціальної комунікації. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46 (3). С. 325–331.
661. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.
662. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. 360 с.
663. Ружицький В. А. Розвиток мистецьких компетентностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах педагогічного коледжу. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 100–108.
664. Савелюк Н. М. Контекст як системний чинник розуміння дискурсу: філософські, лінгвістичні та психологічні аспекти. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. Вип. 1. С. 29–33.
665. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2–6.
666. Савченко О. Я. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі. *Освіта країни*. 2003. Вип. 30. С. 4–5.
667. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Вип. 3. С. 61–74.
668. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 43 с.
669. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 422 с.
670. Сакалюк О. О. Організація ефективної комунікації в сучасних закладах освіти. *Наука і освіта*. 2014. Вип. 6. С. 197–200.

671. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.
672. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 279 с.
673. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
674. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
675. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
676. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
677. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
678. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
679. Семенова О. В. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т. Умань, 2017. 269 с.
680. Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2010. 240 с.
681. Семиченко В. А. Психологічний компонент професійної підготовки сучасного спеціаліста: *Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 20 жовтня 1996 р.). Чернівці: Митець, 1996. С. 119–123.
682. Семіотика мистецтва як нова естетична парадигма. *Studme*: веб-сайт. URL: https://studme.com.ua/127912074996/etika_i_estetika/morfologiya_semiotika_iskusstva.htm (дата звернення: 12.08.2019).
683. Серьожникова Р. К. Актуалізація творчого потенціалу особистості як результат суб'єктної активності майбутнього викладача. *Наука і освіта*. 2010. Вип. 2. С. 119–123.
684. Серьожникова Р. К. Майбутній педагог в просторі творчого розвитку: монографія. Донецьк: Норд-Прес, 2006. 471 с.

685. Сержожникова Р. К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійної підготовки в університеті непедагогічного профілю: монографія. Донецьк: Вид-во Донец. нац. техн. ун-ту, 2009. 234 с.
686. Сиваченко Г. Інтермедіальна парадигма роману Володимира Винниченка «Сонячна машина». *Слово і час*. 2017. Вип. 2. С. 3–19.
687. Сидоренко О. С. Сутність і структура комунікативної діяльності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17 (2). С. 264–273.
688. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
689. Сирота З. Підготовка нової генерації педагогічних кадрів у системі мистецької освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. Вип. 8 (1). С. 323–328.
690. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. Київ: Каравела, 1998. 150 с.
691. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності. *Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали між нар. наук. конф.* (Харків, 16 — 17 трав. 2000 р.). Харків: ХДПУ, 2000. С. 84–90.
692. Сібіль О. Компетентність випускника школи. *Завуч*. 2004. № 8 (194). С. 11–12.
693. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
694. Скляренко Г. Я. На берегах: нотатки до українського мистецтва ХХ ст. Київ: Софія-А, 2007. 336 с.
695. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 836–850.
696. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
697. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенкової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
698. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 502 с.

699. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти країни (теорія і практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 1999. 375 с.

700. Соколова І. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси* / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання, 2011. С. 137–148.

701. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

702. Соколова О. В. Художня інтеграція в контексті розвитку особистості. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 353–358.

703. Соломаха С. Практика формування художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 3/4. С. 133–137.

704. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посіб. Харків: Веста: Ранок, 2002. 128 с.

705. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. Київ: Основи, 1998. 495 с.

706. Сотська Г. І. Теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 28. С. 472–477.

707. Становлення особистості: колективна монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. 212 с.

708. Створення сприятливого навчального середовища: тренінги / за заг. ред. В. І. Ковальчука. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.

709. Степанова Л. В. Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 269 с.

710. Стрілець С. І. Педагогічна інноватика у вищій школі: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2013. 488 с.

711. Стрітьєвич Т. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 121 (2). С. 268–271.

712. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність учителя-лідера: навч. посіб. Київ: Пріоритети, 2016. 40 с.

713. Сулім А. А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти. *Вісник Харківського Національного університету ім. В. Каразіна. Серія: Соціальні комунікації*. Харків, 2011. Вип. 3 (968). С. 26–29.

714. Сунь Пенфей. Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2018. 245 с.

715. Суходольский Г. В. Теория деятельности: математико-психологический подход. Харьков: Гуманитарный центр, 2017. 216 с.

716. Сучасний тлумачний словник української мови: 60000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2014. 1550 с.

717. Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 16–17 листопада 2006 р.). Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 232 с.

718. Сучасні педагогічні технології: практикум: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 219 с.

719. Сучасні проблеми художньої освіти в Україні / В. Д. Сидоренко, А. О. Пучков, В. О. Тузов та ін. Київ: Фенікс, 2013. 376 с.

720. Тараненко В. И. Разоблаченный логотип, или Психогеометрия: (электронная книга). Киев: Мультимедийное Издательство Стрельбицкого (Авалон-Альфа). 131 с. http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6649374 (дата звернення: 4.03.2019).

721. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: словник / автор-укладач Н. В. Якса. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 164 с.

722. Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: монографія / за ред.

Ю. М. Козловського. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. 336 с.

723. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.

724. Терещук Г. В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект: монографія / под ред. В. А. Полякова. Москва: Ин-т ПСМ РАО, 1993. 200 с.

725. Терещук Г. В., Алексієвець Л. М., Алексієвець М. М. Наукові дослідження: теорія та організація: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. України. 4-те вид., випр. та допов. Тернопіль: Вектор, 2013. 362 с.

726. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

727. Тимашков А. Ю. Интермедиальность как авторская стратегия в европейской художественной культуре XIX–XX в.: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / СПб. гуманит. ун-т проф-союзов. Санкт-Петербург, 2012. 20 с.

728. Тимашков А. Ю. К истории понятия интермедиальности в российской и зарубежной науке. *Zmogusirzodias*. 2007. Вып. 2. 2007. С. 21–26.

729. Тишуніна Н. В. Язика литературы XX века. *Методология гуманітарного знання в перспективе XXI века. Сер.: «Symposium»*, 2001. № 4. С. 32–48.

730. Тишуніна Н. В. Интермедиальность: к определению границ понятия. *Литература в системе искусств: методология междисциплинарных исследований*: тезисы I междунар. конф. (СПб., 23–25 марта 2000 г.). Санкт-Петербург, 2000. С. 16–18.

731. Тишуніна Н. В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований. *Методология гуманітарного знання в перспективе XXI века. Серия: «Symposium»*. 2001. № 12. С. 149–154.

732. Ткаченко А. В. Формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т. Одеса, 2019. 296 с.

733. Ткаченко Л. І. Розвиток особистості в контексті синергетичної парадигми. *Синергетика і освіта: монографія* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 266–290.

734. Товканець Г. В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. Мукачево, 2015. Вип. 1. С. 28–33.

735. Томашевський В. В. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах: монографія. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2017. 572 с.

736. Традиции художественной школы и педагогика искусства. Вип. 12 / науч. ред. Н. Н. Громов. Санкт-Петербург: Фонд поддержки образов. и творчества в области культ. и искусства, 2010. 217 с.

737. Трубачева С. Е., Корсакова О. К. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 6–9.

738. Тур О. М. Аксиологічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 117–121.

739. Тур О. М. Системний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Умань, 2015. Вип. 1. С. 355–360.

740. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск: ЧГУ, 2007. 270 с.

741. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособ. для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

742. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

743. Федоров А. В. Символ: образ і знак: Symbolarium. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 256 с.

744. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.

745. Фесенко В. І. Література і живопис: інтермедіальний дискурс: навч. посіб. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2014. 398 с.

746. Фесенко Є. Інтермедіальні аспекти в літературі. *Часово-просторова і вікова специфіка німецькомовного тексту*: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Мелітополь, 26 жовтня 2017 р.). URL: <http://nimfilmdpu.mozello.com/vseukranska-nternet-konferencija/porvnljalne-literaturoznavstvo/params/post/1336728/> (дата звернення: 11.06.2019).

747. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. *Magister Dixit*. 2012. Вип. 1 (03). С. 119–125.

748. Філологічні семінари / Київ: нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ: Логос, 2016. Вип. 19: Інтермедіальність: теорія і практика. 232 с.

749. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 750 с.

750. Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. Київ: Грамота, 2003. 214 с.

751. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.

752. Фоли Д. Энциклопедия знаков и символов / пер. с англ. А. Помогайбо. 2-е изд. Москва: Вече, 1998. 512 с.

753. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя / Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін. Київ: Педагогічна думка, 2010. 232 с.

754. Франко І. Літературно-критичні праці, 1897–1899. *Зібрання творів: у 50-ти т.* Київ: Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 45–119.

755. Фройд З. Поет і фантазування. *Антологія світової літературознавчої критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. С. 109–116.

756. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентносная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34–41.

757. Фролова І. Є., Омечинська О. В. Специфіка художнього дискурсу та його аспектів. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія*. Харків, 2018. Вип. 87. С. 52–61.

758. Фролова Н. М., Кашаєва Л. В. Інституційний репозитарій у інформаційному просторі університету. URL: <http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/5529/1/Frolova.pdf> (дата звернення: 02.02.2020).

759. Фромм Э. Искусство быть: сборник / пер. с англ. А. В. Александрова, С. Б. Скворцов. Москва: АСТ, 2014. 348 с.
760. Фурман А. А. Концепція особистості в аксіоматичній психології: контури сутнісної евристики. *Психологія і суспільство*. 2016. Вип. 4. С. 89–103.
761. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
762. Фурман А. В. Методолог — професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. Вип. 1. С. 16–42.
763. Фурман А. В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності: функції, предмет, метод. *Освіта і управління*. 2010. Вип. 13 (31). С. 30–49.
764. Фюрст М., Тринкс Ю. Філософія / пер. з нім. В. Кебуладзе. 2-ге вид. Київ: Дух і Літера, 2019. 536 с.
765. Хамина А. А. Интермедіальность: от метафоры к технологии. *Гуманитарная информатика*. 2015. Вип. 9. С. 80–87.
766. Хамина А. А. Теория интермедіальности: проблемы и перспективы. *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2012. № 389. С. 373–379.
767. Хамина А. А., Зильберман Н. Н. Теория интермедіальности в контексте современной гуманитарной науки. *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2014. № 389. С. 38–45.
768. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти): монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 456 с.
769. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
770. Хлістунова Н. В. Формування системи комунікацій у навчально-виховному процесі ВНЗ. *Ефективна економіка: е-журнал*. 2016. Вип. 1. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=4736> (дата звернення: 22.06.2019).
771. Хміль Н. А. Зарубіжний і вітчизняний досвід інтеграції хмарних технологій у педагогічний процес вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 50, № 6. С. 128–138.
772. Хоружа Л. Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість. *Цілісне уявлення про освіту — на зустріч з*

освітологією / за ред. Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. Варшава: Вища школа педагогічна, 2011. 242 с.

773. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2012. 320 с.

774. Хриков Є. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням WEB 2.0. у вищому навчальному закладі. *Вісник Львівського національного університету імені Тараса Шевченка*. Львів, 2012. Вип. 22 (257). С. 281–288.

775. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

776. Хриков Є. М. Розгляд суперечностей в педагогічних дослідженнях. *Шлях освіти*. 2013. Вип. 1. С. 8–5.

777. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика — рычаг образования. *Эйдос: интернет-журнал*. 2005. URL: <http://eidoss.ru/journal/2005/0910-19.htm> (дата звернення: 13.09.2018).

778. Цехмістрова Г. С. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Слово, 2012. 352 с.

779. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 200 с.

780. Цимбаленко Є. С. Нові й універсалізовані ознаки медіа комунікацій. *Інформаційне суспільство*. 2014. Вип. 19. С. 5–9.

781. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посіб. 2-ге вид., випр. та допов. Київ: Професіонал, 2007. 464 с.

782. Циховська Е. Д. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. *Слово і час*. 2014. Вип. 11. С. 49–59.

783. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 237 с.

784. Человек с аппаратом. *Esguire*: веб-сайт. URL: esquire.ru/neil-harbisson (дата звернення: 16.12.2018).

785. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон, 2014. Вип. 1 (1). С. 103–107.

786. Черепанова С. Екзистенція комунікативної інтерсуб'єктивності як проблема філософії освіти. *Гуманізм. Людина. Екзистенція*:

матеріали 25-х міжнар. людинознавч. філософ. читань (Дрогобич, 15 березня 2013 р.). Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. С. 262–264.

787. Черненко Г. М. Інноваційні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2016. Вип. 3 (24). С. 153–143.

788. Черных А. Мир современных медиа. Москва: Территория будущего, 2007. 312 с.

789. Чорнобай О. Л. Природа, структура і типологія спілкування (комунікації) у професійній діяльності юриста. *Вісник Львівського університету «Львівська політехніка»*. Львів, 2015. Вип. 824. С. 347–356.

790. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. Москва: Народное образование, 1996. 157 с.

791. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. *Освіта Запорізького краю*: веб-сайт. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf (дата звернення: 24.02.2019).

792. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющая профессионального компонента. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Психология*. Ярославль, 2006. № 1. С. 15–21.

793. Шайгородський Ю. Ж. Цінності як детермінанти суспільного розвитку. *Сучасна українська політика*. 2012. Вип. 26. С. 219–228.

794. Шамрай В. В. Освіта як гуманітарна технологія. *Синергетика і освіта*: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 291–310.

795. Швець Т. А. Репрезентація індивідуально-авторської картини світу в художньому творі колоронімами (на матеріалі роману Стендаля «Люсьєн Левен»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. Одеса, 2018. Вип. 32 (2). С. 121–124.

796. Шевельов Ю. Олександр Потебня. Спроба реконструкції цілісного образу. *Українська мова: історія і стилі* / за ред. Т. М. Кашина. Харків: Основа, 1992. С. 5–44.

797. Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2006. Вип. 5/6 (64/65). С. 17–19.

798. Шевченко Г. П. Взаємодія мистецтв у естетичному вихованні та розвитку підлітків: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / КДП ім. А. М. Горького. Київ, 1986. 48 с.

799. Шевченко Г. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. Луганск: Изд-во Луганск. госуд. пед. ин-та, 1990. 180 с.

800. Шевченко І. С. Проблеми типології дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків: Константа, 2005. 354 с.

801. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителя / перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ: Центр вільної преси: Академія української преси, 2014. 319 с.

802. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 4-те вид., випр. і допов. Київ: Знання, 2004. 307 с.

803. Шестакова Е. Інтермедіальність: м'яка «експансія» художності у словесність масової комунікації. *Філологічні семінари. Серія: Інтермедіальність: теорія і практика*. 2016. Вип. 19. С. 59–72.

804. Шикиринська О. Б. Напрями міждисциплінарних студій в історичному розвої. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія філологічна*. Острог, 2012. Вип. 123. С. 210–214.

805. Шими́на А. Н. Философские основы образования: монография. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 1999. 118 с.

806. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 934 с.

807. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. Київ: Заповіт, 1998. 367 с.

808. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.

809. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта й мистецтво в культуротворчому процесі України ХХ–ХХІ ст. Львів: ЛНАМ; Тернопіль: Мандрівець, 2013. 530 с.

810. Шмагало Р., Гнатишин І. Словник педагогіки художньої культури та менеджменту мистецтва: терміни, поняття, дефініції. Львів: ЛНАМ, 2012. 160 с.

811. Шморгун О. Теорія творчого процесу: філософсько-психологічний вимір. *Евристичний потенціал мислення людини в ін-*

формаційному світі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2013. С. 133–136.

812. Шолдра Д. Малярство: каталог виставки 17 лютого – 31 березня 1995 р. 27 с.

813. Шульгіна В. Д., Рябінко С. М. Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2017. Вип. 1. С. 80–85.

814. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура. Москва: Логос, 2001. 142 с.

815. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с.

816. Щолокова О. П. Науково-методичні засади удосконалення процесу навчання учнів на уроках світової художньої культури. *Мистецтво та освіта*. 2016. Вип. 1 (79). С. 2–5.

817. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів. Київ: УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. 172 с.

818. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 1.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1996. 394 с.

819. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Владос, 1999. 360 с.

820. Юдзіонок Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2011. 216 с.

821. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. Москва: Компания Спутник, 2004. 253 с.

822. Юсов Б. П. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2001. Вип. 3. С. 40–41.

823. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня: методичні поради / автор-упорядник Л. А. Пономаренко.

Київ: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України»: Толока, 2001. 80 с.

824. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»* / под ред. Е. Я. Басина, М. Я. Полякова. Москва: Прогресс, 1975. С. 193–230.

825. Якобсон. Р. Язык в отношении к другим системам коммуникации. *Избранные работы* / пер. с англ. Н. Н. Перцовой. Москва: Прогресс, 1985. С. 323–350.

826. Яковлева А. М., Афонська Т. М. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків: Торсінг Плус, 2007. 672 с.

827. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навч. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 312 с.

828. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957– 2008): монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.

829. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій. З'ясування сутності поняття. *Вісник книжкової палати*. 2008. Вип. 8. С. 46–47.

830. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

831. Ярошук Л. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. Вип. № 8/9. С. 146–148.

832. Ярошук Л. Г. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/ Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2008. 218 с.

833. Яцзюнь В. Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський держ. пед. ун-т. ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 286 с.

834. Яцюк В. Малярство і графіка Тараса Шевченка: спостереження, інтерпретації. Київ: Рада, 2003. 368 с.

835. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. для самот. роботи студ. Київ: Академія, 2011. 304 с.

836. Anderson L., Krathwohl D. A. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessin: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 336 p.

837. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct Validotion of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Guarterli*. 1982. Vol. 16 (3). P. 449–465.
838. Bakhtin M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press, 1983. 480 p.
839. Barthes R. Texte. *Encyclopedia universalis*. 1973. Vol. 15. P. 78–85.
840. Barthes R. *The World of Wrestling*, in *Mythologies*. New York: FARRAR, STRAUS & GIROUX, 1972. 164 p.
841. Berger C. Beyond Initial Interaction: Uncertainty, understa-
ding, and the development of interpersonal relationships. *Language and Social Psychology*. 1979 Vol. 11. P. 122–144.
842. Berlin Declarationon on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. URL: http://openaccess.mpg.de/3515/Berliner_Erklaerung (дата звернення: 01.02.2020).
843. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longman, 1984. 207 p.
844. Brown G., Yule G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 162 p.
845. Buber M. *I and Thou*. 2nd ed. New York: Scribner's, 1958. 370 p.
846. Budapest Open Access initiative. URL: <http://www.budapestopenaccessinitiative.org> (дата звернення: 02.02.2020).
847. Burgoon J. A Communication Model of Personal Space Violations: Explication and an Intial Test. *Human Communication Research*. 1978. Vol. 4. P. 129–142.
848. Canal M. From Communicative Competence to Commu-
?icative Language Pedagogy. *Language and Communication* / by J. Richards, R.Schmidt. London: Longman, 1983. P.2–27.
849. Chakraborty S., Chakraborty B., Dahiya V., Education as instrument of social change and enhancing teaching-learning process with thehelpof technological development. *Research Gate: website*. URL: https://www.researchgate.net/publication/325143953_Education_as_an_instrument_of_social_change_and_enhancing_teaching-learning_process_with_the_help_of_technological_development (дата звернення: 22.11.2019).
850. Chandler D. *Semiotics: the Basics*. London; New York: Routledge, 2007. 470 p.

851. Choudhary M. K., Rathore N. S. Role of Effective Communication in Total Quality Management. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2013. Vol. 4 (7). P. 2084–2090.
852. Combo a collaborative animation by Blu and David Ellis. 2009. URL: <https://zoo0.org/zoo01/shop> (дата звернення: 11.02.2019).
853. Craig R., Dervin B., Grossberg L., O’Keefe B. Communication as a Practical Discipline. *Rethinking Communication*. 1989. Vol. 1. P. 97–122.
854. Dance F. The Concept of Communication. *Journal of Communication*. 1970. Vol. 11. P. 201–210.
855. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (дата звернення: 12.01.2020).
856. Elleström L. The modalities of media: a model for understanding intermedial relations. *Media borders, multimodality and intermediality* / by L. Elleström. New York: Palgrave Macmillan, 2010. P. 11–48.
857. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. 290p.
858. Fisher W. Toward a Logic of Good Reports. *Quarterly Journal of Speech*. 1978. Vol. 64. P.376–334.
859. Gamble T. K., Gamble M. Communication works. N.Y.: McGraw-Hill, 2013, 512 p.
860. Geertz C. The Interpretation of Cultures. N.Y.: Basic Books, 1973. 470 p.
861. Gibson S., Kelland J. Connecting preservice teachers with children using blogs. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2009. № 17 (3), P. 299–314.
862. Glowinski M. Literackosc muzyki — muzycznosc literatury. *Muzyka w literaturze* / by A. Hejmej. Krakow: Universitas, PWN, 2002. P. 101–125.
863. Goban-Klas T. Media i komunikowaie masove. Teorie I analozy prasy, radia, telewiziji i Internetu. Warsawa; Krakyw: Wydaw-?ictwo nuakowe PWN, 1999. 336 s.
864. Google Apps Education Edition. URL: <http://www.google.com/a/help/intl/en/edu/index.html>. (дата звернення: 12.01.2020).
865. Habermas J. Discourse Ethics: Notes on a Program of Philosophical Justification. *Communicative Ethics Controversy* / by S. Benhabib, F. Dallmar. Cambridge, MA: MIT Press, 1990. P. 60–110.

866. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp, 1985. 641 s.

867. Hall S. Encoding and Decoding in the Television Discourse. Birmingham: Centre for Cultural Studies, 1973. 560p.

868. Hansen-Löve A. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst: am Beispiel der russischen Moderne. *Wiener Slawistischer Almanach*. 1983. Vol. 11. P. 291–360.

869. Jeffries S. Neil Harbisson: the world's first cyborg artist. *The Guardian*: website. URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2014/may/06/neil-harbisson-worlds-first-cyborg-artist> (дата звернення: 27.05.2018).

870. Jensen K. B. Contexts Cultures and Computers. The Cultural Contexts of mediated communication. *Handbook of Media and Communication Research*/ edited by K. B. Jensen. London: Routledge, 2007. P. 171–190.

871. Jensen K. B. Intermediality. *The International Encyclopedia of Communication*/ by K. B. Jensen, R. T. Craig. Malden, MA: Blackwell, 2008. P. 2365–2367.

872. Jensen K. B., Craig R. T. International Encyclopedia of the Social Behavioral Science. MA: Wiley-Blackwell, 2016. 2368 p.

873. Johannesen R. Communication Ethics: Centrality, Trends and Controversies. *Communication Yearbook 25*/ edited by W. B. Gudykunst. NY: Routledge, 2001. P. 201–235.

874. Kaplan A., Haenlein M. Social media: back to the roots and back to the future. *Journal of Systems and Information Technology*. 2012. Vol. 14 (2). P.101–104.

875. Kupisiewicz Cz. Metody i pszykiady programowania dydaktycznego. Warszawa, 1971.

876. Kuznicka J. Gry adaptacyjne we wspolczesnym kinie. Piotrkow Trybunalski: Nauk. Wydawn. Piotrkowskie przy Filii Akademii Swielokrzyskiej w Piotrkowie Tryb, 2003. 145 s.

877. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society. *The Communication of Ideas* / ed. by L. Bryson. N. Y.: Harper, 1948. P. 32–51.

878. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата звернення: 18.01.2020).

879. Mead G. The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. 1913. Vol. 10. P. 375–380.

880. Melnychuk I., Lupak N., Pryshlyak O., Bloschynskiy I. Media communication in the system of higher education as a modern technological component of students' vocational training. *Revista Dilemas con por ñeos: Educaciyn, Politica y Valores*. 2019. Special Edition (VII). URL: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpolitica y valores.com/en/edici%e2%99%80n-2013/year-vii-special-edition-october-2019/>

881. Microsoft Live@edu. URL: <http://www.microsoft.com/rus/education/liveatedu/> (дата звернення: 16.01.2020).

882. Muller J. E. *Intermedialitat: Formen moderner kultureller Kommunikation*. Munster: Nodus Publicationen, 1996. 335 p.

883. MUTO a wall-painted animation by BLU. 2009. URL: <https://zoook.org/zoook1/shop/> (дата звернення: 2.10.2019).

884. Oevermann U. Becketts Endspiel als Pruefstein hermeneutischer Methodologie. Eine Interpretation mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik. *Neue Versuche, Becketts Endspiel zu Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1996. P. 93–249.

885. Omidina S., Masrom M., Selamat H. An Examination of the Concept of SmartSchool: An Innovation to Address Sustainability. 2nd International Conference in Computer Science and Engineering (CSE 2013). URL: https://www.researchgate.net/publication/266643401_An_Examination_of_the_Concept_of_Smart_School_An_Innovation_to_Address_Sustainability (дата звернення: 21.11.2019).

886. Pacanowsky M., O'Donnell-Trujillo N. Organizational Communication as Cultural Performance. *Communication Monographs*. 1983. Vol. 50. P. 129–142.

887. Perry P., Nagel A., Biedermann H. Categorization of Educational Technologies as Related to Pedagogical Practices. DOI: 10.5772/intechopen.88629.

888. Plummer D. C., Cearley D. W., Smith D. M. Cloud Computing Confusion Leads to Opportunity David Mitchell — Report № G00159034. Gartner Group, 2008 URL: http://www.gartner.com/it/content/868800/868812/cloud_computing_confusion.pdf. (дата звернення: 12.01.2020).

889. Prometheus: громадський проект масових відкритих онлайн-курсів: сайт. URL: <http://prometheus.org.ua/> (дата звернення: 12.01.2020).
890. Pryshlyak O, Lupak N. Including intercultural competence in foreign language teaching classroom: readiness of Ukrainian teachers of English. *Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2019. Вип. 8/40. С. 185–200.
891. Punzi M. Literary Intermediality: an Introduction. *Literary Intermediality: The Transit of Literature Through the Media Circuit* / ed. by M. P. Punzi. Bern: Lang, 2007. P. 9–27.
892. Rajewsky I. O. Intermediality, intertextuality and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialität*. 2005. Vol. 6. P. 43–64.
893. Richey R. C., Silber K. H., Ely D. P. Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. *Tech trends*. 2008. № 52 (1). P. 24–25.
894. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. 2nd ed. NY: Mariner Books, 1995. 420 p.
895. Rogers C. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 11. P. 95–103.
896. Scher S. P. *Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: E. Schmidt, 1984. 432 p.
897. Schröter J. Discourses and Models of Intermediality. *Comparative Literature and Culture*. 2011. Vol. 13.3. P. 1–7.
898. Schuster G. Die Objective Hermeneutic nach Oevermann. *Verführung zum Qualitativen Forschen / Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung* (Hrsg.). Wien: WUV-Universitätsverlag, 1994. S. 101–115.
899. Shannon C., Weaver W. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press, 1964. 125 p.
900. Sherif C., Sherif M., Nebergall R. *Attitude and Attitude Change: The Social Judgment Involvement Approach*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1965. 264 p.
901. Silverblatt A. Enright Eliceiri El. *Dictionary of Media Literacy*. London: Greenwood Press, 1997. 234 p.

902. Skinner B. F. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968. URL: <https://www.worldcat.org/title/technology-of-teaching/oclc/180158> (дата звернення: 12.01.2020).
903. Slack J. *Communication as Articulation. Communication as... Perspectives on Theory* / ed. by G. J. Shepherd, J. St. John, T. Striphas. London: SAGE Publication, 2006. P. 223–231.
904. Spitzberg B. H., Cupach W. R. *Inter personal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. 456 p.
905. Tarvin L. D. *Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence*. *ResearchGate*: website. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Compentence (дата звернення: 11.01.2019).
906. Tomar B. *Axiology in Teacher Education: Implementation and Challenges*. *Journal of Research & Method in Education*. 2014. Vol. 4 (2). P. 51–54.
907. Watzlawic P., Beavin J., Jackson D. *Pragmatics of Human Communication*: W. W. Norton. New York, 1967. 304 p.
908. Wedemeyer Ch. *Learning at the back door: Reflections on on-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press, 1981.
909. Wolf W. *Intermedialität: Ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft. Literaturwissenschaft: intermedial — interdisziplinär* / ed. by H. Foltinek, C. Leitgeb. Wien: Verlag der österreichischen akademie der Wissenschaften, 2002. P. 163–192.
910. Wolf W. *Intermediality Revisited: Reflections on Word and Music Relations in the Context of General Typology of Intermediality*. *Word and Music Studies*. 2002. Vol. 4. P. 13–34.
911. Wolf W. *Intermediality*. *Routledge Encyclopedia of narrative theory* / ed. by D. Herman, J. Manfred, M.-L. Ryan. NY: Routledge, 2010. P. 252–256.
912. Wood J. T. *Communication in Our Lives*. 7thed. Canada: Sengage, 2015. 432 p.

Наукове видання

ЛУПАК Наталія Миколаївна

**ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА:
ЗАСАДИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

Монографія

Дизайн обкладинки: *Світлана Бедна*
Відповідальна за випуск *Маргарита Більчук*

Формат 60×84/16. 26,6 ум. др. арк., 24,4 обл.-вид. арк. Тираж 300. Замовлення № 20-

Редакція газети «Підручники і посібники».

46000, м. Тернопіль, вул. Поліська, 6а. Тел.: (0352) 43-15-15; 43-10-21.

Збут: pip.terнопil@ukr.net Редакція: editoria@i.ua

www.pp-books.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 5143 від 05.07.2016 р.

Книга-поштою: а/с 376, Тернопіль, 46011.

Тел.: 096-948-09-27; 097-503-53-76

pip.bookpost@gmail.com