

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Колективна монографія

**Ізмаїл
2022**

УДК 378.22.016:7

Рецензенти:

Л. В. Коваль – докторка педагогічних наук, професорка, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету

І. Г. Коваленко – кандидатка педагогічних наук, професорка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв ім. Анатолія Авдієвського, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Я. В. Кічук – доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 7 від 24.03. 2022 р.)

Професійна підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю: теорія і практика : колективна монографія / за заг. ред. : гол. ред. О. О. Біла, д. пед. наук, проф.; відп. ред. О. А. Бухнієва, к. пед. наук, доц. Ізмаїл : ІДГУ. 2022. 225 с.

ISBN 987-617-7473-71-7

Авторський колектив:

Кічук Надія – докторка педагогічних наук, професорка, дійсний член Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук, декан педагогічного факультету (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Біла Олена – докторка педагогічних наук, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Іванова Дора – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Панченко Інна – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри французької філології (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Сироткіна Жанна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри музичного та образотворчого мистецтв (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Баштовенко Оксана – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри фізичної культури, біології та основ здоров'я (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Бухнієва Олена – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри музичного та образотворчого мистецтв (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Звєкова Вікторія – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Пастир Іван – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Рубан Ася – кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри права і соціальної роботи (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

Сарвілова Діна – викладачка кафедри музичного та образотворчого мистецтв (Ізмаїльський державний гуманітарний університет).

Пропонована наукова праця містить узагальнені результати досліджень науковців Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Одеського національного університету імені І. І. Мечникова в галузі підвищення якості професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю.

Монографія адресована науковцям, викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам, які займаються дослідженнями проблем підвищення якості професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю та розробкою інноваційних підходів до організації освіти майбутнього.

ISBN 987-617-7473-71-7

© Колектив авторів, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
РОЗДІЛ І. ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ПІДГРУНТЯ ЗБАГАЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	15
1.1. Інтеграція мистецтв як підгрунтя забезпечення креативності сучасної освіти майбутніх педагогів-музикантів (<i>д. пед. наук, проф., дійсний член Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук Надія КІЧУК</i>)	15
1.2. Креативність педагога як детермінанта успішної реалізації освітньої стратегії інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва (<i>д. пед. наук, проф. Олена БІЛА, к. філ. наук, доц. Інна ПАНЧЕНКО, аспір. пед. факульт. Тетяна МІТЄВА</i>)	25
1.3. Антропоорієнтована спрямованість професійної діяльності креативних педагогів у контексті збереження самоцінності дитинства (<i>д. пед. наук, проф. Олена БІЛА, к. пед. наук, доц. Дора ІВАНОВА</i>)	44
1.3.1. Антропоорієнтована освітня концепція, моделі та педагогічні технології професійної діяльності вчителів	44
1.3.2. Креативний розвиток професійної суб'єктності сучасного фахівця закладу освіти	53
1.4. Значення фундаменталізації у формуванні здоров'язберігаючої компетенції креативних майбутніх фахівців фізичної культури – складової ноосферної освіти (<i>к. пед. наук, доц. Оксана БАШТОВЕНКО</i>)	59

1.5. Своєрідність організації уроку фізичної культури засобами музичного мистецтва (к. пед. наук, ст. викл. Ася РУБАН) 71

1.6. Формування наукового світогляду здобувачів початкової освіти з особливими потребами: контекст їх творчого розвитку і духовного збагачення (к. пед. наук, доц. Вікторія ЗВЄКОВА)..... 87

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА («Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень») (к. пед. наук, доц. Олена БУХНІЄВА) 95

2.1. Історичний аспект здійснення науково-дослідницького підходу вчителя музичного мистецтва в педагогічній професії 96

2.2. Аналіз науково-методичної літератури з розгляду аспекту дослідницького підходу майбутнього вчителя музичного мистецтва.. 102

2.3. Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва як актуальна педагогічна проблема 107

2.4. Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва: поняття, аспекти, компоненти, принципи організації 112

РОЗДІЛ III. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗА РЕАЛІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (к. пед. наук, доц. Жанна СИРОТКІНА) 125

3.1. Сучасні реалії нової української школи 125

3.2. Основи інтеграції сучасної мистецької освіти в НУШ..... 131

3.3. Фахова підготовка майбутніх учителів музики за реалії НУШ: методичний аспект	144
--	------------

РОЗДІЛ IV. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (к. пед.наук, доц. Іван ПАСТИР)	151
---	------------

4.1. Методика розвитку художньої творчості особистості	152
4.2. Інтерактивні шляхи становлення фахівця в умовах бакалаврату ..	175
4.3. Роль та місце методу творчих навчальних проєктів у формуванні креативності студентів	180
4.4. Творчо-розвивальна потужність методики «експериментальної деформації»	188

РОЗДІЛ V. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЇ (викл. каф. музичного та образотворчого мистецтв Діна САРВІЛОВА)	199
--	------------

5.1. Сутність поняття «професійна компетентність»	199
5.2. Модель професійної компетентності педагога-хореографа ...	206

Монографія присвячена ювілею очільниці педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету – д. пед. наук, професорці, дійсній членці Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук
НАДІЇ ВАСИЛІЇВНИ КІЧУК

ПЕРЕДМОВА

Освіта – найважливіша частина життя будь-якого суспільства, і ставлення до подій в цієї сфері є барометром спроможності та соціальної відповідальності. Мистецька освіта є невіддільною і значною частиною всієї вітчизняної культури в цілому. Освіта в сфері культури і мистецтва – це довгий процес, спрямований на формування творчих підходів, на розвиток і вдосконалення професійних навичок засобами спадкоємних та новітніх освітніх програм.

Одна з головних умов поновлення в області мистецької освіти – досягнення якісно нового результату в формуванні культури молоді як невід’ємної частини її духовної культури. В наш час гостро ставиться проблема формування духовної культури дітей та молоді в контексті посилення ризиків національної безпеки. Діяльність бездуховної людини будь-якої спеціальності або робочого напрямку являє собою загрозу успішному розвитку нашого суспільства.

У наш стрімкий час, в сучасному суспільстві створюється багато різних інноваційно-освітніх програм і робляться активні спроби вдосконалити систему навчання з орієнтацією на внутрішній естетико-культурний світ особистості з урахуванням європейських стандартів. Актуальність існуючих знань про внутрішній світ людини з кожним роком зростає. Твори мистецтва – дзеркала внутрішнього світу художника. Від розвиненості і цілісності світогляду творців, їхніх технічних навичок і академічних знань залежить потенціал духовного перетворення соціуму і стану особистості. Чим уважніше ведеться педагогічна робота по формуванню світогляду, тим більш гармонійні і дбайливі по відношенню до людей будуть створюватися мистецькі твори. Отже, для установи культури і його педагогічного складу важливо застосовувати знання про внутрішній світ людини. У цьому полягає унікальність і інноваційність підходу до навчання в мистецько-педагогічній освіті.

Одне з багатьох завдань сучасної освіти в Україні полягає в наближенні нинішнього освітнього рівня країни до європейського стандарту, залученні студентської молоді до світової культури і її цінностей, оскільки культура правомірно вважається носієм національного духу будь-якого етносу, створює уявлення про нього, є показником розвитку країни і найважливішим засобом ідентифікації кожної людини і народу, вираженням цінності і сенсу життя. Культура є фактором, що направляє і визначає сучасне суспільство, стає найважливішим соціальним регулятором і джерелом розвитку: використання культурного потенціалу нації може успішно формувати

систему цінностей, традицій, творчу діяльність людей, а значить – забезпечувати рух до творчого прогресу. Ця актуальна проблема вимагає розгляду, так як молоде покоління хвилює, яке майбутнє їм приготовлено державою у вигляді нововведень і прийняття законів про освіту.

Що недавно вийшов наказ Міністерства освіти і науки України №776 від 16.07.2018 року «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти», а також Концепція культурного розвитку, як одного з ключових чинників соціально-економічного розвитку України та її окремих регіонів. Метою цих законів є вдосконалення системи педагогічної освіти і мистецько-культурної галузі для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до мистецько-педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного і особистісного розвитку вчителів, які стануть ключовою умовою впровадження концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Концепція включає в себе три напрями розвитку педагогічної освіти: визначення моделі педагогічної професії, яка би відповідала очікуванням суспільства, перспективам розвитку національної економіки та глобальним технологічним змінам; модернізація вищої, фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; сприяння безперервному професійному розвитку та підвищенню кваліфікації педагогів. Довгострокова стратегія реформ і розвитку українського мистецтва і культури покликана сприяти проведенню глибоких й конструктивних реформ у сфері збереження самобутніх традицій та культурно-духовної спадщини, створенню умов для творчої активності кожної особистості, формуванню в Україні громадянського суспільства європейського рівня.

В основу стратегії покладено дослідження стану української культури і мистецтва, враховано результати широкого громадського обговорення проблем розвитку культури і мистецтва. Головними напрямками реформ Стратегія визначає модернізацію та вдосконалення інструментів державної підтримки розвитку культури і мистецтва, забезпечення доступності до культурних надбань і мистецьких ресурсів, відкритості українського мистецтва до сучасних світових процесів, умов для ефективної взаємодії культур різних народів, сприяння обміну та мобільності митців та ідей, державної підтримки створенню і просуванню національного культурного продукту, державної підтримки інновацій, нових знань, креативних індустрій, що відповідають викликам XXI століття.

Студенти, а завтра – молоді фахівці – замислюються про майбутнє наступних поколінь, про те, яким буде мистецтво і творчість, яка

культура чекає їх в майбутньому, і чи зможуть вони в повній мірі реалізувати отримані знання, вміння і навички в новому освітньому просторі. Підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері педагогіки, культури та мистецтва – головне завдання сьогоднішнього дня.

Виникає необхідність вирішення наступних проблем вищої мистецько-професійної освіти: 1) недостатня розробленість теоретичних аспектів її розвитку, зокрема критеріїв відбору й структурування змісту мистецько-педагогічної освіти, системи оцінки якості мистецько-професійної підготовки вчителів, засобів переходу на рівневу модель підготовки мистецького профілю, перепідготовки педагогічних кадрів освітніх установ до вирішення сучасних освітньо-художніх задач, недооцінку ролі художньої культури як фактору розвитку суспільства та ін.; 2) відсутність ефективних універсальних підходів до внутрішнього і зовнішнього структурування зв'язків освітніх установ, принципів і умов інтеграції освітніх установ для впровадження в практику освітнього процесу інноваційних мистецько-педагогічних моделей і технологій, адекватних вимогам суспільного розвитку.

Сучасний стан вищої професійної освіти в сфері культури і мистецтва зокрема характеризується зростанням дистанційної вищої освіти, що впливає на зниження його якості. При цьому в освітньому процесі ускладнена можливість індивідуалізації підходу до кожного студента, тому що державне фінансування вищої освіти значно скорочується без урахування специфіки нормативно-правового регулювання підготовки творчих кадрів. Це в свою чергу вимагає визначення перспектив розвитку мистецько-педагогічної освіти, що відповідають вимогам модернізації та запитам суспільства.

Ефективним напрямком вирішення цих протиріч між соціальним замовленням суспільства на висококваліфікованого фахівця і існуючими об'єктивними умовами є створення особливої педагогічної системи, спрямованої на акцентування освітніх пріоритетів на глибоке освоєння гуманітарного знання і опору на виховний потенціал мистецтва, якісна зміна змісту освіти, подолання споживацького ставлення до культури і розвиток у майбутніх фахівців мотивів і навичок самореалізації в культуротворчій діяльності.

Освіта покликана розкрити потенціал особистості і долучити її до світового досвіду і знань, накопичених в історії культури. Конфуцій в своїх творах неодноразово акцентував увагу на тому, що освіта необхідна для самої людини, а кінцевою його метою є самоосвіта і самореалізація. Сенека говорив: «Скільки б ти не жив, усе життя слід вчитися».

Ми повинні вчити студентів навчатися протягом усього життя, адже професіоналізм – це здатність до оновлення особистості, прагнення до самовдосконалення. Отже, сучасна система освіти повинна передбачати

різноманітні, усталені та інноваційні прийоми і засоби організації процесу професійної підготовки фахівців мистецького профілю.

Отже, професійна підготовка фахівців мистецького профілю в умовах модернізації вищої і середньої освіти та її актуальні проблеми спрямовані на підвищення її якості та пов'язується зі сучасною мистецько-педагогічною діяльністю науковців.

Автори монографії, узагальнюють накопичені наукові напрацювання в галузі професійної підготовки фахівців мистецького профілю в контексті підвищення якості художньо-педагогічної освіти.

У монографії досліджувану проблему розкрито та структуровано за декілька розділами. У першому розділі *«Інтеграція мистецтв як підґрунтя збагачення креативності сучасної освіти»* (підрозділ 1.1. *Інтеграція мистецтв як підґрунтя забезпечення креативності сучасної освіти майбутніх педагогів-музикантів*) Академік Н. Кічук висловила впевненість у тому, що на чолі креативно-практичної професійної діяльності освітян у контексті новопосталих завдань Нової української школи виступає організація освітнього процесу через креативну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де креативне мислення, креативні ідеї, пошуково-творча діяльність педагога є системоутворювальними; що відкритість вітчизняної освітньої сфери до змін неуможливорюється без усвідомлення на рівні переконань такого імперативу: від творчості викладача – до творчості здобувача освіти; здатність створювати неординарне, дотепер не відоме, але продуктивне в життєвих ситуаціях невизначеності, по суті й постає запорукою конкурентоспроможності креативно-середовищної платформи інновацій фахівців у будь-якій типології професій; що розв'язання проблемних питань, пов'язаних із набуттям майбутнім фахівцем креативної компетентності на основному етапі його професійного становлення дозволить урахувати тенденції функціонування сучасного суспільства.

Автори підрозділу 1.2. (*«Креативність педагога як детермінанта успішної реалізації освітньої стратегії інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва»*) професор О. Біла, доцент І. Панченко, аспірантка Т. Мітева презентують комплексний огляд поняття «креативність педагога» у психолого-педагогічному дискурсі. Зокрема, у підрозділі розкрито роль креативного вчителя закладу загальної середньої освіти в роботі з учнями з урахуванням принципу синтезу мистецтв. Подано авторський методичний ресурс щодо організації освітнього процесу з учнями початкової школи у контексті їх ознайомлення та обговорення оригіналів творів мистецтва, підготовки та проведення комплексних аналітичних бесід й інтегрованих художньо-естетичних виховних заходів.

У підрозділі 1.3. *«Антропоорієнтована спрямованість професійної діяльності креативних педагогів у контексті збереження самоцінності*

дитинства») автори О. Біла, Д. Іванова розкрили три концепти антропоорієнтованої освітньої концепції, що є базовими у руслі трансформації професійної діяльності сучасного педагога (концепт впровадження індивідуалізованої освіти особистості, концепт орієнтації освіти на культурне розмаїття, концепт спрямування освіти на продуктивну соціалізацію особистості). Презентовано сучасну модель закладу освіти, що відповідає гуманній парадигмі педагогіки підтримки. З'ясовано основні умови та етапи реалізації педагогіки підтримки здобувачів освіти у контексті впровадження основних положень антропоорієнтованої освітньої концепції.

Про актуальність у розбудові сучасної освіти в ноосферному напрямі з використанням досягнень в галузі природничих та гуманітарних наук, формування нової концепції підходу до освітньо-виховного процесу наголошує доцент О. Баштовенко у підрозділі 1.4. *«Значення фундаменталізації у формуванні здоров'язберігаючої компетенції креативних майбутніх фахівців фізичної культури – складової ноосферної освіти»*. Автор аргументовано довела, що біотехнологічні і синергетичні підходи, квантова психологія, нейрофізіологія, фізика повинні стати основою для сучасного розвитку наук про людину.

У підрозділі 1.5. *«Своєрідність організації уроку фізичної культури засобами музичного мистецтва»* автор А. Рубан обґрунтовує доцільність використання музики та її завдання під час проведення окремих частин уроку фізичної культури в школі; розкрито зв'язок фізичного виховання з музикою, що ґрунтується на єдності їх призначення – формуванні особистості та фізичній досконалості, оскільки в процесі фізичного виховання із застосуванням музичних творів вирішуються загальні завдання й естетичного виховання. Проаналізовано вплив естетичного виховання, основним завдання якого є формування естетичного смаку в учнів засобами музичного мистецтва за допомогою цікавого змісту та форм фізичного вдосконалення. Доведено, що методично правильний вибір музичного супроводу дозволяє значно підвищити ефективність занять фізичною культурою, їх якість, а також розв'язати багато проблем фізичного, естетичного та морального виховання дітей та дорослих.

Доцент В. Звекова у підрозділі 1.6. *«Формування наукового світогляду здобувачів початкової освіти з особливими потребами: контекст їх творчого розвитку і духовного збагачення»* наголосила на тому, що саме в сучасних закладах початкової освіти слід впровадити інноваційні технології педагогічної діяльності з учнями, що зорієнтовані на розвиток їхніх індивідуальних здібностей і творчого потенціалу, підсилення їхнього активного ставлення до життя, формування наукового світогляду особистості, упровадження кластеру оновлених навчальних

програм, реалізацію принципу гуманного підходу до дітей. Згідно пріоритетів, що закладені в Концепції Нової української школи, усі суб'єкти освітнього процесу сьогодні, як ніколи надзвичайно зацікавлені в поширенні фундаментальних знань про своєрідні особливості гармонійного розвитку кожної дитини. Через це, не випадковим виявляється аспект зростання ролі продуктивних практичних знань у професійній підготовці педагогічних кадрів.

У другому розділі *«Науково-дослідницький складник педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень)»* доцент О. Бухнієва акцентує увагу читачів на теоретико-методичних засадах науково-дослідницького компоненту у педагогічній діяльності майбутніх викладачів мистецького профілю, спираючись на вивчення майбутніми вчителями навчальної дисципліни *«Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень»*; висловлює тезис о том, що науково-дослідницька діяльність і формована в ході її дослідницька позиція вчителя в області музичного мистецтва не тільки розвивають педагогічний кругозір, формують творчий підхід до науково-педагогічної діяльності, але і допомагають об'єктивно, критично, професійно відповідально оцінювати проведені різними інституціями нововведення, відстоювати свою позицію щодо їх, долати формальний підхід як до прийняття, та і до неприйняття запропонованих інновацій, що сприяє успішній професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У наступному третьому розділі монографії *«Фахова підготовка майбутніх учителів музики за реалії нової української школи»* у контексті нововведень Нової української школи, зокрема впровадження курсу *«Мистецтво»*, доцент Ж. Сироткіна розглянула питання художньо орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Учена фахово підтвердила вектор розвитку освіти ХХІ ст.: *«Мета реформи — створити школу, у якій «буде приємно навчатись», яка «виховає інноватора та громадянина, здатного ухвалювати відповідальні рішення»*.

Саморегуляція формування творчості студентів в образотворчій діяльності як показник якості професійної підготовки фахівців художнього напрямку в умовах мистецької освіти ґрунтовно висвітлено доцентом І. Пастирем у четвертому розділі монографії *«Саморегуляція формування творчості студентів в образотворчій діяльності»*, як-то: концептуальні основи неперервної професійної освіти пов'язані із вирішенням важливої креативно-педагогічної проблеми професійного становлення фахівця; необхідність концентрації уваги на особистості, розвитку творчих якостей педагога, подолання стереотипів оцінки професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, переосмислення навчально-виховного процесу як діяльності, спрямованої

виключно на засвоєння й накопичення професійних знань, умінь і навичок, когнітивних уявлень щодо художньо-педагогічних явищ в оточуючому просторі; художньо-естетична спрямованість, неперервність професійної освіти, інтенсивний творчий розвиток у процесі практичної образотворчої діяльності є основою професійного розвитку вчителя образотворчого мистецтва в сучасних умовах.

У п'ятому розділі монографії *«Специфіка професійної компетентності викладача хореографії»* автор Д. Сарвілова розкриває проблему професійної компетентності викладача хореографії. Зокрема, учена зазначила, що компетентнісний підхід є базовим для модернізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Ідеться про розгляд феномену «професійної компетентності» як складного комплексного утворення, ключової характеристики суб'єкта у ракурсі його особистісно-професійного розвитку.

Позитивні організаційні передумови, що сприяли виходу монографії у світ, заклали доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного університету **ЯРОСЛАВ ВАЛЕРІЙОВИЧ КІЧУК**, проректорка з наукової роботи Ізмаїльського державного гуманітарного університету, професорка **ЛІЛІЯ ФЕДОРІВНА ЦИГАНЕНКО**, за що їм велика подяка.

Також колектив авторів висловлює щиру подяку шановним рецензенткам: докторці педагогічних наук, професорці, декану факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету **Л.В. Коваль**, кандидатці педагогічних наук, професорці кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв ім. Анатолія Авдієвського, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова **І.Г. Коваленко**.

Пропонована колективна монографія викладачів Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова узагальнює багаторічний науковий пошук у галузі актуальних проблем професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. Автори сподіваються, що матеріали монографії відповідають естетичним і духовним запитам сучасного суспільства, актуальним мистецьким проблемам життя і вищої художньо-педагогічної школи.

РОЗДІЛ I

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ПІДГРУНТЯ ЗБАГАЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Інтеграція мистецтв як підґрунтя забезпечення креативності сучасної освіти майбутніх педагогів-музикантів (д. пед. наук, проф., дійсний член Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук *Надія КІЧУК*)

Проблематика вдосконалення професійної підготовки фахівця ніколи не зникала видноколу професійної педагогіки. Натомість кожний історичний етап, через специфічність пріоритетів, зокрема, освітньої сфери, котрі зумовлені соціально-економічними запитами, формує свою стратегію розвитку. Так перша чверть ХХІ століття, з огляду на глобалізацію і інтернаціоналізацію суспільства та актуалізацію таких освітніх послуг закладів вищої освіти, які формують конкурентоздатного фахівця, вирізняється попитом на креативність особистості у контексті здійснення нею професійного вибору.

Вивчення й узагальнення наукових джерел та довідкової літератури засвідчують про те, що креативність використовується як у широкому смислі – творчі можливості особистості, соціуму, певного різновиду та складників освіти (до прикладу, креативне дистанційне навчання), так і у вузькому, тобто у сенсі дивергентного мислення, ознакою якого є відмінності у сприйнятті і варіативність різних за змістом та правильних за виміром рішень відносно однієї і теж самої ситуації. Базовим критерієм креативності вчені здебільшого розглядають комплексну характеристику інтелектуальної діяльності особистості (на кшталт кількості висловлених ідей за певний проміжок часу, ступеня їх оригінальності, а також здатність до метафоричності й динамізм переключення із однієї до іншої ідеї). Йдеться про особливу здатність, а саме високу потребу особистості до творчості. Очевидним є факт, що вчені відносять креативність до функції суцільної особистості (а не лише її інтелекту), що призводить до ускладнень, пов'язаних із повноцінною діагностикою креативності, як творчих можливостей і людини, і освіти, і соціальної інституції тощо.

Вважається виправданим використання комплексного діагностувального інструментарію з метою визначення ступеня креативності, зокрема, педагога-музиканта. При цьому правомірно розпочинати з оцінки реалізації його потреб до особистісно-професійного розвитку (до

прикладу, за методикою Н. Немової), а надалі – створювати діагностичну картку оцінки ефективності впровадження інноваційних технологій (зокрема, за Т. Орлового) тощо.

В результаті педагогічного дискурсу наукового доробку вчених, які досліджують проблематику формування креативності педагога-музиканта (В. Жадько, А. Козир, О. Олексюк, А. Линко., Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шаповал та ін.) та враховуючи конструктивність концепції «адаптаційної функції мистецтва» (Г. Меднікова) і переваг наукового підходу (Н. Сегеда) відносно домінанти професійного розвитку викладача музичного мистецтва (де засновничими є принцип реінтеграції наукової, педагогічної, методичної, художньо-виконавської кваліфікацій), цілковито очевидною постає потреба у визначенні ресурсів професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів в означеному ракурсі.

Як відомо, професійна педагогіка нині вже склалася як наука, в межах якої, як субдисциплінарної педагогіки, ще й розрізняються відповідні напрями (накшталт адрогогіка, професіографія, філософія освіти та ін.).

Принагідно деталізуємо деякі аспекти, зокрема філософії освіти у зв'язку із пошуком ресурсів креативності освіти педагогіки.

Нам вдається актуальною у цьому плані заувага Гегеля відносно того, що «все розумне має бути дійсним, а все дійсне має бути розумним». Дійсно, креативність освіти доцільно розуміти не як самоціль, а з огляду на підвищення соціокультурної функції сучасної освіти та правомірність, особливо акцентувати на її поліфункціональності. До того ж нині український соціум на перший план виводить запит на підвищення ролі освіти в утвердженні державотворення і поліпшення національного виховання. Сучасні вітчизняні вчені (В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень та ін.), аналізуючи домінанти педагогічної стратегії європоцентризму, акцентують, з одного боку, на «ринковому камертоні» (вислів В.П. Андрущенка) щодо безсумнівних переваг європейської освіти, її базових категорій – демократизм і свобода особистості, солідарність і толерантність, миролюбство, людиноцентризм; з іншого ж – у контексті окреслення екзистенціального простору освіти роблять наголос на *імперативі креативності*. І це, зрозуміло, адже саме креативність характеризує не лише окремі підструктури особистості, а і її в цілому; до того ж виходячи з оцінки не лише продукти діяльності, а й процесу їх створення.

Якщо ж йдеться про своєрідність професійного розвитку фахівця у сфері мистецтв, то доцільно враховувати те, що конструкт «мистецька освіта» постає спорідненим, але не тотожним до понять «художня освіта», «художнє виховання», «художньо-естетичне виховання»; через

мистецьку освіту реалізується принцип «культура в людині – людина в культурі» [2].

Вищеокреслене дозволяє впритул підійти до осмислення ресурсів збагачення креативності сучасної освіти саме майбутніх педагогів-музикантів.

Існує наукова позиція відносно доречності осмисляти домінанти креативної освіти в контексті поліхудожньої компетентності, зокрема майбутнього вчителя музики (О. Боблієнко, Б. Брилін, В. Козлін, Г. Падалка, О. Реброва та ін.). Для нашого дослідження особливою значущістю вирізняються положення про трактування цієї поліхудожньої-філософської категорії – через такі близькі, однак не тотожні поняття як «інтеграція», «багатогранна цілісність», «взаємопроникнення». Адже тут базовим розглядається асоціативне мислення особистості, що набуває регулятивного та мотиваційного значення. Представники музичної педагогіки (Л. Масол, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Шолокова та ін.) навіть заангажували поняття «поліхудожня свідомість», «поліхудожня діяльність», «поліхудожній розвиток», «поліхудожнє виховання». Це пов'язано із намаганням зосередити дослідницьку увагу на принциповій значущості різних видів мистецтв та художнього мислення особистості, котре базується на художньому образі, художньо-образній мові різновиду мистецтв, а також художніх засобах виявлення. До прикладу, дослідження О. Боблієнко, поглиблюючи суто педагогічну сутність використання різних видів мистецтв саме у педагогічній практиці фахівця, обґрунтовує правомірність виходити, по-перше, з тих якісно нових властивостей особистості, що з'являються у результаті такої взаємодії, а, по-друге – важливості не зводити художній синтез до «певної еkleктики», адже сенс убачається у досягненні чуттєво-емоційного, раціонально-інтелектуального й позитивно-активного ставлення особистості до різновиду мистецтв [1].

З огляду на зазначене, постає питання такого змісту: чому саме за динамічності умов сьогодення актуалізується домінанта креативної освіти?

На наш погляд, це зумовлено низкою обставин. З-поміж провідних з них постають, зокрема, наступні: на чолі креативно-практичної професійної діяльності освітян у контексті новопосталих завдань Нової української школи виступає організація освітнього процесу через креативну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де креативне мислення, креативні ідеї, пошуково-творча діяльність педагога є системоутворювальними. Зрозумілим постає і те, що відкритість вітчизняної освітньої сфери до змін неуможливлується без усвідомлення на рівні переконань такого імперативу: від творчості викладача – до творчості здобувача освіти. Отож саме здатність створювати

неординарне, дотепер не відоме, але продуктивне в життєвих ситуаціях невизначеності, по суті й постає запорукою конкурентоспроможності креативно-середовищної платформи інновацій фахівців у будь-якій типології професій («людина-людина», «людина-художній образ», «людина-техніка», «людина-знак», «людина-природа»). Відтак, розв'язання проблемних питань, пов'язаних із набуттям майбутнім фахівцем креативної компетентності на основному етапі його професійного становлення і дозволить урахувати тенденції функціонування сучасного суспільства [8].

До зазначеного додамо, що сучасні дослідники проблематики креативної освіти здебільшого вбачають її домінантою спроможність сформулювати саме творчу особистість здобувача; при цьому розглядаючи виявом два вектори – творчий потенціал та характер продуктів діяльності і спілкування (О.А. Дубасенюк, О.А. Листопад, О.Л. Шивкир та ін.).

Попри того, що більш розробленими є психологічні засади креативної освіти (І.Ж. Голфруа, В.О. Моляко, В.В. Рибалка та ін.), де увагу зосереджено на вивченні креативного мислення та його пластичності, осмисленні його як відносно самостійного чинника особистої обдарованості, все ж певні аспекти цього явища вже набули визначеності також у професійній педагогіці. До прикладу, тлумачення креативної освіти одночасно і як особливе навчання, і органічно пов'язане з ними специфічне виховання, котре впливає на навчання особистості; доведення принципів саме креативності (від лат. *creatio* – творити) освіти (демократична взаємодія – партнерство, увага до вияву ініціативи, принципи психолого-педагогічної комфортності, «навчаючись – вчимося самі», орієнтація на розвиток творчої індивідуальності через підтримку вияву «креативних спалахів» та ін.). Креативна освіта, як і освіта в цілому, виконує людинотворчу, технологічну та гуманістичну функції. Йдеться, зокрема, й про здатність особистості до виконання різних соціальних ролей і видів діяльності, про забезпечення «бази її життя»; про розуміння пріоритетності загальнолюдських цінностей (накшталт добро, милосердя, співчуття). У контексті вивчення своєрідності креативної освіти майбутнього педагога-музиканта базовою є й ще така вимога – пріоритетність міждисциплінарних узагальнених знань.

Отже на часі актуалізація ідей інтегративного підходу. При цьому його осмислення не як самоціль, а задля розуміння викликів сьогодення. До прикладу, на Всесвітньому форумі у Давосі у 2019 році (де регулярно обговорюється складений перелік навичок людини для її успішної кар'єри) зазначено, що критичне мислення як особистісна якість з четвертого місця у 2015 році перемістилася на друге; до того ж загострення набула така його ознака, як «критична коректність», доказовість. А це актуалізує ресурсність педагогічних інновацій у

досягненні завдань, зокрема креативної вищої освіти. Адже, згідно Кевіна Келлі, «якщо освіта – це певний капітал, то інновації – нова валюта».

У зв'язку із вищезазначеним ще раз підкреслимо, що вчені вже дійшли згоди відносно того, що: феноменологію креативності більш досліджено у межах предметної своєрідності філософсько-психологічного знання.

Натомість донині зберігається проблемність навіть базове для психологічної науки явище – креативне мислення й ключове поняття «креативність». Щодо останнього, то вірогідно це пов'язано з тим, що в межах різних психологічних теорій креативність розуміється по-різному. Якщо гештальт-теорія (М. Вертгеймер, Р. Кюлер, К. Коффка та ін.) це поняття трактує як цілеспрямовану трансформацію проблемної ситуації в цілому, то в контексті діалогічної теорії культури (А. Гарнак, Ф. Гагартек, Ф. Розенцвейг та ін.) вважається, що креативність породжує культурні цінності через інтеракції особистості, соціальних груп або різних культур. Більш того, креативність визнано відносно самостійним чинником обдарованості [10, с. 423]. Однак деякі сучасні дослідники (зокрема Н.А. Бельська), вивчаючи різновид обдарованості особистості, з-поміж інших (академічна, інтелектуальна, естетична, соціально-комунікативна, лідерська) виокремлюють і творчу, де системоутворюючим розглядають високорозвинене дивергентне мислення в поєднанні з критично-оцінним мисленням.

У ракурсі предметної специфіки педагогічної науки вже є підстави констатувати, що вчені єдині у такій заувазі: якщо сформована у вищій школі креативна особистість студента, то це віддзеркалюється на її умілості творчо бачити і всебічно оцінювати відповідну соціально-професійну ситуацію. До того ж розгортання будь-яких з них має неодмінно властивим відбиток тенденцій розвитку сучасної гуманітаристики в цілому й особливостей освіти, зокрема. Так, творчо осмислюючи студії науковців зарубіжжя (М. Вайт (M. Wait), Х. Даел (H. Dael), Ж. Делор (Jacques Delors), Е. Фор (E. Forh), Дж. Чемпен (J. Champan), А. Хансон (A. Hanson) та ін.), вітчизняні вчені констатують доречність уточнити зміст, котрий вкладається у поняття «тенденції розвитку». Йдеться про «трендові явища», які спричинені і історичними процесами, і сформовані в сучасних соціально-політичних умовах та під впливом економічних чинників, а, відтак, постають актуальними нині для освітньої діяльності сфери з огляду на найближчу перспективу її розвитку [6]. До того ж, як стверджують дослідники, котрі вивчають специфіку європейської освіти, привертають увагу принаймні два цілковито очевидні моменти. По-перше, основне гасло освіти європейських країн, а саме: «Вчитися впродовж життя. Вчитися, щоб бути» [13, с. 82]. По-друге ж, «найчастішою лексикою» в аналітичних

матеріалах, пов'язаних із проблематикою європейської освіти, постають і конструкт «активне творче мислення», і слово «креативність» [13, с. 94].

Якщо ж виходити із предмета нашої дослідницької уваги – особистість здобувача вищої освіти, який набуває професійної компетентності щодо здійснення музично-педагогічної діяльності, то конкретизуємо *тенденції*, котрі доведені вітчизняними вченими (зокрема, О.Т. Локшиної) у зазначеному плані та з акцентуванням на євроінтеграційні процеси, що відбуваються у шкільній освіті. Йдеться про *тенденції стандартизації змісту шкільної освіти*, де креативність здобувача посідає чільне місце; *трансформації на компетентнісні засади*, що виявляються в однієї з ключових компетентностей для «навчання протягом життя», котрі прийняті Європейським парламентом та Європейською Радою ще у 2006 році – здатність виявляти креативність. Отож, така *тенденція концентрує знання про креативну освіту в Європі у горизонтальному (сучасності) та вертикальному (історична динаміка) вимірах*. Про доречність урахувати зазначені тенденції зауважують й деякі інші науковці [5]; до того ж убачаючи (зокрема І. Акірі) саме у міждисциплінарності освітню парадигму майбутнього.

Отже, дбаючи про підвищення якості підготовки у вищій школі педагога-музиканта в ракурсі пріоритетів креативної освіти, доцільно більш прискіпливо поставитися до педагогічних ресурсів у цьому плані саме інтеграції різновиду мистецтв.

Підкреслимо, що *актуальність ідеї повноцінного використання інтеграції мистецтв* у процесі вдосконалення професійної підготовки фахівця креативної сфери в аспекті його особистісно-професійної самореалізації сягає до сьогодення. Натомість, як нам видається, гострота творчого втілення такої ідеї зумовлена принаймні низкою обставинами. Перша з них – пріоритетність креативної освіти фахівця, що прослідковується у підсистемі багаторівневості професійної підготовки («молодший бакалавр-бакалавр-магістр») щодо її акмеологічного спрямування. У цьому зв'язку дуже слушною вважаємо заувагу Г. Падалки, котра стверджує, що мотиваційно-ціннісне ставлення педагога-музиканта до професії «належить до розряду тих явищ, де всі його етапи залежні один від одного». Близькою є й наукова позиція А. Козир відносно важливості враховувати загальні закономірності музично-педагогічної освіти, а також принципів становлення та спрямування процесу розвитку майстерності; йдеться про принципи національної спрямованості, соціокультурної відповідальності, інтегративності, принципу інтенсифікації, індивідуалізації, акмеологічності, проєктивності [3]. Означені ідеї реалізовано через запровадження у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова елективного курсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких

дисциплін»; практика у цьому плані засвідчує стійку позитивну динаміку рівнів професійної майстерності здобувачів вищої освіти – від репродуктивного, адаптивного рівнів до кваліфікаційно-компетентнісного та акмеологічно-творчого. У такий спосіб, як переконливо доведено у фундаментальному дослідженні А. Козир, дійсно створюються передумови повноцінного втілення теоретико-методологічних основ системного аналізу освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти, адже професійна підготовка педагога-музиканта є системним поняттям. Отож, важливо розуміти гетерогенність такого процесу, його поліетричність, полілоговий і діалогічний характер.

Зазначимо, що деякі вчені вважають суттєвими ресурсами підвищення професійної музично-педагогічної якості викладача музичного мистецтва не лише елективні навчальні курси на етапі університетської освіти [11]. Не менш важливим визнано й методичний арсенал креативно-акмеологічного супроводу процесу розвитку у здобувачів вищої освіти культури музично-педагогічної творчості в розрізі відповідних рівнів (адаптивно-репродуктивний, нормативно-досконалий, евристично-продуктивний, творчо-інноваційний). До прикладу, практиками доведено ефективність такої форми, як міжгалузевий музично-просвітницький і профорієнтаційний проєкт «Хорова асамблея».

Друга обставина стосується розширення сталих наукових уявлень про феноменологію інтегративності. Йдеться не лише про доцільність розрізняти міжвидову, внутрішньовидову, методичну інтеграції як суттєвий здобуток сучасної дидактики, завдячуючи якому створюються у закладі вищої освіти умови для розвитку у здобувачів міжпредметної компетентності. Навіть не наголошуючи й на конструктивності інтегративних форм соціально-педагогічного партнерства із різними соціальними інституціями, що репрезентовано програмами Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020». Справа в тому, що означеною обставиною актуалізуються нині нові грані поняття «інтеграція», з-поміж яких – ідея «включення», тобто інклюзивної освіти. У цьому відношенні значний і науковий, і суто практичний інтерес становить дослідження А. Поліхроніди, котре присвячене своєрідності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [9]. В ньому, з-поміж інших конструктивних висновків, міститься і положення про важливість створення у закладі вищої освіти розвивального середовища, спрямованого на розвиток креативності студентства, а виявом такої особистісно-професійної якості розглядається творча освітньо-професійна (за характером) і музична (за змістом) діяльність здобувача вищої освіти, його здатність до вияву креативності в умовах різних моделей інклюзії («постійна повна інтеграція», «постійна неповна

інтеграція», «постійна часткова інтеграція», «систематична тимчасова інтеграція», «епізодична інтеграція»). У цьому плані і науковці (зокрема, С.І. Якименко), і творчі практики (зокрема Л. Голян, м. Миколаїв, ЗДО №139) рекомендують інтегровану особистісно-орієнтовану технологію, де в межах вправи «Осінній кошик» (сфери життєдіяльності – «Жива природа» і теми «Комахи») та завдяки інтегрованості педагогічних зусиль педагога-музиканта і логопеда конструктивно розв'язуються проблемні питання інклюзії. Так, музичний керівник запроваджує музично-ритмічні вправи (типу психогімнастики «Я комашка»), слухання музики (накшталт Еґріг «Ранок»), вокальні вправи (типу – українська народна промовка «Добрий день, жученята! – Жу-жу-жу»), співи (типу – українська народна веснянка «Жучок»), музично-рухливі ігри (накшталт «Ой, летів жук, та у воду фух!), а вчитель-логопед проводить вправи (пальчикові – до прикладу, «Ой сюди летить комар!», «Чий голосок?», на слухову увагу), лексико-граматичні ігри (типу – «Добери слово»), чистомовки, описові розповіді-загадки тощо.

Принагідно підкреслимо, що аналіз довідкових джерел засвідчує, з одного боку, про доцільність трактувати мистецтво і як досконалість певних умінь особистості, і як сферу художньої діяльності; з іншого – доречність сприймати мистецтво в якості моделі і життєдіяльності, і засобу вдосконалення особистості через опанування саме художньої форми (загальної для живопису, графіки, скульптури, архітектури, прикладних мистецтв, а також просторової форми; загальної для словесної і музичної творчості, а також часової форми; просторово-часової, загальної для акторського мистецтва і танцю) [2]. Зазначене розширює спектр розуміння ідеї інтеграції різновиду мистецтв у вдосконаленні креативної освіти студентів, тим сприяючи повноцінному розумінню базового явища – креативне мислення майбутнього педагога.

Зазначимо, що дослідники, які безпосередньо або опосередковано вивчають феноменологію інтеграції саме в контексті різновиду мистецтв і щодо вдосконалення якості креативності освіти, здебільшого єдині, звертаючи увагу на ресурсність інтеграції музики та образотворчого мистецтва (В. Вильчинський, І. Велков, О. Черчук, І. Глинська, О. Кривцун, В. Кузін та ін.)

У цій площині розроблено (зокрема, Крижанівською Т.І.) цікаву методику комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики; доведено (О.С. Макарова) специфіку художньої комунікацій як важливої сфери діяльності викладача образотворчого мистецтва; з'ясовано роль взаємодії національних художніх культур у процесі розвитку креативності особистості (Руда Т.П.); досліджено своєрідність формування художньо-особистісного досвіду майбутнього вчителя (Шевнюк О.Л.).

Сучасні дослідники проблематики інтеграції мистецтв у контексті модернізації креативної освіти творчо використовують ідеї, закладені попередниками (накшталт Б.М. Неменський) відносно специфіки «мови» саме образотворчого мистецтва, в основі якої вбачають специфічні засоби художньої виразності (лінія, пляма, форма, пропорції, ритм, об'єм, простір, композиція, колір). У цьому ракурсі перспективною вважаємо й ідею про доречність в якості вихідного в інтеграції мистецтв розглядати феномен «творчі здібності». А з огляду на стратегію розвитку суто художніх здатностей майбутнього фахівця, нам видається, має педагогічний сенс осмислити «простір мистецтва», де важливим вважати організацію «внутрішнього простору художнього твору» [7].

Близьким до нашого розуміння аспектів впливу ідеї інтеграції мистецтв у набутті майбутнім педагогом такого сегмента професійної компетентності як креативність є дослідження І. Ткачук [13]. Адже в ньому осмислюються педагогічні умови розвитку здатності майбутніх учителів до інтерпретації – важливої особистісно-професійної якості, котра віддзеркалює загальну мистецьку культуру. Нам імпонує у проведеному дослідженні, з одного боку, звернення до педагогічної германістики, котра, як відомо, трактує інтерпретацію у ракурсі «пошуку сенсу», зокрема, освітньої діяльності; отож, припускаючи, що в процесі здійснення професійної діяльності та її інтерпретації вона «доповнюється» ще й суб'єктивним певним смислом, актуалізуючи вияв особистістю креативності. З іншого боку, І. Ткачук небезпідставно зауважує, що здатність до інтерпретації передбачає ще й готовність учителя інтерпретувати діяльність довколишніх людей; відтак, окреслена площина дослідження підвищує важливість креативної освіти майбутнього вчителя взагалі та сприяє розширенню наукових уявлень про роль у професійній компетентності сегмента креативності, котрий підживлюється здатністю особистості до інтерпретації. При цьому розуміючи останню як ресурс рефлексивного усвідомлення здобувачем вищої освіти саме багатоаспектності педагогічних явищ взагалі й музично-педагогічних, зокрема (В. Загв'язанський, Д. Лісун, О. Рудницька, Н. Юдзіонок та ін.)

А все це врешті-решт «спрацьовує» на позитивну динаміку становлення креативного мислення особистості впродовж життєвого шляху.

До того ж, узявши до уваги принципову важливість урахування своєрідності професійної ролі педагога-музиканта, який працює із дітьми різного віку. До прикладу, здатність до вияву креативності фахівця закладу дошкільної освіти здебільшого виявляється у використанні казки (до прикладу, музична казка «Царівна-льодинка», в якій дієвими особами постають цар Холод, царівна Завірюха, царівна Крига, хлопчик Промінь, король Сонце; засобами ж вербальної й невербальної виразності – танок,

хоровод, пісня). Не меш ефективною у вищевказаній площині, як вважають музичні педагоги-практики є гурткова робота (накшталт «грайлива веселка»), котра дозволяє вмотивовано застосовувати імпровізоване музикування, що має на меті випереджувальний розвиток у дітей дошкільного віку метроритму, активності (пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-художньої, креативної); до прикладу, через гру в дитячому оркестрі шумових інструментів [10]. Якщо ж йдеться про професійну діяльність педагога-музиканта з молодшими школярами, то в ній зацентровано здебільшого на іграх за сюжетом художніх творів, імпровізовану драматизацію, різновид лялькового театру (театр-рукавичка, тіньовий театр, пальчиковий театр тощо).

Узагальнення досвіду організації навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів в умовах університетської освіти засвідчує про конструктивність використання, зокрема, такої форми, як інтернет-клуб-салон «Музично-педагогічний ексклюзив», тобто неординарної платформи неформальної музичної освіти студентів. До того, у процесі засвоєння студентами фахових навчальних дисциплін досить поширеною є практика виконання студентами художнього есе за відповідною тематикою («Молодь і опера», «Італійське і китайське бельканто» та ін.), проведення рольових та ділових ігор («Танок почуттів», упродовж якого пропонується за допомогою рухів зобразити почуття радості, огиди, здивування, страху тощо).

На етапі ж післядипломної освіти досить ефективними визнано такі засоби вдосконалення креативності педагога-практика, як-от: проведення коуч-тренінгів, складання веб-портфолію, презентація майстер-класу, створення музично-педагогічної майстерні тощо.

У зв'язку із зазначеним варто додати, що з огляду на тенденції, котрі відбуваються в освіті та в контексті конструктивності ідей інтеграції у мистецькій освіті, сучасні дослідники окреслюють ще один вимір збагачення ресурсів вищої школи щодо розвитку креативної освіти [11]; йдеться про взаємопроникнення мистецької і технічної складових змістових модулів навчальних дисциплін, що є суттєвим за сучасних умов набуття студентами діджитал компетенцій. Вважаємо, що мають рацію ті вчені, які саме у вищевказаному контексті розглядають інноваційний потенціал сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій [12]. Так, вивчення й узагальнення творчого досвіду педагогів-музикантів, викладачів вищої школи, які здійснюють практико-орієнтовану професійну підготовку здобувачів освіти, фахівців післядипломного особистісно-професійного вдосконалення доводить: активно-дієвими формами розвитку креативного мислення доцільно вважати такі, котрі пов'язані із володінням комп'ютерними програмами (Windows, Media Player, Win Amp та ін.). Це дозволяє відкривати нові

можливості креативної освіти – відтворювати музичні файли, записувати в різних форматах необхідний мистецький твір тощо.

До прикладу, в освітньому процесі вищої школи корисним є використання ресурсів програми Final з метою стимулювання майбутніх педагогів-музикантів до написання нотного твору та його редагування, аранжування, інструментовки, створення мелодій; програми Power Point – задля розвитку креативного мислення через удосконалення вмінь створювати різноманітні презентації із почерговою зміною слайдів та додаючи до них графіку, звуки, музичний супровід.

У цілому, підготовленість студентів, які здобувають у закладі вищої освіти спеціальність «Музичне мистецтво», використовувати ресурси «Всесвітньої павутини» (Word Wide Web) постає сприяючою обставиною задля здійснення віртуальних подорожей країнами, відвідуючи концерти славетних виконавців. Фахівці вже оцінили можливість ознайомитися з віртуальним музеєм-колекцією творів мистецтва через онлайн проєкт Google Art Project. Апробований практиками й аспект діагностувальних методик, котрий сприяє, як засвідчує досвід, розвитку здатності педагогів-музикантів до створення креативного середовища з метою творчого взаємозабезпечення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії (накшталт вміння «захопити» учасників хорового колективу творчим ставленням до мистецтва).

Підкреслимо, що дбаючи про збагачення креативності майбутніх педагогів-музикантів, спеціалізація яких пов'язана із дошкіллям та початковою школою, привертає увагу *потенціал педагогічного проєктування*. До прикладу, доречність вибору проєкту (за темою – «Казка в музиці», за напрямом – оздоровчий, художньо-естетичний; за предметом – музичні ігри, ігри-імпровізації, інсценування, музичні валеохвилинки, використання методів казкотерапій, кольоротерапії та психологімнастики; за учасниками – діти, батьківська громада, команда фахівців; за формами локацій – «Розфарбуємо музику в колір», «Як звучать голоси казкових героїв», «Крамниця музичних інструментів», «Пригоди казкових героїв у музичній країні» тощо.).

Таким чином, принципово важливо, щоб усвідомленість майбутніми педагогами-музикантами на рівні переконань виключної ваги креативності ставало нормою навчально-професійної діяльності в рамках закладу вищої освіти, адже це постає суттєвою передумовою становлення їх інноваційної компетентності.

Література

1. Боблієнко О.П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: мет. реком. Вінниця, 2012. 51 с.

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ: ЮРІНКОН Інтер, 2008. 1040 с.

3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2008. 378 с.

4. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Монографія. Вінниця: Нова школа, 2007. 656 с.

5. Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Рейтинги і стратегії для розвитку вищої освіти у світовій практиці: досвід для України. *Education: Modern Discourse*. 2014. №4. С. 90-102.

6. Махия Н. Освіта дорослих у країнах ЄС та України: історія і сучасність: монографія. Черкаси: вид. ДОП Гордієнко Є.І., 2018. 292 с.

7. Пастир І. Педагогіка художньої творчості: Монографія. Ізмаїл: СМІЛ, 2016. 250 с.

8. Петришин Л.Й. Науково-світоглядні основи формування креативної особистості. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор*: матер. міжнар. наук-пр. конф. 20-21 березня 2014 р. Ялта: РВНЗ КГУ, 2014. Ч І. С. 224-225.

9. Поліхраніди А.Г. Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (94) ISSUE. С. 60-64.

10. Савчук Е. Дитячий шумовий оркестр. *Дитячий садок. Мистецтво*. 2019. №5 (97) С. 25-29.

11. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.

12. Сердюк Т.Б. Теоретичні основи дослідження та особливості дифузії інновацій у секторі ІКТ *Економічний простір*. 2019. №148. С. 19-36.

13. Ткачук І.О. Критерії та показники рівня сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу: матер. науково-пр. конф. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток* 14-15 лютого 2014 р. Одеса: Вид. В.В. Букаєв, 2014. С. 82-85.

14. Тименко В.П. Методологічні засади розвитку практичного інтелекту студентів у закладах вищої освіти мистецької і технологічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2018. №1 (98) С. 20-30.

1.2. Креативність педагога як детермінанта успішної реалізації освітньої стратегії інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва (д. пед. наук., проф. Олена БІЛА, к. філ. наук, доц. Інна ПАНЧЕНКО, аспірант. Тетяна МІТЄВА)

В умовах динамічних змін у системі освіти України та зарубіжжя, що зумовлені стрімким розширенням типів і видів освітніх установ для дітей і молоді, актуальною постала проблема інтеграції базових життєвотворчих ресурсів педагогів для впровадження інноваційних змін в оновлених реаліях.

Ідеться, насамперед, про осмислення інтеграційних процесів, що відбуваються на різних етапах навчання та виховання учнів в умовах закладів загальної середньої освіти інклюзивного типу; посилення уваги педагогічної громадськості на участі в пілотуванні міждисциплінарних освітніх, культурологічних, екологічних програм не лише в навчальному процесі, а й на муніципальному, національному та міжнародному рівнях.

Зазначні пріоритети закладено в державній освітній політиці, репрезентованій у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р. [16]), Концепція нової української школи (2017 р. [15]), Законі України «Про освіту» (2017 р. [12]), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2021 р. [25]), Наказі МОН України «Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм» (2021 р. [24]).

У зв'язку з цим особливої ваги набуває аспект націленості педагога на творчу реалізацію інтердисциплінарної діяльності з урахуванням суспільних змін і тенденцій.

Згідно філософського трактування, феномен «творчості» прийнято розглядати як явище і процес людської діяльності, у наслідок яких відбувається створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей; як прояв продуктивної активності людського духу [28, с. 81].

Підкреслимо, що в теорії творчості (А. Н. Авер'янова, Б. В. Новікова, П. К. Енгельмейєра та ін.) такі дефініції, як «нове» і «старе» представлено дві протилежні сили, тенденції, два стани явища, предмета, протистояння внаслідок яких, особливо в суспільстві, виникає рушійна сила розвитку. При цьому, під новим, переважно розуміють «не просто те, що виникає вперше, а головним чином те, що за певних історичних обставин рухає і спрямовує розвиток явища» [29, с. 351].

У психолого-педагогічних джерелах поняття «креативність» найчастіше презентується як таке, що є синонімом поняття «творчість». Водночас, у парцях більшості вчених креативність характеризується як властивість особистості, її здібність, здатність до творчості.

Креативність у буквальному перекладі з латинської мови («create») означає «діяти», «створювати» [29].

У педагогічній теорії В. О. Сластьоніна «креативність» розуміється як здібність, що віддзеркалює глибинну властивість індивіда створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. До такої інтерпретації поняття вчений логічно звертається у зв'язку з вимогами саме до фахівців сфери освіти, оскільки сьогодні актуалізується аспект розвитку творчої особистості, здатної виходити за межі невідомого, приймати нестандартні рішення, створювати продукти, що характеризуються новизною [27].

Психологи (Л. С. Виготський, Я. А. Пономарьов, В. В. Давидов та ін.), для характеристики креативної особистості, акцентують увагу на низку здібностей людини, а тому розглядають її «креативність» як творчу здібність, що розкривається в акті «перетворення знань». Тому базовим аспектом для «креативної особистості» виступає розвиток уяви, фантазії, схильність до породження гіпотез.

У цьому зв'язку слід наголосити на суттєве доповнення, яке зробив Е. Фромм. Він запропонував визначати креативність як здатність суб'єкта «дивуватися і пізнавати», демонструвати «уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; цеспрямованість до відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [30, с. 23].

Звідси бачимо, що основних передумов, що породжують і зміцнюють креативність, учені насамперед відносять перцептивні особливості суб'єкта. Саме такий суб'єкт має міцний творчий потенціал, що виражається в надзвичайній напруженості уваги, величезній вразливості та сприйнятливості.

У дослідженнях зарубіжних учених (Ж. Піаже, В. Штерна) поняття «креативність» переважно пов'язується з поняттям «інтелект». Інтелект – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. У деяких психологічних концепціях його ототожнюють із системою розумових операцій, із стилем і стратегією рішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що потребує пізнавальної активності, із когнітивним стилем тощо.

Тому, до найбільш розповсюдженої наукової позиції щодо розуміння феномену «людського інтелекту» у зарубіжній психології залишається така, що вказує на біопсихічні характеристики адаптації людини до наявних обставин життя. І в цьому зв'язку, до першої спроби дослідження продуктивних творчих компонентів інтелекту належить позиція представників гештальт-психології (М. Вертхаймер, В. Келер), які заклали всі основи для визначення поняття «інсайту».

Отже, ресурсними для інтелекту креативних людей вважаємо наявність у них доброї інтуїції, фантазії, вигадки, дару передбачення, просторості знань.

До характерних особливостей креативних суб'єктів належать й такі, як: спрямованість на відхилення від шаблону, оригінальність,

ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, колосальна працездатність.

Щодо мотивації діяльності особистості, то вона вбачається не стільки в досягненні цілі творчості, скільки в самому його процесі (як стійке «нездоланне» прагнення до творчої діяльності).

Оригінальним вважаємо й висновок Є. П. Торранса, який визначив поняття «креативність» як здатність суб'єкта до загостреного сприйняття недоліків, упущень у знаннях, чутливість к дисгармонії тощо. Дослідник наполягає на тому, що творчий акт слід розмежовувати на такі операції, як сприйняття проблеми, пошук її творчого рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірка гіпотез, їх модифікація, знаходження шляхів щодо отримання оптимального результату.

Підкреслимо, сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники (Т.Г. Комарова, Р.Г. Казакова, Н.А. Ветлугіна та ін.). переважно зверталися до визначення критеріїв креативності у зв'язку з вивченням творчих проявів людини в різних видах діяльності: у мовленнєвій, образотворчій, музичній. Для цих авторів характерним стало визнання таких стрижневих критеріїв, як: оригінальність, варіативність, гнучкість

У наукових працях зарубіжних дослідників (Дж. Гален, Дж. Гілфорд та ін.). критерії креативності виокремлено за такими провідними параметрами:

- оригінальність, як здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді;
- семантична гнучкість, як здатність виокремлювати функцію об'єкта і транслювати про його нове використання;
- адаптативна образна гнучкість, як здатність змінювати форму стимулу в такий спосіб, щоб побачити в ній нові ознаки та можливості для застосування;
- семантична здатність до гнучкості, як здатність продукувати різні ідеї в нерегламентованих ситуаціях.

Щодо властивостей загального людського інтелекту, то вчені переважно не включають їх у структуру феномену «креативності».

Є. О. Клімов, як автор загальновідомої психологічної класифікації професій (з урахуванням своєрідності предметів труда, ознак цілей професійної діяльності, знарядь (засобів) труда, умов праці), вперше звернув увагу на наявність у людській спільноті п'яти кластерів із такими типами професій, як:

- соціономічні (професії типу «людина – людина»);
- технономічні (професії типу «людина – техніка й нежива природа»);
- біономічні (професії типу «людина – природа»);
- сигномічні (професії типу «людина – знакова система»);
- артономічні (професії типу «людина – художній образ»).

Зокрема, до класу професій типу «людина – людина», дослідник уналежнює саме такі, де предметом праці виступають люди, групи або колективи (вчитель, менеджер закладу освіти та ін.). А щодо професій типу «людина – художній образ», то тут учений уналежнює такі, де предметом праці виступає художній образ і засоби його побудови. Представники цієї професійної групи створюють художні твори в різних галузях мистецтва (образотворчій, музичній, літературній, театральній), а тому вони пов'язані з виробництвом художніх виробів (фотографи, дизайнери, художники-декоратори та ін.) [10].

Через, ми припускаємо, що креативний педагог інтегрує в своїй особі ті здібності, що притаманні, за висновками Є. О. Клімова, професіям типу «людина – людина» і типу «людина – художній образ». Саме такий педагог, який спрямований на формування людини, як неповторної й унікальної особистості, й вияве спроможність спонукати учнів закладів загальної середньої освіти до творчості. Ідеться про наявність у нього таких особистісних властивостей, як: ерудованість, відчуття нового, гнучкість мислення, розвинена фантазія й творча уява, здатність до аналізу та самоаналізу.

Як стверджують Д. Г. Іванова, Н. В. Кічук, Р. І. Хмелюк творчість виступає провідною умовою самопізнання та розвитку особистості педагога, основним критерієм щодо його якісного становлення. На її думку, до групи якостей творчого вчителя, що сприяють виявити та розвинути творчі можливості в учнів, насамперед слід віднести:

- прагнення до новацій у професійній діяльності;
- спрямованість на формування творчої особистості школяра;
- фундаментальність предметних знань;
- розвинуті прикладні вміння;
- емпатійність; артистизм; педагогічний такт [13; 17].

Оскільки основою творчої активності є здатність виокремлювати «невідоме» в проблемній ситуації й активно його досліджувати, то важливого значення, на думку цих дослідників, набуває вміння педагога ставити оригінальні запитання, створювати проблемні ситуації, збуджувати та стимулювати в учнів творчу уяву, що сприятиме розвитку їхніх творчих здібностей. При цьому поняття «творчі здібності» вони характеризують як синтез властивостей і особливостей особистості, що вказують на ступінь відповідності вимогам певного виду творчої діяльності та обумовлюють рівень її результативності [13, с. 29]. Вони пов'язані із загальними здібностями, які є базовими для розвитку спеціальних здібностей, обдарованості особистості. Саме розвиток зв'язків між здібностями у межах різних видів діяльності найбільше й сприяє збагаченню творчого потенціалу здобувачів освіти. Таким чином, творчі здібності вчителя – це не стільки якісь спеціальні здібності, скільки високий рівень та гармонійна єдність усієї сукупності його

педагогічних здібностей, тобто такий рівень, на якому вони набувають нової якості, відбиваючись у творчому нестандартному стилі діяльності.

Як свідчить педагогічний аналіз досвіду вчителів-практиків, у процесі їхньої попередньої підготовки до творчої діяльності (у рамках формальної, неформальної й інформальної освіти), особливу увагу слід надавати аспекту розв'язання задач творчого характеру в навчальній і виховній праці. Для цього всім фахівцям-соціологам слід орієнтуватися на саморозвиток таких компонентів педагогічної культури, як: самостійність в оцінці педагогічних ситуацій; окреслення шляхів педагогічно обґрунтованого вибору щодо розв'язання поточних проблем; уміння прогнозувати та спрямовувати траєкторію позитивного руху навчально-виховного процесу; творче сполучення різноманітних методів педагогічного впливу та взаємодії зі здобувачами освіти.

Успішному досягненню значущих результатів у вищезазначеному напрямку, на думку Д. Г. Іванової, сприяють: стимулювання самостійного пошуку й оригінальних пропозицій; постійне самовдосконалення вмінь повно і своєчасно використовувати основні джерела педагогічної творчості; осягнення основ теорії та методики творчої педагогічної діяльності.

При плануванні й організації творчої діяльності здобувачів освіти різного віку слід ураховувати такі її етапи:

- систематичне накопичення знань і навичок, що необхідні для чіткого формулювання творчої задачі;
- зосередження вольових зусиль і пошук додаткової інформації;
- переключення на інші види занять, осягання (інсайт) як логічний розрив або «стрибок» у мисленні, що обумовлюють одержання результату, що не впливає із штучно створених передумов;
- перевірка висунутої гіпотези.

Кожен із вищезазначених етапів є необхідним і створює цілісну картину творчого процесу. Саме зазначені етапи й обумовлюють набуття оптимального кінцевого результату. Окрім цього, діяльність вчителя, що має на меті саме продуктивний розвиток творчих можливостей школярів, відрізняється наступними якісними характеристиками:

1) одночасне стимулювання будь-якого потягу дитини до самовираження та засвоєння опорних (базових) знань, без яких неможливим є подальший рух у навчанні;

2) вибір такого стилю викладання, який би оптимально забезпечував учням можливість засвоювати нову інформацію;

3) сприяння формуванню позитивної «Я концепції» дитини, усвідомленню нею гармонійних зв'язків із природою, культурою, іншими людьми;

4) передбачення всіх аспектів розвитку творчого мислення учня; навичок його практичної дослідницької діяльності, що дозволяє переосмислити здобуті знання та генерувати нові ідеї;

5) урахування того факту, що ефективність використання активних форм і продуктивних методів навчання в значній мірі визначається рівнем творчої активності учнів у процесі їхньої навчально-творчої діяльності.

Увесь термін, що прийнято відводити на організацію творчої діяльності учнів, доцільно визначати не лише на засадах урахування індивідуальних особливостей школярів, але й змісту навчального матеріалу, мети, що визначена педагогом. Тому, творчість дітей на уроці постає можливою лише за наявності актуальної навчальної ситуації, що потребує розв'язання якої-небудь проблеми або протиріччя.

Звідси постає очевидним, що педагогам необхідно реалізувати ситуацію затребуваності творчості саме на такому дидактичному матеріалі, що обумовлений ціллю і змістом уроку. За таких обставин ідеться про постановку перед учнями актуальної учбово-творчої задачі. Остання визначається вченими як своєрідна форма організації окремих «одиниць» учбового матеріалу, за допомогою яких педагог прямо чи опосередковано «задає» ціль, визначає умови та вимоги до учбово-творчої діяльності, а учні активно опановують знання, вміння і навички, розвивають свої творчі задатки, інтуїтивне мислення. При цьому, якщо йдеться про наявний у дітей потужний потенціал креативного (творчого, продуктивного, евристичного) мислення, то їхню діяльність з розв'язання будь-якої учбово-творчої задачі буде відрізняти пошуковий характер, здатність до генерування ідей, сприймаючи явища та процеси довколишньої дійсності з незвичного боку, у новому контексті. Для дітей із таким типом мислення характерним є прагнення до пошуку нестандартних підходів з вирішення проблеми, позитивні переживання та задоволення від міркування над проблемою.

За оцінкою А.Н. Под'якова, саме «невизначеність» є інформативним джерелом, бо «розширює множинність потенційних можливостей; вона є джерелом творчості, передумовою відкриття та винаходу нового, раніше невідомого, оригінального» [23, с. 177-193].

І. А. Колеснікова, М.П. Горчакова-Сібірська також наполягають на тому, що в освітній процес учнів різного віку слід вводити низку «креативних ситуацій». Вони пишуть, що «створення умов «невизначеності» дозволяє суб'єктам вийти на індивідуально-креативний рівень вирішення проблеми» [20, с. 179].

Слід враховувати, що творча ситуація хоча і виступає стимулом для пошуково-творчої діяльності учнів, водночас не завжди призводить до оволодіння ними новими знаннями, уміннями та навичками. У цьому полягає її відмінність від проблемної ситуації.

Тому, як зазначають вітчизняні науковці Д. Г. Іванова, Н. В. Кічук, О.Я. Савченко, для розвитку творчих можливостей учнів необхідно спланувати і реалізувати на уроці таку творчу ситуацію, яка органічно пов'язувалася б зі змістом навчального матеріалу конкретного уроку. Саме у такий спосіб це буде сприяти оптимальному досягненню дидактичної мети, яку виокремив педагог.

Отже, створення сприятливих умов для успішного розвитку творчих можливостей учнів під час їхнього навчання в значній мірі залежить від своєчасного добору кластеру творчих ситуацій, що базуються на врахуванні основних закономірностей, а також етапів творчого процесу.

Звідси актуалізується значення процесу моделювання педагогічних стратегій із збагачення творчого потенціалу здобувачів освіти.

Підкреслимо, що сам термін «стратегія» характеризує систему аргументованих наукових уявлень про напрямки розвитку і майбутній стан дидактичного проєкту або його окремих структурних елементів [29, с. 402].

Презентуємо основні положення однієї із стратегій інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва в дидактичному процесі закладу загальної середньої освіти, розробленої вченими О. О. Білою [1; 2; 3], М. О. Князян та І. В. Панченко [18; 19].

Універсальність художньої діяльності полягає в тому, що вона складається з кількох органічно пов'язаних між собою видів діяльності у різних видах мистецтва – літературі, музиці, образотворчому мистецтві. Спільними компонентами для таких видів діяльності є: сприймання художнього твору; накопичення знань у галузі того або того мистецтва; здійснення відтворюючої діяльності (репродуктивної, репродуктивно–творчої, творчо–репродуктивної; творчої (продуктивної)).

Наведені системоутворювальні компоненти художньої діяльності умовно можна поєднати в два блоки (теоретичний і практичний), між якими встановлюються певні закономірні зв'язки.

Зокрема, через сприймання довколишньої дійсності та художніх творів у здобувачів освіти різного віку формується початкова система знань, удосконалюються вміння та навички з відтворюючої діяльності. В залежності від індивідуальних здібностей учнів, як вже підкреслювалося вище, така діяльність може бути різних типів, а саме: репродуктивною (коли йдеться про написання творів, виготовлення виробів, малюнків, виконання пісень за поданим зразком); репродуктивно–творчою (коли у роботах вже з'являються лише деякі творчі елементи). У свою чергу, на основі розвитку творчо–репродуктивного типу відтворюючої діяльності в учнів формується творча (продуктивна) діяльність, що вже не потребує зразків, а виконується за власним задумом виконавця.

Для кожного виду мистецтва властивими є специфічні види художньої діяльності. Так, виконавську діяльність в образотворчому мистецтві складають зображення на площині, ліпка, конструювання, декоративно-побутова діяльність. У літературі – це читання та стилістичний аналіз творів, написання невеличких текстів, читання по пам'яті поезії тощо. У музичному мистецтві актуалізуються такі види діяльності, як слухання музичних творів, гра на музичних інструментах, спів.

Щоб з'ясувати основні аспекти інтегративного підходу в роботі педагога на засадах використання принципу синтезу мистецтв в освітньому процесі, конкретизуємо стрижневе поняття «інтеграція».

Ідеться, насамперед, про «інтеграцію предметних знань», упровадження «інтегрованого підходу» у дидактичний процес, утілення різних моделей «інтегрованого навчання», «інтегрованих уроків», «інтегрованих курсів» тощо.

Зокрема, як стверджує академік О.Я. Савченко, «для продуктивного засвоєння учнем знань і для його інтелектуального розвитку важливе значення має встановлення широких зв'язків як між різними розділами навчального предмету, що вивчається, так і між різними дисциплінами в цілому» (внутрішньо-предметний і міжпредметний зв'язок) [15].

Сутність інтеграції в теорії навчання переважно інтерпретується як логічне смислове поєднання різних галузей знань, академічних і спеціальних дисциплін для досягнення дидактичної мети та завдань навчання суб'єкта. Більше того, згідно терміну А. Блюма слід розрізняти такі типи інтегрованих навчальних програм, як: координаційні (коли знання з однієї сфери ґрунтуються на знаннях з іншої); комбінаційні (коли відбувається поєднання кількох навчальних дисциплін в одну); амальгамні (коли йдеться про вивчення певного питання глобального характеру з різних точок зору із паралельним введенням знань з кількох галузей).

Упровадження саме інтегративного підходу в освітній процес закладу загальної середньої освіти постає можливим через наступні кроки:

- об'єднання кількох предметів за спільною темою з метою попередження дублювання навчального матеріалу, скорочення часу для вивчення тієї або тієї одиниці знань;
- спрямування процесу навчання суб'єкта на зміцнення загальнонавчальних знань, умінь і навичок, що формують цілісність сприйняття світу;
- залучення здобувачів освіти до активного здобуття знань як у навчально-виховному процесі, так і через самостійну роботу;
- використання вже набутих знань із різних освітніх галузей в інших навчальних, професійних або життєвих обставинах.

У наукових дослідженнях сучасних учених (М. С. Вашуленка, Н.В. Кічук, О. Я. Савченко та ін.) наголошується на тому, що успішне впровадження в закладах початкової освіти моделі особистісно зорієнтованої освіти базується на введенні широкого різноманіття уроків із внутрішньопредметною та міжпредметною інтеграцією змісту. Як зазначають ці вчені, саме в умовах інтегрованих уроків в учнів значно підвищується пізнавальний інтерес і мотивація до навчальної діяльності, зміцнюється психічне та фізичне здоров'я тощо.

Звідси актуалізується здатність педагога до своєчасного використання й інтеграції предметних знань, а саме: філологічних, математичних, природничо-наукових, технологічних, мистецьких, суспільствознавчих тощо.

Таким чином, фундаментальним для сучасної системи освіти виступає шлях подолання уніфікованого викладання навчальних предметів і навчальних тем й створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно зорієнтувати на розвивально-продуктивний підхід в напрямку апробації інтегрованих підручників, інтегрованих курсів, інтегрованих уроків та системного використання й інтегрованих навчальних завдань.

У цьому зв'язку, академік О.Я. Савченко презентувала авторський конструкт інтеграції навчального матеріалу з окремих предметів мистецької галузі в такій послідовності:

1 клас. Навчання грамоті (навчальні предмети, що підлягають інтеграції: ознайомлення з навколишнім світом, музика; малювання).

2. клас. Українська мова (навчальні предмети, що підлягають інтеграції: читання; російська мова; малювання; ознайомлення з навколишнім світом; музика; народознавство). Музика (навчальні предмети, що підлягають інтеграції: читання; малювання; ознайомлення з навколишнім світом; фізичне виховання).

3-4 класи. Читання (навчальні предмети, що підлягають інтеграції: українська мова (російська); малювання; природознавство; музика; народознавство; етика). Малювання (навчальні предмети, що підлягають інтеграції: музика; розвиток мовлення; читання).

Учені М.О. Князян та І.В. Панченко у своїх працях [18; 19] рекомендують педагогам на різних етапах викладання в закладах загальної середньої освіти застосовувати літературні творчі вправи, що підсилюють творчу активність учнів, формують комунікативну компетентність в умовах безперервного читання.

Успішність навчальної діяльності учнів на інтегрованих уроках корелюється із наявними в їхньому арсеналі узагальненими (інтеграційними) вміннями і навички, а саме;

1. Уміннями та навички самостійно працювати з літературою (читання мовчки, добір першоджерел і допоміжних матеріалів для

читання, виокремлення основного та другорядного в різноманітних текстах, заучування на пам'ять, запис прочитаного, вибір книжки, застосування довідкових матеріалів (словників, довідників, онлайн-ресурсу тощо).

2. Слухання і запис усного мовлення.

3. Творчий задум і його втілення в продуманий план образотворчої (музичної) діяльності; втілення плану в матеріальну форму.

4. Робота з інформаційно–комунікаційними засобами інформації.

5. Спостереження.

6. Здійснення обчислень і вимірювань.

Усі ці практичні вміння базуються на прикладних уміннях розумової діяльності, як: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення тощо.

У ракурсі нашого дослідження привертає інтерес робота М.Ф. Даденкова «Естетичне виховання». Організацію художньо-естетичної діяльності він розглядає у відповідності з принципом синтезу мистецтв: «Важливо пам'ятати, що з'єднання різних видів мистецтва діє особливо сильно» [11, с. 400]. Тому вчителю необхідно завжди намагатися в роботі сполучати всі форми мистецтва (музику, літературу й образотворче мистецтво), орієнтувати підготовчу роботу до навчальних занять на якісний відбір та синтез мистецтвознавчого матеріалу.

Серед знань та умінь, якими повинен володіти педагог з цією метою у навчально-виховному процесі, М. Ф. Даденков особливо видзначає наступні: знання технік зображення художніх картин, біографічних даних про митців, володіння словесними методами обговорення та порівняння творів мистецтва, уміннями будувати процес сприймання та розгляду художніх творів учнями.

Вони дозволяють підсилити ефект естетичного задоволення учнів від їхніх занять художньою творчістю, спроектувати прийоми споглядальної та практичної діяльності дітей, а також організувати комплексні заняття за принципом синтезу мистецтв.

Зазначимо, що у відповідно до існуючих положень щодо комплексного використання різновидів мистецтв у навчально-виховному процесі школи 1 ступеня [15; 16], розробка структури і змісту художньо-виховних заходів (занять) повинна здійснюватися за принципами взаємодії образотворчої діяльності з іншими видами (музичною, літературною); інтеграції трьох базисних підходів – тематичного (коли художня діяльність визначається темою заняття), технологічного (через експериментування з різними художніми матеріалами та техніками), композиційного (вивчення елементів і принципів дизайну).

Стисло подамо системоутворювальні складові авторської стратегії інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва в дидактичному процесі закладу загальної середньої освіти.

Ознайомлення учнів з оригіналами творів мистецтва

Основна мета: стимулювати активне естетичне ставлення учнів до сприймання художнього образу через вплив образної мови мистецтва на духовний світ дитини; розвинути вміння виражати свої почуття та ставлення до творів мистецтва в процесі різнопланових освітніх заходів.

Система індивідуально-творчих завдань

1. На основі власного вибору твору мистецтва (літературного, музичного, образотворчого), добрати опорні запитання для наступної аналітичної бесіди з батьками, вчителями, іншими учнями.

2. Виконати кілька вправ з музичного малювання.

3. Викласти свої поради щодо творчого оформлення календаря «У світі мистецтва».

4. Підготувати та продемонструвати творчі проекти (теми обираються або пропонуються: «Барви та звуки... (осені, зими, весни, літа)», «Зображення жіночої долі в творах мистецтва» тощо).

Методичні поради педагогам щодо підготовки до творчих занять з учнями. При розробці аналітичних бесід за сюжетами творів мистецтва слід опорні запитання з метою підвищення їх виховного впливу на школярів і з'ясувати мету бесіди згідно з віковими особливостями та інтересами учнів; варіанти зосередження уваги дітей на естетичному об'єкті в момент початку бесіди; умови створення невимушеної атмосфери сприйняття художнього образу учнями; елементи дискусій, діалогів при обговоренні твору мистецтва.

Загальні відомості про методику проведення аналітичних бесід за сюжетами творів мистецтва. Одним із дійових засобів збагачення духовності школярів є їх ознайомлення з творами мистецтва. Поглибленню знань учнів, про різні види мистецтва, про виразні засоби, які в цілому використовуються, сприяє індивідуальна та групова аналітична бесіда. За допомогою цього методу вчитель може виявити сформованість в учнів знань про образну мову різних мистецтв, рівень розуміння творів мистецтва, ступінь розвитку в учнів емоційної пам'яті, наявність у школярів естетичних уподобань у різних видах мистецтва.

Аналітичних бесіда проводиться після попереднього цілеспрямованого сприйняття учнями твору мистецтва. Вчителем можуть бути використані різноманітні засоби для передачі змісту цих творів: власна оповідь, оповідь працівників закладів культури, майстрів декоративного мистецтва; попереднє слухання аудіозаписів літературних і музичних творів, перегляд фільмів, відео, слайдів, репродукцій; ознайомлення з оригіналами художніх творів (у театрі, музеї, у залі виставок, майстернях художників тощо).

Під час проведення бесід за сюжетами творів мистецтва доцільно використовувати такі методичні прийоми, як:

1. Прийом словесного малювання картин. Суть цього прийому полягає в тому, що після сприймання творів мистецтва учням пропонується їх переосмислити в образні картини шляхом словесних характеристик. Так, після сприйняття художнього образу (що транслюється в образотворчому мистецтві) учень може «оживити», наповнити діями твір та його деталі; описати подальші події, які відбулися з персонажем. Після осмислення змісту літературних творів, учням можна запропонувати слова-метафори, слова-порівняння для їх «переведення» в образну картину (учитель може використати таке запитання: «Як ви вважаєте, яка картина викликала у поета (письменника) саме цю думку? »). Після сприйняття музичного твору школярам пропонується завдання типу «переведення» змісту музичних творів у літературний сюжет.

2. Утворення мистецтвознавчого підпису до твору мистецтва. Цей прийом допомагає школярам систематизувати їхні знання про твори мистецтва, запам'ятати назви, авторів, техніки виконання. Так, до твору з образотворчого мистецтва (... репродукції картини, твору декоративно-прикладного мистецтва тощо) учням рекомендується скласти альтернативний підпис спільно із вчителем за планом: вид мистецтва; техніка виконання; жанр мистецтва; автор; назва.

До критерії добору творів мистецтва для складання мистецтвознавчого підпису належать: образотворчість, виразність, виховний напрямок, навчальність та посильність.

Загальна структура аналітичних бесід за сюжетом літературного твору. Для підсилення уваги школярів на естетичному об'єкті та найбільш глибокого осмислення художнього образу, сприймання літературного твору, як правило, передує проблемне запитання вчителя. Так, після сприйняття художнього твору, вчителем можуть бути запропоновані такі групи питань:

1 група – це запитання та завдання, що допомагають учням зрозуміти тематичний задум твору, наприклад: «Про що розповідається в цьому творі?», «Що означають слова...?», «Як ви розумієте вислови...?»;

2 група – це запитання, що допомагають школярам зрозуміти ідейний зміст твору, ставлення самого автора до відображених подій: «Яка головна думка твору?», «Для чого було написано цей твір? », «Як сам автор ставиться до описаних подій, героїв?», «Який характер музика твору?» тощо;

3 група запитань орієнтована на з'ясування художньої форми твору (ця група запитань націлює школярів на розуміння ними єдності змісту та форми твору; наприклад: «Якими словами автор зображує...?», «Про яке ставлення автора говорять слова та вислови...?»);

4 група запитань використовується для уточнення естетичної оцінки художнього образу, що сприймається (наприклад, це можуть бути

такі запитання: «Чи подобається вам цей твір?», «Чому?», «Що ви хотіли б перейняти у героя?», «Чи зустрічалися ви з подібним явищем у житті?»).

Загальна структура бесіди-аналізу образотворчого твору. Сприймання художнього образу передує, як правило, власний розгляд картин школярами (у цьому плані вчителі-практики рекомендують проводити «хвилинки задоволення», а для підсилення емоційного ефекту від сприйняття використовувати музичний фон). Далі спільний аналіз образотворчого твору включає:

1. Аналіз назви картини (у ній автор втілює свій задум й ідею твору).
2. Обговорення теми твору: тема пов'язує зміст твору з певним колом явищ навколишньої дійсності.
3. Сюжет картини. Уточнення часу й місця події дійових осіб; характеру їхніх взаємин; відповідних атрибутів.
4. Форма художнього твору. Виокремлення загальних виразних засобів (малюнок, колір, композиція твору).
5. Естетична оцінка твору молодшими школярами.

Загальна структура бесіди-аналізу музичного твору. Сприймання музики передує невеличка розповідь вчителя про автора цього твору. Далі спільний аналіз музичного твору може включати:

1. Аналіз назви твору.
2. Форма музичного твору. Виокремлення загальних виразних засобів (мелодії, ритму, темпу, ладу).
3. Обговорення настрою твору (радісний, піднесений, сумний тощо).
4. Уточнення власного ставлення учнів до прослуханої музики.

Презентуємо кілька творчих вправ. За поданою структурою календаря «У світі мистецтва» дібрати фактичний матеріал для школярів:

1. Дати місяця: визначення календарних дат найважливіших подій у мистецтві (дні народження письменників, художників, композиторів; проведення фестивалів тощо).
2. Пори року в мистецтві: виставка репродукцій пейзажів, натюрмортів під підписом: «Прийшла...(осінь, весна, зима, літо)», підбір поетичних коментарів, літературних висловів.
3. Мистецький словничок. У такому словничку може наводитися зміст мистецьких термінів.
4. Поміркуй і дай відповідь. Школярам пропонується за поданими репродукціями, віршами, уривками творів установити їх авторів та назви, розгадати кросворди, шаради, дібрати частини висловів.
5. Наша власна творчість. Виставка найкращих творчих робіт учнів: малюнків, оповідань, віршів, частівок тощо.

Загальні відомості про зміст бесіди-опису культурного закладу. З метою поширення знань школярів про вже існуючі культурні заклади використовується метод бесіди-опису. Така бесіда може носити пізнавальний (коли збагачуються знання учнів про функціональне призначення та специфічні особливості таких закладів, як бібліотека, театр, зал виставки тощо), оцінний (коли учням пропонується проаналізувати життєві ситуації, які трапилися в театрі, в музеї та дати їм власну оцінку), альтернативний (коли з'ясовуються розуміння школярами норм та правил поведінки в культурних закладах шляхом добору до ситуації одного з варіантів відповідей), полярний (коли до поданої абсурдної ситуації учитель пропонує учням скласти власну з позитивним змістом) характер.

Система підготовчої роботи з школярами перед відвідуванням культурних закладів може складатися з таких ігрових прийомів: гра в «Художників та Глядачів»; гра в «Музикантів (Поетів) та Слухачів»; гра «Екскурсоводи» (коли діти виконують роль екскурсоводів на власній виставці), проведення бесід про культуру поведінки в культурних закладах; розігрування та аналіз життєвих ситуацій на тему «В театрі», «В музеї» тощо; виконання малюнків та невеличких творів на теми «На виставці», «Після концерту» тощо.

При підготовці зазначених комплексних виховних заходів слід враховувати такі їх особливості, як: пластичність (коли пізнання ціннісного образу сприймається учнями у різних творах мистецтва і реалізується у власній художній діяльності школярів); контрастність (пізнання духовних цінностей засобами художньої діяльності здійснюється за принципом «від протилежного»); взаємопроникнення (при організації пізнавальної, ігрової, трудової діяльності використовується сплетення різних видів художньої діяльності школярів); індивідуально-диференційований підхід (полягає у доборі кількох варіантів творчих завдань вчителем і виборі найбільш привабливих для виконання учнями).

Організуючи комплексні заняття, можна запропонувати школярам такі форми роботи, як сюжетно-рольові ігри, конкурси, вікторини, заочні мандрівки у країну мистецтв, творчі хвилинки, часи мистецтва, інсценування та театралізація творів мистецтва тощо. При цьому необхідно обов'язково визначити: умови організації виховного заходу (місце проведення, засоби створення естетичної атмосфери тощо); твори музичного, образотворчого та літературного мистецтва для їх свідомого сприймання учнями, що пов'язані за тематичним змістом (наприклад, балет П. І. Чайковського «Лебедине озеро», Г. Х. Андерсен «Бридке каченя», М. О. Врубель «Царівна-Лебідь»); варіанти проведення творчих завдань із учнями (наприклад, колективне складання учнями фільму-

казки за мотивами їхніх малюнків на теми: «Осіньна пісня», «Випадок на квітковій галявині», «Вальс квітів» тощо).

При організації процесу естетичного сприймання учнями жіночих образів у творах мистецтва можна спланувати та провести такі виховні заходи:

1. «Мамина пісня» (дібрати картини художників про матір, колискові пісні, поетичні вислови тощо).

2. «Я та моя мама» (робота з художніми образами, виконання творчих робіт, малювання композицій, портретів, складання оповідей).

3. Скориставшись творами дитячого фольклору, проведіть сюжетно-рольові ігри з учнями під умовними назвами «У майстерні художника», «Вгадай, який це герой», «Чарівний оркестр» тощо.

4. Розробіть комплексні святкові заходи («Витівки веселки–чарівниці», «Свято фарб» тощо).

5. Відкрийте ляльковий театр, позакласний гурток художньо-естетичного спрямування («Веселий олівець», «В світі мистецтва», «Чарівний пензлик»).

6. Проведіть інтегрований урок насолоди й краси на одну із тем: «Краса природи», «Внутрішня краса людини», «Краса матері» тощо.

7. Складіть із учнем казковий міні-твір і зробіть малюнок до нього на тему (за вибором): «Хто я?», «Оповідання дощу», «У мене зимує дерево», «Як я став чарівником» тощо. При організації такої індивідуальної роботи слід враховувати наступні умови співтворчої роботи: продумати варіанти створення довірливої, доброзичливої атмосфери між педагогом і дитиною; враховувати емоційний стан дитини, її настрій на виконання творчої роботи; визначити індивідуальні особливості школяра (його характер, темперамент; зважати на інтереси та нахили дітей до специфічних видів художньої діяльності; виконати комплекс творчих вправ за обраною учнем темою (наприклад, за темою «Портрет моєї мами» дитині пропонується описати мамине обличчя, малюнок портрету мами та сюрприз для мами, скласти про неї віршик).

Методичні поради щодо підготовки та проведення інтегрованих виховних заходів. Структура позакласних виховних заходів, що ґрунтуються на інтеграції мистецтв, повинна включати тему, мету, обладнання заходу, систему творчих завдань для молодших школярів (конкурси, вікторини, кросворди, ребуси, станції); виконання учнями власних творчих робіт (складання оповідей, міні-творів, віршів; малювання та ілюстрування, виконання сувенірів, подарунків; слухання музики, хоровий спів тощо).

Так, при проведенні заходу «Свято казки» можна запропонувати учням такі конкурси:

1. «Збери назву команді» (з поданих літер дітям пропонується скласти ім'я героя).

2. «Хто що написав? » (дітям необхідно виправити помилки: до кожної назви казки та з'ясувати справжнього її автора: «Казка про рибака та рибку» – М. М. Носов, «Федорино горе» – О. С. Пушкін тощо).

3. «З якої казки цей герой?» (учитель зачитує дітям уривки казок, діти називають автора, назву, головного героя казки або діти самі інсценують уривок із казки, а інші називають її автора).

4. «Хто більше пригадає казок автора...?» (за поданим ім'ям команди за 1 хвилину пригадують, які казки написав цей автор);

5. «З якої казки ці речі?».

6. «Конкурс найкращого казкаря» (діти повинні продемонструвати уміння розповідати казки та виконати ілюстрації до них).

7. Складання школярами авторських казок, виконання до них малюнків, драматизацій тощо.

Після виконання будь-яких індивідуальних і спільних творчих робіт, необхідно зробити їх психолого-педагогічний аналіз.

Кластери інших інтегрованих освітніх заходів художньо-естетичного спрямування, що розроблені О.О. Білою спільно з магістрантами та аспірантами педагогічного факультету, презентовано в наукових працях «Педагогічний проєкт «Музичної казкаряні для молодших школярів», «Застосування дидактичного ресурсу декоративно-ужиткового мистецтва України в проєктній діяльності молодших школярів», «Активізація проєктної діяльності молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва», «До питання про різновиди театралізованих ігор для молодших школярів як активних читачів» [4; 5; 6; 7; 8; 9].

Література

1. Bila O. The Preparation of Future Specialists of Socionomical Field to Projecting Professional Activity of the Odessa Region. *Journal of Danubian Studies and Research*. 2018. Vol 8, №2. P. 144–149. URL:<http://journals.univ-danubius.ro/index.php/research/article/view/5373>

2. Біла О. Застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів до крос-культурної комунікації. *Наука і освіта українського Придунав'я: виміри, виклики, перспективи*: колективна монографія укр. та англ. мовами / За ред. Я. Кічука. Ізмаїл: РВВ ІДГУ – СМІЛ, 2020. С. 185-193. URL:http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1260/5/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%B0_Ukr.pdf

3. Біла О., Граматик Н. Комплексна програма професійних курсів з підготовки гувернерів в закладах альтернативної освіти в Україні та зарубіжних країнах (контекст дистанційного навчання). Ізмаїл: ІДГУ,

PBB, 2020. 32 с. URL:<http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1021>

4. Біла О., Громлюк О. Попередження конфліктів у початковій школі в процесі позакласної роботи учнів із казковими та музичними творами: Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22.04.2021 / гол. ред. Є.М. Потапчук. – Хмельницький: Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2021. С. 7–9.

5. Біла О., Громлюк О. Педагогічний проєкт «Музичної казкарні для молодших школярів» (контекст вивчення дидактичних казок у позаурочний час) // Науковий пошук студентів ХХІ ст.: актуальні питання гуманітарних та соціально-економічних наук. Випуск. 6. За матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл: PBB ІДГУ, 2020. С. 43–45. URL:http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/maket_2020.11.18.pdf

6. Біла О. О., Курпек В. М. Застосування дидактичного ресурсу декоративно-ужиткового мистецтва України в проєктній діяльності молодших школярів. *Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки*: зб. тез Всеукр. науково-практичної онлайн-конференції, 21 травня 2020 р. / за наук. ред. Н. І. Богданець-Білоskalенко (ел. видання). Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 18-20.

7. Біла О., Табакар Л. Активізація проєктної діяльності молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.) / за ред. О. А. Голук ; ВДПУ ім. М. Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені В. Волошиної. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 254-256. URL: https://drive.google.com/file/d/1_3p3j8T2kEAQrnDaQZnvvSuDIw3L-OiP/view

8. Біла О., Табакар Л. До питання про визначення показників творчої діяльності молодших школярів у художньо-естетичних проєктах. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 04-05 березня 2021 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т. імені В.Г. Короленка. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2021. С.110-113.

9. Біла О., Цзінь Я. До питання про різновиди театралізованих ігор для молодших школярів як активних читачів. *Навчання української мови та мов національних меншин у початковій школі в контексті компетентнісного підходу*: збірник тез Всеукр. наук. конф. Київ. 21

квітня 2021 / за наук. ред. Н. І. Богданець-Білоskalенко (ел. вид.). Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 42-44.

10. Введение в психологию труда: учебное пос. для студентов вузов по спец-ти «Психология» [авт. Е. А. Климов] Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.

11. Даденков М. Ф. Эстетическое воспитание. Антология педагогической мысли/ Сост. Н. А. Калениченко. Москва: Педагогика, 1988. С.458–460.

12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

13. Іванова Д. Г. Чинники розвитку творчої особистості вчителя на етапі вузівської підготовки: Матеріали I Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених пам'яті фундаторів української педагогіки вищої школи – професорів І. І. Кобиляцького та Р. І. Хмельюк / за ред. О. С. Цокур. Одеса: 2012. Фенікс 28-30 с.

14. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посіб / М. Г. Іванчук. Чернівці: Рута, 2001. 98с.

15. Концепція нової української школи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>

16. Концепція розвитку педагогічної освіти / МОН України // Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

17. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. НДІ педагогіки України. Київ, 1993.

18. Kniazian M. O., Pantchenko I. V. Les exercices d'activité créative (à partir de la nouvelle de Pierre Gamarra «La Dame aux cerises»). Вісн. Київ. нац. лінгвіст. уні-ту. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. № 30. Р. 103–109.

19. Kniazian M. O., Pantchenko I. V. La formation de la compétence communicative dans le cadre de la lecture suivie. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія. 2019. №. 29. Р. 135-141.

20. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская [под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. 3-е изд. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.

21. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. URL:

<http://erasmusplus.org.ua/korysna-informatsiia/korysni-materialy/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html?download=83:hlosarii-terminiv-vyshchoi-osvity-2014>

22. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 560 с.

23. Поддьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем / А. Н. Поддьяков // Человек в ситуации неопределенности / [гл. ред. А. К. Болотова] ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. Москва: ТЕИС, 2007. С. 177-193.

24. Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм: Наказ МОН України від 01.02.2021 р. № 128. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-vimog-do-mizhdisciplinarnih-osvitnih-naukovih-program-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-06-kvitnya-2021-roku-za-45436076>

25. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 13.03.2021 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

26. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020 р. URL: <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichnoiInformatsii&pageNumber=8&fCtx=inName&fSort=date&fSdir=desc>

27. В. А. Слостенин. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

28. Серьожникова Р.К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю: монографія. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. 297 с.

29. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1973. 600 с.

30. Фромм Э. Психологія і етика / Сост. С. Я. Левит. Москва : АСТ, 1998. 568 с.

1.3. Антропоорієнтована спрямованість професійної діяльності креативних педагогів у контексті збереження самоцінності дитинства (*д. пед. наук, проф. Олена БІЛА, к. пед. наук, доц. Дора ІВАНОВА*)

1.3.1. Антропоорієнтована освітня концепція, моделі та педагогічні технології професійної діяльності вчителів

У зарубіжних науково-педагогічних джерелах (В. С. Біблер [1], Ш. А. Амонашвілі [2]) до антропоорієнтованої моделі педагогічної діяльності вчителя прийнято відносити саме таку, що інтегрує низку взаємопов'язаних змістовних характеристик:

- прояв шанобливого, уважного, ціннісного ставлення до особистості дитини, віри в її можливості постійно, у кожній ситуації спілкування з нею в освітньому процесі та поза ним (від самого початку і до кінця перебування її в освітньому закладі);

- допомога дитині в усвідомленні власної цінності для себе і для соціуму;

- всілякий розвиток і постійне зміцнення почуття власної гідності дитини через позитивні взаємини, демонстрацію відповідальності та любов;

- допомога та стимулювання потягу учнів до прояву справжніх почуттів;

- розвиток у школярів відчуття всієї повноти власної суб'єктивності в освіті, усвідомлення її як інструменту для самотворення;

- усвідомлення самого акту розвитку дитини не як лінійного, а, відповідно як синергетичного руху через «точки біфуркації» (тобто йдеться і про розгалуження вибору, і самостійне вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку);

- своєчасне надання педагогічної допомоги дитині в накопиченні індивідуального досвіду вибору;

- забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку дитячої «самості» і саморозвитку (через механізми самопізнання, рефлексії цілепокладання, фізичного та психологічного захисту);

- створення сприятливих зовнішніх умов (у довкіллі) для психічного та біологічного (фізичного) існування та розвитку дитини (харчування, одяг, меблі, навчальні та інші освітні засоби);

- організація олюдненого мікросоціального середовища (гуманістичні відносини, спілкування, творча діяльність, комфортний психологічний клімат) як продукту соціальної активності дітей і дорослих.

На думку цих учених, пріоритетним змістом для гармонійної взаємодії у підсистемі «Вчитель-Учень» має стати культурне

самовизначення та саморозвиток дитини, набуття нею власної культурної ідентичності та розкриття творчих здібностей, що реалізуються через широкий спектр антропоорієнтованих педагогічних установок: установка на поглиблення індивідуалізації освіти; орієнтація освітньої діяльності на культурне розмаїття; установка на продуктивну соціалізацію різних цільових груп учнів. Презентуємо їх більш предметно.

Професійна діяльність з поглиблення індивідуалізації освіти різних цільових груп учнів полягає у здійсненні командою фахівців-соціологів (педагогами, дитячими психологами, дефектологами та ін.) наступних важливих кроків: спрямування всіх видів освітньої роботи на індивідуальні інтереси та потреби дітей, на вільний саморозвиток їхніх даних від народження (здібностей, нахилів); комплексне навчання з опорою на особистісне знання, суб'єктний досвід, індивідуальну зацікавленість; розроблення та введення індивідуальних навчальних планів і проєктів, творчих робіт (за можливістю без порушення школи як соціального інституту).

Не менш значущою системоутворювальною установкою в антропоорієнтованій концепції діяльності педагога виступає його орієнтація освіти на культурне розмаїття. Ідеться про практичне включення дитини в мультикультурну спільноту; створення гармонійних умов для забезпечення в освітньому просторі різноманітної культурної діяльності учнів (у школі та поза нею); критичне осмислення ціннісних орієнтацій і палітри ставлення всіх учасників освітнього процесу до культурної різноманітності з акцентом на гуманне розуміння відмінностей соціокультурних норм та різноманіття думок.

Установка на продуктивну соціалізацію школярів поєднує наступні складові: орієнтація всієї освітньої діяльності на реальні кінцеві продукти навчання; організація реальної соціальної та трудової практики для кожного учня та діяльності шкільного співтовариства в цілому, здійснення професійної орієнтації та практичне оволодіння учнями елементарними методами та засобами діяльності у різних сферах (у тому разі й у науковій сфері); сприяння реалізації демократичних норм у соціальній діяльності школярів.

Існуючі у світі антропоорієнтовані моделі освітніх установ ґрунтуються на гуманістичних, антропологічних ідеях вітчизняної та зарубіжної педагогіки й освітньої практики. Зважаючи на це, сьогодні відбувається теоретична та практична переорієнтація класичної традиційної школи на іншу модель педагогічної взаємодії. І це торкається не лише локальних майданчиків приватних шкіл і центрів, а й масових шкіл (за умови збереження школи як громадського інституту). Звісно ж, що цьому шляху знайдено окремі продуктивні моделі у вирішенні цієї проблеми. Розкриємо їх.

Модель освіти, що відповідає парадигмі педагогіки підтримки. Така модель принципово відрізняється від звичних підходів до організації виховання та навчання дітей.

Сучасні гуманістичні виховні системи, що базуються на різних концепціях, так чи інакше включають ідею педагогічної підтримки, що набуває все більшої популярності. Поняття «педагогічна підтримка» має різне тлумачення. Загальноприйнятим є його розуміння через діяльність різних служб суспільства, що займаються охороною та захистом соціальних прав дітей.

У зазначеному сенсі вважаємо за доцільне презентувати більш розширене тлумачення, у якому має сенс розглядати цей термін. А саме, провідні науковці-гуманісти Ш. А. Амонашвілі [2], О. С. Газман [3], Н. В. Кічук [4] інтерпретують «педагогічну підтримку» як систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини та включає комплексну допомогу учням, вчителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів. Ідеться, насамперед, про процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність та самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя.

У такому сенсі О. С. Газман визначив контекст підтримуючої діяльності вчителя як такий, що діє за законами педагогіки свободи, націленої на формування волеспроможної особистості. Свобода особистості розглядається ним, як:

мета (внутрішня свобода волі, моральний закон у собі);

процес (задоволення потреб, інтересів, запитів, реалізації творчих здібностей);

умова для втілення свободи розвитку особистості з акцентом на саморозвиток [3, с. 135].

Проблема освіти особистості в педагогіці свободи постає як проблема індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес як налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, співпраці, співтворчості дорослої людини та дитини, у яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом. Звідси гідною для будь-якої людини метою виховання постає розвиток її як вільної індивідуальності (самодостатньої, незалежної, відповідальної, націленої на служіння іншим).

Предметом підтримувального ресурсу у дитини постають її здібності до рефлексії, альтруїзму, вільного вибору, самостійного та відповідального рішення, самоконтролю та самоорганізації. Тобто педагогічна підтримка націлена саме на те, що актуалізує досвід школяра та сприяє наступній позитивній, соціально значущій, ціннісній самореалізації.

Педагогічна підтримка (і пов'язані з підтримкою турбота і захист) проявляється, насамперед, ззовні. Ідеться про систему спільних з дитиною (або підлітком) дій щодо вирішення її (його) проблем і конфліктів, гальмування та зняття негативних впливів оточення. До внутрішнього аспекту підтримки належить реалізація цінностей, прийнятих як базових у міжособистісних відносинах (емпатії, прийняття, розуміння, співробітництва).

Виходячи з класичних ідей Я. А. Коменського, у педагогіці ще з давніх часів окреслилася необхідність здійснення будь-якої допомоги дитині та турботи про неї, але поза аналізом конкретних ситуацій.

Зміст самої підтримки педагога іноді пов'язують лише із добрим ставленням до дітей. Водночас слід враховувати, що педагогіка свободи спрямована на створення гармонійних умов для вирішення проблем самою дитиною і саме в той момент, коли це для неї є життєво важливим. Звідси підґрунтям для педагогічної підтримки постають розуміння та прийняття фахівцями соціономічної сфери особливостей саморозвитку дитини як реалізації її життєвих потреб. Однією з них є потреба у захищеності та турботі.

Готовність підтримати та дати дитині засоби захисту від зовнішніх несприятливих умов, допомогти їй у становленні здатності в активній реалізації себе у будь-якій діяльності постає провідним покликанням педагога. Ідеться про створення різних освітніх умов, що забезпечують ситуацію гармонійного становлення та духовного зміцнення учнів з діючою підтримкою з боку оточуючих, їхньою турботою та захистом про інших. Така підтримка спрямована на створення дружнього середовища в сфері різних підсистем суб'єктів педагогічної взаємодії. Таке середовище має стати комфортним та сприятливим для розкриття прихованого потенціалу дитини в її наступних спробах з вирішення різноманітних проблем і подолання труднощів. Ідеться переважно про здійснення спільного з дитиною пошуку конкретних способів дії, забезпечення умов щодо вибору та самостійне прийняття рішень на основі стимулювання її душевних здібностей та рефлексії, самоаналізу та самоконтролю і, якщо це необхідно, трансформації ціннісних орієнтацій.

Реалізуючи модель освіти, що відповідає парадигмі педагогіки підтримки, вчитель, насамперед, має прагнути не стільки вести дитину за собою та керувати її розвитком, скільки як би слідувати за вихованцем, створювати умови для його самовизначення, самоідентифікації та самореалізації, підтримувати у прояві власної самості, допомагати у вирішенні особистих проблем.

Звідси постає необхідним з'ясувати низку умов щодо забезпечення педагогічної підтримки будь-якого учня в освітньому середовищі. До таких умов слід віднести:

- наявність вільної згоди дитини на допомогу та підтримку;

- опора на наявні сили та потенційні можливості особистості та віра в них;
- орієнтація на здатність дитини самотійно долати виникаючі перешкоди;
- спільність зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу, їхня співпраця та подальше сприяння в зміцненні педагогічної підтримки учнів;
- конфіденційність педагогічної підтримки (анонімність);
- доброзичливість та безоцінність у процесі педагогічної взаємодії;
- безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності учня;
- реалізація педагогами принципу «Не нашкодь»;
- введення рефлексивно-аналітичного підходу щодо організації самого процесу та оцінювання результатів педагогічної підтримки школяра.

Розкриємо основні етапи педагогічної підтримки учнів, що є базовими в антропоорієнтованій освітній концепції.

Перший етап – діагностичний. За змістом він включає: фіксацію факту (сигналу); проблемне проєктування умов діагностики передбачуваної проблеми; встановлення контакту з дитиною; вербалізацію визначеної індивідуальної проблеми (промовляння її самим школярем); спільна оцінка проблеми з погляду її значущості для дитини.

Наступний, другий етап, - пошуковий. Ідеться про організацію спільного пошуку з дитиною причин виникнення проблеми / труднощів із використанням емпатичного прийому «Очима дитини» (тобто, погляду на ситуацію з боку учня).

Третій етап – договірний. Його зміст полягає в проєктуванні спільних дій педагога та дитини (поділі функцій та відповідальності за вирішення проблеми); налагодженні договірних відносин та укладанні договору в будь-якій формі.

Четвертий, діяльнісний етап, поєднує такі складові:

дії дитини (за які з боку педагога вона отримує схвалення, стимулювання, звернення уваги на успішність самотійних кроків, заохочення ініціативи тощо);

дії педагога з координації дій інших фахівців у школі та поза нею, надання прямої невідкладної допомоги школяру тощо.

Останній, п'ятий етап – рефлексивний. Ідеться про спільне з дитиною обговорення успіхів і невдач попередніх етапів діяльності, констатація (фіксування) факту розв'язання проблеми або переформулювання її утруднень, осмислення дитиною та педагогом нового досвіду життєдіяльності.

Як констатує О. С. Газман, всі вищезазначені етапи педагогічної підтримки учня відрізняє єдиний етичний фон, що базується на

необхідних поясненнях етичних понять, моральних нормах і гуманістичних постулатів. До останніх належать наступні:

- дитина не може бути засобом у досягненні педагогічних цілей;
- самореалізація педагога - у творчій самореалізації дитини;
- завжди слід приймати дитину такою, якою вона є, у її постійній зміні;
- всі проблеми неприйняття слід долати моральними засобами;
- не слід принижувати переваги своєї особистості та особистості дитини;
- діти - носії майбутньої культури (а тому слід порівнювати свою культуру з культурою підростаючого покоління та виховувати учнів у дусі «діалогу культур»);
- не слід порівнювати нікого ні з ким, можна порівнювати лише результати дій;
- довіряючи - не перевіряйте;
- визнавати право дитини на помилку та не судити за неї суворо;
- вміти визнати власну помилку;
- захищаючи дитину, слід вчити її захищатися;
- надаючи підтримку, доцільно уявити себе на місці дитини, не робити і не казати того, що не сподобалося б самому педагогу або дитині [3, с. 140].

Виокремлення аспекту педагогічної підтримки в особливий напрямок професійної педагогічної діяльності кардинально змінює саму позицію педагога з «Боротьби з ...» на позицію «Я допоможу...».

Учені О. О. Біла [4], Д. Г. Іванова [5] також наголошують на тому, що у ракурсі антропоорієнтованої освітньої концепції, в основу якої покладено педагогіку підтримки, вчитель не нав'язує власні цілі вихованцю, а майстерно «робить» цілі дитини своїми. Така модель підтримуючої педагогічної взаємодії виключає неприйняття педагогічних цілей педагога, зіткнення вольової протидії та тиску. Педагогіка підтримки спрямована на те, щоб допомогти дитині пізнати себе, вловити свою унікальність і неповторність, реалізувати власну індивідуальність, вибудувати свій життєвий шлях і способи його освоєння.

Гуманістичні та реалізовані на практиці технології, що стали базовими для антропоорієнтованої освітньої концепції, розробляли В. С. Біблер, Д. Б. Ельконін, Ш. А. Амонашвілі та інші.

Як справедливо зазначив педагог-гуманіст Ш. А. Амонашвілі, учителям необхідно «зробити дитину нашим добровільним та зацікавленим соратником, співробітником, одноступнем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим та відповідальним за цей процес, за його результати» [2, с. 231].

Учений рекомендує включати наступні елементи реалізації гуманістичної технології:

- поважне виокремлення зеленим кольором успіхів дітей, звернення їхньої уваги не стільки на промахи, скільки на досягнення;

- пізнання кожного школяра ще навесні через фотокартки й анкети, через адресний лист кожному учневі, через який дитина зробить висновок, що їй в школі чекають;

- введення права вирішувати завдання за шторкою, щоб цей процес побачив тільки вчитель (ідеться про необов'язкову публічну відповідь біля дошки);

- проведення бесід, вільних обговорень, спільних читань легенд, написання мрій про польоти в далекі світи, про будівництво щасливих міст і держав;

- введення уроків мовчання та міркувань про самих себе, про близьких та рідних, про покращення життя людей;

- реалізація постійної практики «посилання» добрих думок близьким та рідним, ведення щоденників хвилювань, почуттів і філософствування;

- широке використання варіативності вибору дій, паритетне включення дитини до навчального процесу та врахування в ньому продуктивного потенціалу творчих завдань;

- застосування активного навчання із включенням «типових помилок», що привчає дітей постійно думати самостійно, слухати, перевіряти, критично сприймати всю інформацію, що надходить;

- формування у дітей здібностей до оцінки та самооцінки при безоціночному навчанні.

Таким чином, вся антропоорієнтована освітня концепція побудована не за принципом підготовки дитини до життя, а на основі розуміння дитинства як найважливішого життєвого етапу, зі своїми складними проблемами та переживаннями, які покликаний зрозуміти та прийняти гуманний педагог.

Література

1. Библер В. С. Культура: диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*, 1989. №6. С. 52-56.

2. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. Москва: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2006. 494 с.

3. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Москва: Педагогика, 1996. 296 с.

4. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. НДІ педагогіки України. Київ, 1993.

5. Bila O. The Preparation of Future Specialists of Socionomical Field to Projecting Professional Activity of the Odessa Region. Journal of Danubian Studies and Research. 2018. Vol 8, №2. P. 144–149. URL: <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/research/article/view/5373>

6. Іванова Д. Г. Чинники розвитку творчої особистості вчителя на етапі вузівської підготовки: Матеріали I Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених пам'яті фундаторів української педагогіки вищої школи – професорів І. І. Кобиляцького та Р. І. Хмельюк / за ред. О.С. Цокур. Одеса: Фенікс, 2012. С.28-30.

1.3.2. Креативний розвиток професійної суб'єктності сучасного фахівця закладу освіти

У сучасній теорії педагогіки креативна педагогіка як самостійна галузь ще досі не представлена. Сам термін «креативна педагогіка» лише в останні роки став більш ширше застосовуватися. Низку наявних психолого-педагогічних проблем, що підлягають дослідженню в сфері креативної освіти, переважно розглядають крізь призму історії педагогіки та філософії освіти, загальної, професійної педагогіки та психології, кластеру методик і технологій навчання та виховання, професійні етики та інш.

Отже, сьогодні нагальною постала необхідність щодо виокремлення нової галузі педагогіки – креативної педагогіки або педагогіки креативної освіти. У сучасних соціально-економічних умовах актуалізується аспект безперервної освіти, що супроводжує людину протягом усього життя. За останні десятиріччя у нашій країні це відображено особливо яскраво у зв'язку з економічними, політичними, суспільними та іншими процесами. Молодь та дорослі люди усе частіше зустрічаються з необхідністю щодо перепрофілювання своєї діяльності. У зв'язку з тим, що це необхідно здійснити у найкоротший термін, все частіше суспільство потребує інструментів, способів та методик, які дозволяють швидко та цікаво отримати нові знання та навички у різноманітних сферах діяльності, при цьому залишаючись конкурентоспроможними на ринку праці. Завдяки цьому ми розуміємо, що неможливо для всіх застосовувати один метод навчання. Необхідно застосовувати різні педагогічні технології, інструменти та методики навчання, серед яких набула великої популярності креативна педагогіка. Креативна педагогіка вчить творчого підходу до навчання, ставати творцями самих себе та творцями свого майбутнього. Зазначений вид педагогіки може застосовуватися до будь-якої дисципліни – математики, фізики, мови або економіки. Варто зазначити, що дисципліна, яка вивчається, не має значення, однак

методологія має: саме цьому застосування творчих методологій змінює процес навчання / вивчення.

Дослідженням цього питання займалися такі науковці, як І.Л. Левін, Д.В. Бірюкова, Д.Б. Богоявленська, Д.О. Хохлова, М.М. Зіновкіна, М.М. Гнатко, О.Л.Григоренко, Є.А. Корсунський, О.М. Матюшкін, А.М. Руденко, Є.В. Субботський, В.І.Тютюнник, В.В. Хазратова та ін. Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що креативна педагогіка має три основні стадії: потенціальну, первину та загальну.

На цей час питання реалізації особистості людини на шляху від досягнення професійної зрілості та майстерності до завершення професійної діяльності не розглядаються, не здійснений порівняльний аналіз креативної педагогіки як навчальної дисципліни і як науки.

У сучасних соціально-економічних умовах набуло актуальності безперервне навчання, яке супроводжує людину протягом усього життя. У цьому процесі традиційно виділяють системи загальної та професійної освіти. Система загальної освіти складається з п'ятих підсистем – дошкільної, навчальної, загальної, середньої (повної) та додаткової загальної освіти. Система професійної освіти своєю чергою включає такі підсистеми: професійна трудова підготовка школярів, початкова, середня та вища професійна освіта молоді та додаткова освіта спеціалістів. Формування та розвиток творчої особистості, яка відповідає внутрішньому та навколишньому світу, який постійно змінюється, соціально-економічним умовам та змісту діяльності, потребує безперервності, спадкоємності та захоплює весь період онтогенезу людини – від народження до кінця життя. У вітчизняній педагогіці майже немає досліджень у царині формування та розвитку досвіду професійно-творчої діяльності людини на основі формування та розвитку її професійно-творчого потенціалу. Традиційно професійний досвід визначають як інтеграцію знань, умінь та навичок [1, с.82]. При цьому мається на увазі, що формування досвіду відбувається само по собі, у процесі опанування діяльності. Питання щодо навчання досвіду творчої діяльності взагалі не ставиться. Сьогодні питання щодо реалізації особистості людини з досягнення верхівок професійної зрілості та майстерства, а також завершення професійної діяльності не розглядаються. Активне опанування професійно-творчої діяльності, її ефективна реалізація передбачає не тільки розвиток та інтеграцію вмінь та навичок, формування індивідуальних способів та прийомів виконання професійної роботи, але й оволодіння методологією професійної творчості, розвитку творчого мислення та необхідних креативних особистих якостей. Як наслідок, креативний освітній процес дає можливість кожному учню, на кожному етапі освітнього рівня не тільки розвинути початковий творчий потенціал, але й сформулювати потребу у творчому саморозвитку і надалі, спонукає до пошуку інноваційних

підходів до діяльності та до самостійного оволодіння професійною компетентністю.

На думку М.М. Зіновкіної, предметом креативної педагогіки є психолого-педагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості в системі безперервного навчання, тобто в процесі загальної освіти вивчення професії та спеціальності, професійної самоактуалізації. Об'єкт креативної педагогіки як науки містить у собі систему безперервної освіти, а креативна педагогіка як об'єкт навчальної дисципліни – креативну особистість на всіх стадіях онтогенезу [2, с.146]. На етапі вищої професійної освіти був впроваджений експеримент зі студентами старших курсів Одеської державної академії будівництва та архітектури на основі стратегії креативної освіти. Було обрано три основні системи освіти:

1. Пасивна – студенти виступають у ролі «об'єкта» навчання – пасивні слухачі, слухають та дивляться, а викладач, який керує заняттям, виконує головну роль. При цьому головне джерело знань – сам викладач.

2. Активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, виконання творчих завдань). При цьому викладач та студенти взаємодіють у процесі заняття, де студенти – не пасивні слухачі, а активно беруть участь у занятті. Джерелом знань у цьому разі є не тільки викладач, але й самостійно вивчена література. Важливим елементом взаємодії – є питання студентів до викладача. Все це розвиває творче мислення.

3. Інтерактивна – відбувається активніша взаємодія студентів не тільки з викладачем, але й один з одним. Це передбачає сумісне навчання та співробітництво. Викладач виступає у ролі наставника та організатора навчального процесу.

Три групи учнів, по двадцять чоловік у кожній, протягом місяця займалися за трьома системами – пасивною, активною та інтерактивною. Проведений аналіз знань дозволив нам зробити висновки, що активна та інтерактивна система є найбільш ефективною для навчання студентів. Також цей експеримент показує нам, що студент стає єдиним «суб'єктом» навчання та сам обирає потрібну йому інформацію та визначає її необхідність залежно від задуму проєкту.

Під час застосування креативної технології навчання змінюється головна умова традиційного розуміння навчання – наявність готових, систематизованих знань, які підлягають засвоєнню. У цьому разі систематизація знань – це робота самого студента. Студенти, які займаються за активною та інтерактивною системами, починають розкривати свій творчий потенціал, креативно мислити, знаходити нестандартні шляхи вирішення завдань. На нашу думку, це дуже важливо для становлення креативної особистості.

На базі цього ми можемо зробити висновки, що становлення креативної особистості можливо визначити як формування та розвиток особистості, яка адекватно виконує творчу діяльність та отримує творчі результати. Темп і траєкторія цього процесу детермінуються біологічними і соціальними чинниками, власною активністю особистості та її креативними якостями, а також обставинами, життєво важливими подіями і професійно зумовленими факторами.

Виникає тісний взаємозв'язок становлення креативної особистості і креативної освіти. Звідси впливає залежність рівнів професійно-творчої діяльності людини, що досягаються, і рівнів його креативної підготовки як готовності до їх виконання та досягнення. Базові поняття, що розкривають основні концептуальні положення сучасної креативної педагогіки та характеристики креативної освіти, наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Базові поняття і положення креативної педагогіки

Провідні поняття	Концептуальні положення
Творчість	Діяльність або результат діяльності людини, що характеризуються певною новизною, значущістю і корисністю
Об'єктивна творчість	Діяльність або результат діяльності людини, новизна, значимість і корисність яких отримали загальне визнання. Критерієм об'єктивної творчості може слугувати офіційне закріплення за автором його авторських прав на цю розробку або винахід
Суб'єктивна творчість	Діяльність або результат діяльності людини, що характеризуються новизною, значущістю і корисністю тільки для нього як суб'єкта або обмеженої кількості людей (тобто суб'єктивною новизною, значущістю та корисністю)
Креативність	Здатність і готовність до творчості, що характеризує особистість загалом та виявляється в різних сферах активності (від лат. creatio – творення)
Креативна особистість	Особистість, здатна і готова до суб'єктивної і об'єктивної творчості як процесу і результату
Творча особистість	Особистість, успішно реалізована в об'єктивній творчості як процесі і має об'єктивні творчі результати
Креатив	Людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів
Творець	Людина, яка успішно генерує, реалізує і досягає необхідного рівня об'єктивної творчості, і як процесу, і як результату
Становлення креативної особистості	Формування і розвиток сукупності стійких креативних якостей людини, що характеризують його індивідуальність під час навчання творчості і творчої самоактуалізації
Становлення творчої особистості	Формування і розвитку досвіду професійно-творчої діяльності

Професійно-творча діяльність	Інноваційна діяльність суб'єкта щодо об'єктів і видів професійної діяльності, що характеризується успішним рішенням творчих професійних завдань
Творча задача	Задача системи, виявлена і сформульована на основі системного аналізу проблемної ситуації; результати вирішення завдання мають всі ознаки об'єктивної або суб'єктивної творчості
Професійно-творчий потенціал	Включає взаємопов'язані складники: 1) володіння професійною кваліфікацією; 2) володіння методологіями професійної творчості; 3) рівні сформованості творчого мислення; 4) розвиненість професійно-творчих здібностей і особистісних якостей.
Методологія професійної творчості	Вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби творчості як процесу і результату щодо об'єктів і видів певної професійної діяльності
Творче мислення	Вид мислення, пов'язаний з виконанням творчого процесу і прогнозуванням творчого результату
Креативні здібності	Сукупність індивідуальних особливостей людини, що визначають можливість здійснення творчої діяльності і досягнення її результативності
Творчі здібності	Індивідуальні особливості людини, які проявляються за умови успішного здійснення творчої діяльності і дозволяють оцінити її результативність
Інновація	Процес впровадження нових змін або продуктів. У цьому процесі змінюється сама людина, її духовні і матеріальні потреби, а потім і її навколишнє соціально-економічне середовище
Творча самоактуалізація	Прагнення людини до більш повного виявлення, розвитку та прояву своїх можливостей у творчості (від лат. actualis – дійсний, справжній)

Наведені поняття визначають педагогічне поле креативної освіти і є передумовами її виділення в окрему педагогічну галузь. Сучасна педагогіка являє собою розгалужену систему наукових і навчальних дисциплін. При цьому мається на увазі, що кожній науковій педагогічній дисципліні відповідає навчальна.

Навчальна дисципліна зазвичай відповідає галузі науки і водночас має відмінні риси. До них належать: прикладний характер навчального предмета, дидактична обробка наукового знання, побудова змісту відповідно до логіки навчально-професійної діяльності, врахування вікових можливостей учнів та інші.

У структурі креативної педагогіки виділяють такі компоненти:

– основи педагогіки креативної освіти: цілі, завдання, об'єкт, суб'єкт, предмет, зміст, методологія, форми, засоби, методики, технології та ін.;

– періодизація становлення креативної особистості в процесі підготовки і виконання професійної діяльності відповідно до вікових особливостей людини;

– педагогічні основи креативної освіти: креативна, когнітивна, діяльнісна та особистісно орієнтована освітні парадигми;

– характерні особливості діяльності та особистості педагога креативної освіти як суб'єкта креативної педагогічної діяльності.

Розкриття цих підсистем викликає необхідність розгляду теоретичних основ педагогіки креативної освіти. Як системоутворюючий фактор тут виступає концепція становлення (формування і розвитку) креативної особистості учня.

Загальна мета креативної педагогіки визначається її предметом, вивченням і описом психолого-педагогічних особливостей, закономірностей і механізмів креативного навчання і виховання особистості в процесі її професійного становлення і самоактуалізації. Декомпозиція цієї мети здійснюється на основі представленої вище структури креативної педагогіки і дозволяє визначити завдання навчальної дисципліни.

Таким чином, креативна педагогіка, з одного боку, є міждисциплінарною галуззю наукового знання. Вона тісно пов'язана із загальною і професійною педагогікою і психологією, психологією професійної освіти, методиками і технологіями професійного навчання і виховання. З іншого боку, вона є самостійною галуззю педагогічної науки, а також навчальною дисципліною. Їх відмінність простежується під час порівняння цілей, завдань, об'єктів, предметів і методів дослідження і вивчення (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості креативної педагогіки як науки і рекомендованої для вивчення дисципліни

Фактори	Креативна педагогіка як наука	Креативна педагогіка як дисципліна
Мета	Психолого-педагогічні закономірності, механізми, факти становлення креативної особистості	Креативне навчання, виховання і розвиток
Об'єкт	Система безперервної креативної освіти	Креативна особистість на всіх стадіях онтогенезу
Предмет	Професійно-творчий освітній процес	Професійне становлення креативної особистості
Методи	Загальні психолого-педагогічні та спеціальні креативно орієнтовані методи дослідження	Психолого-педагогічні діагностичні методи креативного навчання, виховання і розвитку
Завдання	1) побудова наукової концепції безперервної креативної освіти; 2) розкриття механізмів і	1) відбір змісту освіти та проєктування навчальних планів і програм;

	закономірностей становлення креативної особистості; 3) визначення механізмів і закономірностей креативної освіти; 4) прогнозування розвитку креативної освіти; 5) психолого-педагогічні закономірності діяльності та особистості навчального персоналу	2) визначення стратегії і тактики реалізації навчальної дисципліни; 3) вибір адекватних психолого-педагогічних діагностичних засобів; 4) прогнозування креативного розвитку учнів; 5) розробка системи управління становленням креативної особистості
--	---	--

Отже, склалися всі умови для формування педагогіки креативної освіти як галузі прикладної педагогічної науки, як навчальної дисципліни і як спеціалізації, спрямованої на підготовку педагогічних кадрів для систем загальної та професійної освіти. Істотна відмінність є в цілях науки і навчальної дисципліни. Метою науки є отримання об'єктивно нового знання, розкриття закономірностей, механізмів педагогічної діяльності. Мета навчальної дисципліни – засвоєння систематизованих, дидактично оброблених знань, умінь і навичок, розвиток навчально-професійного інтелекту і гуманістичне виховання особистості. Істотними є також відмінності предметів науки і навчальної дисципліни. Предмет педагогічної науки – це нові факти, закономірності та механізми педагогічної діяльності. Навчальна дисципліна є проєкцією накопичених наукою знань. Її предметом є дидактично оброблена наукова інформація.

У підсумку ми бачимо, що всі проблеми загальної та професійної освіти об'єднуються навколо цілісного процесу професійного становлення креативної особистості. При цьому очевидна доцільність інтеграції цих проблем однією галуззю педагогіки – креативною педагогікою. Її предметом є психолого-педагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості в системі безперервної освіти, зокрема, в процесі загальної освіти, освоєння професій і спеціальностей, професійної самоактуалізації.

Література

1. Креативная педагогика: методология, теория / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 3е изд. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2012. 319 с.
2. Зиновкина М.М. Креативное образование XXI века (Теория и практика) : *монографія*, М., 2007. 307 с.
3. Муравйова І.О., Целікова А.С. Креативна педагогіка як інноваційна галузь розвитку креативності учня. *Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70. Т. 3. С.135-139.

4. Павленко В. В. Особливості розвитку креативного мислення школярів. *Креативна педагогіка.* Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. 160 с. С. 104-109. URL: https://library.zu.edu.ua/doc/creat_pedagog/10/2015_10.pdf

1.4. Значення фундаменталізації у формуванні здоров'язберігаючої компетенції креативних майбутніх фахівців фізичної культури – складової ноосферної освіти (к. пед. наук, доц. Оксана БАШТОВЕНКО)

Криза охоплює всі сторони нашого життя, проблема самого існування людини на Землі стає найважливішою. Усвідомлювати себе частинкою і творенням природи, розуміти і виконувати свою найважливішу місію не порушуючи закони гармонії Всесвіту – в цьому призначення цивілізованого господаря планети. В. Вернадський ще на початку ХХ століття сформулював наукові основи життя на Землі, його теорія біосфери є дуже актуальною на теперішній час, бо протистояння законам природи, накопичення протиріч між бурхливим розвитком прогресу та законами природи наближують людство до знищення [1, с.256]. Наша ера - ера Ноосфери — (від грец. noos розум и сфера) новий еволюційний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним фактором її розвитку. Біос – життя є також визначальним поняттям. Колись було запропоноване таке визначення: «Живий організм – це тіло, яке складається з живих об'єктів» [9, с.14]. Тоді виходить, що наша планета також являє собою живий організм, бо включає безліч живих істот. Та є ще інша трактовка визначення, як то – наявність постійного обміну енергією з оточуючим середовищем, причому, припинення його веде до смерті. Але і це не достатній критерій. Бо нежива природа також може обмінюватись речовинами з навколишнім середовищем. Що ж маємо у підсумку? Недостає найважливішого критерію, що поставив би крапку у визначенні життя. І він є. Всім живим істотам властиве відтворення. Це процес, коли система сама відтворює себе і підтримує свою цілісність із залученням елементів навколишнього середовища. А якщо людина не розуміє цього? Якщо відноситься до навколишнього середовища та власного здоров'я як егоїстичний споживач? Підсумок нагадає відомий комікс: рубати гілку на якій сидиш.... Ось чому вся освіта повинна ще вчора повернутися до ноосферного напрямку та використавши досягнення в галузі природничих та гуманітарних наук, сформулювати нову концепцію підходу до освітньо-

виховного процесу. Біотехнологічні і синергетичні підходи, квантова психологія, нейрофізіологія, фізика стануть основою для сучасного розвитку наук про людину. Добре підґрунтя надали свого часу роботи Яна А. Коменського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського для створення концепції ноосферної освіти, як стратегії формування людини ХХІ століття. Спрямувати процес навчання та виховання у природниче русло, а за головну ідею мати - всебічне задоволення потреб людини. Основною з яких ми вбачаємо у опануванні знаннями для забезпечення власного розвитку, самовдосконалення та формування ноосферної свідомості (біоадекватної поведінки, екологічного світогляду та людино збереження) [10, с.108-110].

Видатні науковці давніх часів - Піфагор, Сократ, Геракліт Ефеський, Ксенофан, Платон, Арістотель, Парацельс, Г.Сковорода, М. Вавілов, В. Вернадський, О. Чижевський, А. Ейнштейн відкрили сферу розуму Землі; Б. Астаф'єв вивів загальний закон творення й теорію генетичної енергоінформаційної єдності світу. Н. Маслова - автор періодичної системи загальних законів світу, загальних законів людського суспільства, творення, освіти [8], яка заснувала Міжнародну ноосферну академію науки і освіти; віце-президент Міжнародної ноосферної академії науки і освіти. Доктор філософських наук М. Ульянова - автор «Періодичної системи Загальних законів управління», доктор психологічних наук Н. Кулікова – «Філософія ноосферної освіти» (2005 р.), доктор психологічних наук І. Шваньова - «Ноосферна психологія. Психологія призначення» та ін. Роботи цих вчених поєднує своєрідний погляд на генетичну єдність Світу. Це нове наукове поняття означає, що необхідно бачити освіту як ціннісну парадигму, цілі, завдання і засоби якої, були б узгоджені з природними закономірностями світобудови, відлунювали б біоритми живих систем, з урахуванням індивідуальних можливостей психіки, вікових особливостей, індивідуального розвитку тобто всієї різноманітності природи і людини. Тому так необхідна орієнтація науки, освіти, виховання, культури, медицини на узгодженість діяльності фахівців і всіх громадян з спеціально зорієнтованими законами освіти. Це буде мати позитивну значимість для нормалізації екологічного становища біосфери та сталого розвитку всього людства. Впровадження формули здоров'язбереження в освітній процес: знання кожним учителем законів, за якими будується психіка людини, фізіологічні закономірності, дозволить, по-перше, усвідомлено керувати розвитком психіки дитини, розв'язати невідкладні питання здоров'язбереження і розвитку здоров'я під час навчання [6,с.213]. За цих умов вбачається ефективно засвоєння інформації, уміння застосовувати набуте в житті, сформувані творчий екологічний світогляд у гармонічному навчальному процесі.

Сучасний розвиток людського суспільства вимагає нових

виконавців, компетентних спеціалістів, які сформувалися в результаті нових підходів до системи освіти. Одним з останніх перспективних напрямків в досягненні якісної вищої освіти, є фундаменталізація. Перші концепції фундаментальної освіти належать Alexander Freiherr von Humboldt, які він сформулював в перші роки дев'ятнадцятого століття. Ключові ідеї його пошуку відображали, предмет освіти через знання, які на сучасному етапі розвитку формує фундаментальна наука. Через комплекс природничих наук про природу у всіх її проявах формуються фундаментальні знання. Закони фізики, хімії, біології, досягнення наук про космос, землю, людину, математичні закони, інформатика і філософія, надають можливість глибоко пізнати природні процеси.

Завдяки фундаментальним наукам ми отримуємо знання про світ, а прикладні створюють щось нове, практично зорієнтоване, виключно на основі фундаментальних законів природи.

Але час та практика показує, що не всі знання знаходять своє застосування в обраних галузях професійної діяльності. Тому розуміння фундаментальності як більш поглибленої підготовки у заданому напрямку, охоплення більш складних тем, проблем в конкретній професійній області дозволить підвищити якість професійної освіти. За таких умов, коли освіта буде базуватися на поєднанні природничих і гуманітарних знань, отримана прикладна цінність встигатиме за темпом економічних і соціальних перетворень. Крім того, велика роль належить професіоналізму - вираження знань в технологіях для побудови перспектив професійних знань для планування та передбачення результатів діяльності. За наявності повноцінного системного утворення можливо створення цілісної картини у вирішенні виникаючих соціально-етичних і професійних завдань.

Існуюча система освіти оперує незкінченим наростанням обсягу інформації. Наукових відкриттів, технологічних запроваджень, історичних, соціологічних та інших фактів стає дедалі більше, і надати відомості про них за обмежений період навчання дуже складно. Та й запам'ятати всі факти істотного значення, неможливо. Але можна і потрібно навчити працювати з інформацією: спочатку навчити здійснювати пошук, потім систематизувати та наостаннє – аналізувати [7, с.115]. Тобто здійснювати перехід від фактологічної форми навчання до методологічної та творчої. Фундаменталізація освіти є ефективним сприянням для формування творчого мислення, дає можливість чітко уявити місце і значення своєї професії в системі загальнолюдських знань і практики [6, с. 28]. Постіндустріальний етап розвитку українського суспільства на основі нових технологій, за наявності високої наукоємності виробництва вимагає нових людських професійних ресурсів. Швидкість реакції, креативність мислення, невідворотність рішень, обізнаність в різних сферах людського життя, широке коло інтересів та швидке перевтілення за вимогами часу - це образ людини майбутнього,

як відповідь на жорсткість і невблаганність змін у всіх сферах розвитку держави.

Було б доречним, розумним та логічним формування спеціальних компетенцій на базі фундаментальних, гуманітарних, але саме тому, необхідно посилення цієї частки складової вищої освіти. Майбутній фахівець до своєї професії повинен підійти з усвідомленням професійної діяльності як невід'ємної частки державної освіти. Тому, нам здається, найбільш правильним і перспективним напрямом, пов'язаний з поглибленим вивченням питань, стосовно сфери майбутніх професійних компетенцій. Це допоможе розв'язати існуючі протиріччя в забезпеченні навчального процесу: скорочення навчального академічного часу, прагматичного ставлення до вибору навчального навантаження, наявність психологічного бар'єру при сприйнятті абстрактних категорій, що не відносяться до професійної сфери.

Сформоване ноосферне мислення на базі фундаментальних знань, незалежно від напрямку освітньої діяльності, повинно бути у кожного майбутнього фахівця, незалежно від фаху, оскільки воно спирається на загальнолюдські цінності, захищає людську особистість від негативних наслідків соціо - та технологізації суспільства.

Якщо вища освіта має на меті виховання творчої багатомірної особистості з перспективою успішної професійної реалізації, то це можливо досягти через оптимальне поєднання гуманітарного, фундаментального, і професійного блоків дисциплін. Забезпечення взаємопроникнення знань через міжпредметні зв'язки, застосування інтегрованих курсів та комбінованих форм контролю покликано забезпечити формування єдиного цілісного системного знання.

Підготовка висококваліфікованих професіоналів залишається найважливішим завданням вищої школи. І на даному етапі стає можливим, завдяки фундаменталізації освіти. Фундаментальні науки завжди були найбільш ефективною рушійною силою, які наразі повинні безпосередню, безперервно сприяти не тільки зростанню виробництва, а й розвитку гуманітарної сфери суспільства.

Абсолютно нові технології і підходи в практичному використанні, трансформуються в освіті в єдину світоглядну наукову систему завдяки фундаментальним знанням, як основі. Фундаментальні знання змінюються відносно повільно, на відміну від прикладних, конкретних знань і фактів, а існують достатньо довго. Це дозволяє їм зберігати свою значущість протягом трудової діяльності людини, на основі сучасних уявлень про науку і її методи. Такий підхід дозволить отримувати необхідні знання не тільки за обраною спеціальністю, а й по всьому комплексу пов'язаних з нею наук, включаючи природничі та гуманітарні знання, які формують не тільки професійні навички, а й особистісні потреби, відповідальність фахівця перед наукою і людством, а це вже розмова про фундаментальне мислення.

Сучасна організація навчального процесу у закладі вищої освіти повинна вирішити завдання: підготовка фахівців високого науково-технічного рівня із застосуванням сучасних методів організації

навчально-виховного процесу, з можливістю використання отриманих знань і умінь в практичній роботі або наукових дослідженнях. Це все - до питання про формування професійних компетенцій.

Вдосконалювалась сучасна освіта завдяки роботам І. Зязюна, О. Падалки, А. Нісімчук, які спираються на загальні теорії людської діяльності І. Павлова і І. Сеченова. На цій же основі удосконалюються методи психолого-педагогічного впливу В. Давидова, В. Моляко, Д. Мазоха. Також завдяки В. Тевкун, Н. Тамарській висвітлено компетентнісний підхід у сфері фізичної культури, розкривається здоров'язбереження, як визначальна ознака професійної підготовки вчителя фізичної культури. Н. Тамарская звертає увагу на проведення профілактичних заходів на основі здоров'язберігаючих технологій. І. Шепенюк вважає, що інноваційний розвиток закладу вищої освіти має бути нерозривно пов'язаний з формуванням здоров'язберігаючих компетенцій науково-педагогічних працівників. О. Дзятковська вбачає здатність на мотивацію до здорового способу життя, усвідомлення цінності здоров'я, можливості довгожителства, тривалої соціальної активності – основними показниками. Класиками у розкритті питань збереження здоров'я на основі теорії і методики фізичного виховання стали Т. Круцевич, Б. Шиян, Е. Вільчковський, Д. Приступа, Є. Давиденко та ін. Але вони розкривають окремі питання і не зачіпають проблем фундаменталізації. Спробу сформулювати ноосферну педагогічну парадигму як концептуальну основу фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти зробила М. Завидівська і їй це вдалося. Її роботи доводять необхідність і перспективність здійснення компетентнісного здоров'язберігаючого підходу до освіти. Без базової природничої основи, впровадження принципу фундаментальності в сферу фізичної культури здійснитися не може. Фундаментальний принцип фізичного виховання повинен забезпечувати зв'язок фізичної культури і спорту з трудовою і оборонною діяльністю людей, з метою збереження здоров'я і життя людини. На практиці потрібно забезпечити впровадження засобів фізичної культури і спорту в наукову організацію праці. У той же час, закладам дошкільної, середньої та вищої освіти необхідно формувати фізичну культуру, як складову загальнолюдської культури.

На жаль, загальна фізична підготовка, фізичний розвиток та стан здоров'я фахівців в різних сферах діяльності не відповідає необхідним вимогам. Статистичні дослідження стану здоров'я населення та тривалості життя України свідчить про те, що наша держава займає далекі позиції в рейтингу держав за максимальним споживанням кисню. А саме цей показник прямо пропорційний тривалості життя. Тобто і тривалість нашого життя досить низька. А смертність серед населення України, навпаки, найвища серед європейських країн. І перспектив

виправити це становище на разі, дуже мало [2, с.23-27]. Де знайти ресурси, як відновити покоління не просто мешканців, а покоління життєздатних виробників та творців. Саме нові спеціалісти, молоде покоління фахівців є тим природним резервом по оздоровленню нації. Однак, в щорічній доповіді про стан здоров'я дітей і молоді наводиться дуже сумна статистика [11, с.32]. Хоч приріст захворювань та їх кількість серед дітей і має від'ємний знак, та цей процент такий низький, що ми можемо сказати – це тупотіння на місці. В самій доповіді наголошується, що за здоров'я населення відповідає уряд. І це надзвичайно важливо, що держава бере на себе відповідальність, фінансовий захист населення від зuboжіння на випадок захворювання. Але виконання цього - за межами реальності. 2017, 2018, 2019 роки і надалі нарощують кризу демографії, ще й постаріння населення є його основним показником. Збільшення частки економічно та соціально неактивних людей похилого віку вимагають по – іншому подивитися на роль молодого покоління, частка якого неухильно зменшується. Ставка повинна бути зроблена на молодь в першу чергу. Поліпшення здоров'я має бути кінцевою метою проведення будь-яких соціально-економічних реформ. Для цього необхідно навчити боротися зі смертю від нещасних випадків та травм, діяти узгоджено разом з відомствами охорони здоров'я, але не забувати про власну відповідальність. Оволодіти знаннями, які розкривають гостроту і серйозність проблеми та виставлять пріоритети у даному напрямку.

Уміння володіти своїм здоров'ям необхідно формувати, ліпити з самого дитинства [3, с. 200-204]. Нажаль, кошти, які надає держава на це мізерні, тому значну роль має формування високого рівня культури самозбереження спеціалістами нового рівня підготовки. За даними Національної доповіді «Цілі розвитку Тисячоліття»: «Україна 2000-2015», сьогодні кожна третя сім'я з дітьми належить до категорії бідної. Але щодо цілей сталого розвитку, які підтримали всі країни ООН, то на третьому місці: «Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці». Сучасний стан в нашій країні характеризується значним погіршенням соціального становища матерів і дітей – майбутнього нашої країни. Але загальновізнано, що інвестиції в здоров'я дітей – інвестиції в розвиток держави.

Раніше проведені обстеження стану здоров'я наших школярів «Інститутом охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України» виявило значне погіршення показників за період навчання в школі. Збільшується кількість хвороб ендокринної системи у 14-17 літніх і також хвороб опорно-рухової системи, порушень психіки і поведінки, хвороб очного та придаткового апарату. У молодших школярів частіше всього спостерігаються захворювання дихальних шляхів, другу позицію займають ендокринні патології, третю - порушення психіки і нервові розлади, четверту - хвороби очей і очного апарату, п'яту - м'язова система.

У подальші роки відбувається зміна патологій за місцями та посилюється загальна тенденція захворювань. Це простежується за кількісними показниками 1 групи здоров'я. Рис. 1.

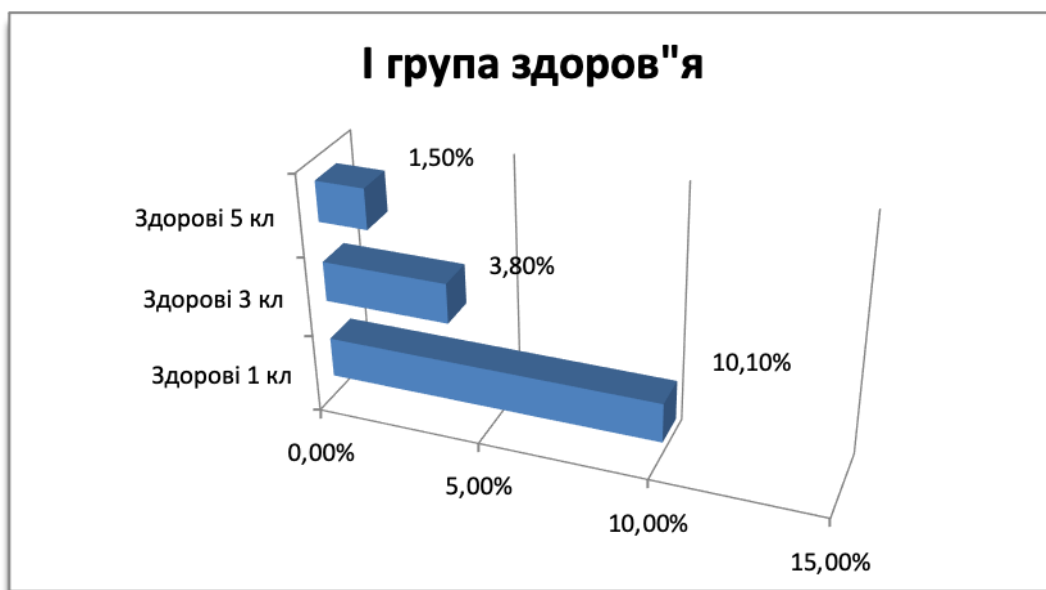


Рис. 1. Динаміка кількості школярів 1 групи здоров'я з 1 по 5 клас українських шкіл

Кількість учнів з хронічними захворюваннями неухильно зростає і вже в основній школі становить 58%, що перевищує показники початкової школи (49, 40%). Рис.2.

За статистикою, тільки 30% дітей шкільного віку здатні виконати нормативи фізичного навантаження без шкоди для здоров'я. Так про які перспективи в поліпшенні здоров'я нашої країни резервами молоді можна говорити? Але стосовно щорічної

На жаль, саме недосконалість системи навчання, яка склалася в даний час у вищій школі є одним з витоків проблеми.

Упущення державної політики в сфері освіти, втрата позицій фізичної культури як обов'язкової дисципліни (а це фундамент загальної культури здоров'язбереження!), зниження якості підготовки кваліфікованих фахівців фізичної культури і спорту завдають непоправної шкоди державі.

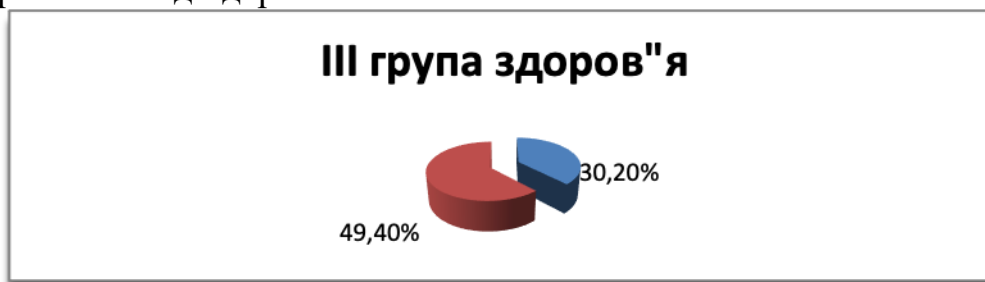


Рис 2. Динаміка хронічних захворювань III групи здоров'я початкової школи України

Внаслідок цього фізичне виховання студентів має здійснюватися з урахуванням умов і характеру їх майбутньої професійної діяльності, ноосферної спрямованості, містити в собі елементи професійно-прикладної фізичної підготовки, які спираються на фундаментальні положення, використовувати засоби фізичної культури і спорту для формування у студентів професійно необхідних фізичних якостей, навичок, знань, для підвищення стійкості організму до впливу зовнішнього середовища, укріплення здоров'я [4, с.221].

Ось на цьому етапі і розкривається значимість фундаментальності освітньої сфери в даному напрямку. Студент повинен отримати базові знання за обраною спеціальністю, а на їх основі формувати професійні вміння, здатні вирішувати проблеми і потреби реального часу. Незважаючи на те, що вища школа, перш за все, має професійну спрямованість і це є базовим, проте, найбільш ефективним є утворення, яке поєднує в собі і професійну спрямованість і фундаментальність. У термінології експертів «Римського клубу», фундаменталізація трактується як перехід від «підтримує» до «випереджаючого» утворення.

Розвиток вищої школи має піти шляхом оновлення змісту освітніх компонент, збільшення частки фундаментальної складової, як основи, базису для надбудови творчих професійних технологій.

Професійна підготовка представлена загальнопрофесійними і спеціальними дисциплінами навчального плану. Спеціальні дисципліни адаптовані до певного контингенту слухачів. Вони і є прикладними дисциплінами, відповідно до професійного спрямування та модифікуються з певної фундаментальної науки. Очевидно, що різні прикладні науки і дисципліни пов'язані з різними фундаментальними. Чим досконаліше вивчення базису, досягнень, тим швидше залучаються новітні фундаментальні досягнення у відповідні програми професійних курсів, тим вищою і компетентнішою буде підготовка фахівця з будь-якої спеціальності.

Існуючий навчальний контент в професійній підготовці фахівців фізичної культури недостатньо сформований в базисному аспекті. Здоров'язберігаючий напрям слабо відображується в програмно-методичному забезпеченні. Загальне визначення здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичної культури, як комплексного феномену, з великим потенціалом для поліпшення рівня здоров'я дітей та підлітків, на жаль, не сформований до теперішнього часу. Дуже шкода, що з навчального переліку вилучено цикл природної фундаментальної підготовки. Освітні програми з фізичної культури з кожним роком все більше втрачають дисциплін медико-біологічного напрямку, хоча саме вони і формують фундаментальну базу здоров'язбереження. Серед освітніх компонент кількість їх становить до 20%. Рис. 3.

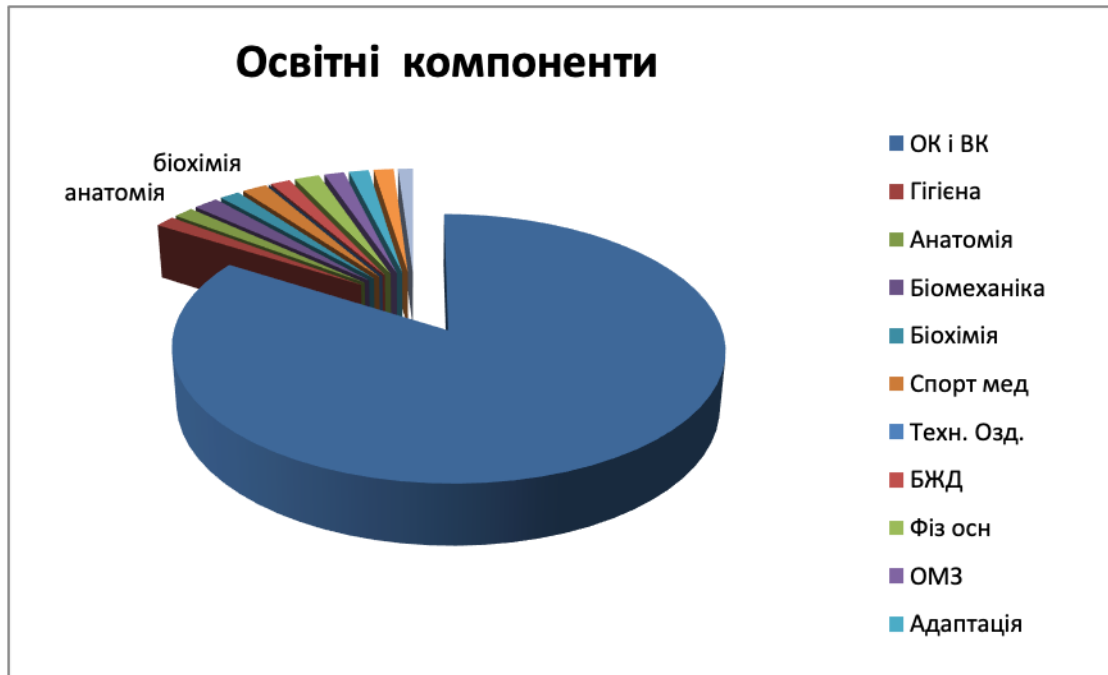


Рис. 3. Розподіл дисциплін медико-біологічного напрямку серед обов'язкових і вибіркових компонент в освітній програмі майбутніх вчителів фізичної культури

Сучасний світ будується з нових форм життєзабезпечення. Спеціальності, професійні вміння вимагають високого рівня технічної і технологічної підготовки. Весь навчальний потенціал спрямований на досягнення високої конкурентоспроможності фахівця, але безперечно, здорового фахівця. Та якщо мова йде про фахівця в галузі фізичної культури, то однозначно, здатного формувати здоров'я, забезпечувати здоров'язбереження на основі знань анатомічної будови людського тіла, вікових особливостей організму і фізіологічних зрушень під впливом різних внутрішніх і зовнішніх втручань [5,с.114]. Вміти визначити умови для оздоровчої фізичної діяльності, володіти методиками визначення психологічних, фізіологічних, біохімічних і соціальних досліджень в області побудови здорового активного існування – найважливіші якості сучасного педагога.

Освітня програма для здобувачів ступеня бакалавра підготовки фахівців фізичної культури професійна підготовка передбачає вивчення: анатомії і фізіології людини, спортивної медицини, біохімії з основами біохімії спорту, біомеханіки спортивних вправ і спортивної метрології, гігієни фізичного виховання, технологій оздоровчо - рекреаційної рухової активності. Фундаментальними серед них є тільки анатомія і біохімія. У процентному співвідношенні їх обсяг незначний. Але варто сказати про математику і фізику, базисних науках для формування умінь планувати, прораховувати і будувати процеси розвитку людського організму, так необхідних при вивченні циклу фахових вибіркових дисциплін

(фізіологічних основ фізичного виховання і спорту, основ медичних знань та долікарської допомоги). На наш погляд, зміни, які весь час відбуваються в освітньому процесі вищої школи, а саме: зміни в навчальних планах, робочих програмах, зниження обсягу фундаментального компонента, не дають можливості сформувати базову платформу для плавного перетікання і послідовного узагальнення теоретичних знань здоров'язбереження до практичного застосування. Тобто формування професійних компетенцій є утрудненим.

Дослідження людського життя та можливостей адаптації відбувається засобами фундаментальних наук, тому суспільство ставить все нові завдання перед ними. В цьому проявляється можливість побачити нові проблеми, які слід поставити суспільству перед фундаментальними науками, створюється можливість вирішення наукових завдань, найбільш актуальних в даний час. При цьому стає можливим адаптувати випускників не тільки до проблем сучасності, але і до запитів майбутнього.

Професійне мислення, критичне ставлення до досягнутого, здатність пропонувати і використовувати нові нестандартні вміння, враховувати зовнішні і внутрішні чинники впливу для реалізації запропонованого можливе за наявності особливого базисного професійного мислення. Іншими словами, фундаментальна освіта дозволяє формувати найважливішу компетенцію - професійне мислення, складовими якої є критичність, творчість, системність.

Критичність розкриває потребу в новації, творчість її породжує, системність мислення гарантує якість і надійність новації. Крім того, всі етапи діяльності фахівця на шляху формування компетентностей повинні перевірятися на відповідність законам фундаментальної науки. Знання цих законів також є обов'язковим атрибутом творчого професійного стилю мислення.

Тобто: фундаментальні науки з комплексними знаннями про природу і її закони повинні обов'язково включатися в навчальний процес у вигляді відповідних дисциплін. Вища освіта повинна забезпечувати обов'язкове проникнення цих знань в навчальний процес, для створення базису творчого мислення, оскільки практично всі прикладні науки використовують закони природи, виникли і розвиваються на основі фундаментальної складової. Логічно припустити, що у фундаменталізацію повинні залучитися всі навчальні дисципліни, всього періоду навчання у закладі вищої освіти. Загальні професійні і спеціальні дисципліни також несуть фундаментальні знання, вони дозволяють прикладним вмінням створювати професійні інновації, причому виключно на основі фундаментальних законів природи.

Сучасна система фізкультурної освіти не здатна бути випереджаючою і здоров'язберігаючою, на основі отриманих знань

асимілювати зміни людини і її оточення. Тому зміна студентської свідомості до нових принципів і завдань вищої школи в сфері фізичного виховання, формування здоров'язберігаючих компетенцій на засадах фундаменталізації фізкультурно - оздоровчої освіти має стати здійсненим досягненням ноосферного напрямку і пріоритетом державної політики.

Література

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва : Наука, 1989. 261 с.
2. Голяченко А.О. *Українська людність вмирає* // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України, 2016. N 4ЕБ . С.23-27.
3. Горащук В.П. Культура здоров'я – новий педагогічний напрямок в системі освіти України: Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №15. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*: зб. наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 10. С. 200-204.
4. Дубогай О.Д., Альошина А.І., Лавринюк В. Є. Основні поняття й терміни здоров'язбереження та фізичної реабілітації в системі освіти: навч. посіб. для студ. Вищ. Навч. Закл. Луцьк: Волин. Нац. ун-т ім.Лесі Українки, 2011. 296 с.
5. Завидівська Н. Н., Ханікянц О. В. Основи фізичного виховання у системі здоров'язбереження студентської молоді: навч. посіб. з фіз. для студ. Львів: Укр. технології, 2010. 216 с.
6. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів: монографія Київ: УБСНБУ, 2012. 402 с.
7. Іщенко М. П., Руденко І. І. Філософія науки: питання теорії і методології: навч. посібник / за ред. д-ра філос. наук, проф. М. П. Іщенка. Київ: УБС НБУ, 2010. 442с.
8. Маслова Н.В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира. Москва: Концептуал, 2017. 248 с.
9. Медников Б.М. Аксиомы биологии. Москва: Знание, 1982. 136 с.
10. Субіна, О. О. Ноосферна освіта як важлива складова фахової педагогічної підготовки. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів, 14-18 березня 2016 року. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 108-110.
11. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічної ситуації та результати діяльності системи охорони здоров'я України 2017р./ МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2018.

1.5. Своєрідність організації уроку фізичної культури засобами музичного мистецтва (ст. викл. Ася РУБАН)

За останнє десятиліття різко знизився інтерес школярів до уроків фізичної культури, це спонукає фахівців до пошуку нових шляхів та методів відродження популярності рухової активності юних громадян України. Експериментальні дослідження цього питання дозволяють стверджувати, що одним із засобів стимуляції рухової діяльності на уроках фізичної культури в школі може бути музика. Науковці Р. Петрина і Т. Ротерс [9, с.73] запевняють, якщо в процесі рухової діяльності учні чують музичну мелодію, то в дітях підсвідомо виникає слухомоторна координація виконуваних дій, яка помітно полегшує їх за рахунок звукової автоматизації роботи. Організм начебто налаштовується на запропонований ритм, прискорюючи або сповільнюючи темп своєї роботи, відповідно до конкретних обставин. Злиття музики і фізичної культури, взаємодоповнюючись, сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу. Музика підказує рухи й обмежує їх як у часі, так і в просторі. Під музику легше переносяться фізичні й психічні навантаження, підвищується працездатність, прискорюються процеси відновлення. Під час взаємодії ритму й рухів школярі відчувають м'язове задоволення, радість, емоційну насолоду, які переростають у радість духовну та високу емоційність. Емоції, як відомо, є пусковим елементом у вихованні в учнів інтересу до занять фізичною культурою. Тому новатор і педагог Карл Орф рекомендував підбирати для учнів, враховуючи їх можливості та здібності, такі музичні твори, які стимулювали б у них спонтанні рухові імпульси, а ті у свою чергу створювали позитивну атмосферу для праці на заняттях і приносили радість музично-рухового відчуття [10, с. 195].

Мета роботи: висвітлити доцільність використання музики та її завдання під час проведення окремих частин уроку фізичної культури в школі.

Заняття спортом створюють сприятливі умови для музичного виховання як дівчат, так і хлопців. Під час уроків з фізичної культури із застосування музичних творів у дітей формується гарна постава, забезпечується гармонійний розвиток форм тіла, досягається розуміння простоти та граціозності рухів. Тому підвищується естетичне задоволення, проявляються позитивні емоції, радість і оптимізм.

Фізичне виховання учнів засобами музики передбачає всебічний життєвий розвиток особистості, що формується, що дозволяє розуміти і цінувати красу естетичної і фізичної [4, с.34].

Зв'язок фізичного виховання з музикою ґрунтується на єдності їх призначення – формуванні особистості та фізичній досконалості. У

процесі фізичного виховання із застосуванням музичних творів вирішуються загальні завдання й естетичного виховання:

1. тренування прагнення до краси, естетичного смаку;
2. сприйняття естетичних смаків і суджень;
3. сприйняття естетичних ідеалів, тобто правильне розуміння і прагнення до активного способу життя;
4. розвиток творчих естетичних навичок у різних видах фізичного виховання.

Специфічні завдання естетичного виховання безпосередньо пов'язані з фізичною культурою. Вони формують зовнішню і внутрішню красу людини, розуміння фізичного зцілення як процесу, котрий заснований на досягненні мети гармонійного розвитку особистості.

Крім розв'язання загальних і специфічних завдань естетичного виховання, вчитель повинен бути оснащений знаннями для розуміння законів краси, знати особливості естетичного виховання та емоцій, які відчуває людина під час фізичного виховання [2, с. 13].

До засобів фізичного виховання засобами музичного мистецтва в процесі рухової діяльності належать фізичні вправи, коли вчитель може привести своїх учнів до гарних моментів; свята, шоу; класна обстановка, де використовується музика та художні твори.

На уроках фізкультури та в позакласній роботі також активно використовуються методи естетичного виховання:

- змістовний емоційний опис фізичних вправ, образне слово;
- виразний показ вправи, що викликає почуття захоплення;
- надихаючий приклад фактів і дій;
- практичні заняття з творчих проявів краси в руховій діяльності під час виконання вправ.

Зв'язок між музичним та фізичним вихованням ще недостатньо відображений у програмах фізичного виховання учнів. Впровадження комплексного використання фізичного виховання засобами музичного мистецтва у педагогічний процес має ряд позитивних ефектів. Фізичне виховання спонукає до появи музичного смаку за допомогою цікавого змісту та форм фізичного вдосконалення [8, с. 115].

Правильно підібрана музика разом із рухом позитивно впливає загальний розвиток дитини, як фізичний, так і розумовий. Стимулює інтерес до фізичних вправ, мобілізує учнів на прикладені зусилля відповідно до їх характеру. Музика стимулює спонтанну рухову активність дитини та дозволяє їй краще адаптуватися до співпраці з партнерами. Одним із основних елементів музики є ритм, який регулює еволюцію звуків у часі. Завдяки ритмічній музиці дитині легше визначити певні часові параметри та відповідним чином скоригувати свої рухи. Цей обов'язок рівномірного та правильного виконання руху у певний час сприяє концентрації уваги, розвитку орієнтування у просторі,

дозволяє включати в роботу певні групи м'язів і тим самим сприяє розвитку координації дій. Також важливо узгодити тривалість вправи та тривалість музичного твору. Найбільш підходящими для фізичних вправ є музичні твори на чверті 2/4, 3/4 та 4/4, що відповідає рахунку 2, 3 чи 4. Одним із елементів музики є темп. Повільним темпом музики відповідають спокійні рухи, ці музичні твори також використовуються для розучування певних вправ (гімнастики, танців). Швидка музика спонукає учнів докладати більше зусиль, концентрації та сприяє розвитку швидкості та сили.

Використовуючи динамічні зміни у музиці (силу звуків), учні можуть розвинути здатність контролювати свої зусилля під час вправ. На тихі звуки (фортепіано) організм реагує слабким руховим імпульсом і, навпаки, сильні (сильні) звуки викликають сильні імпульси, які сприяють високій напруженості м'язів та широкій амплітуді рухів. Для узгодження рухів та музики, а також ритму та темпу необхідно враховувати характер музичного твору. Наприклад, для простих вправ на координацію, що виконуються в повільному темпі, вибирайте музику, що виконується у високих регістрах, і навпаки. Мелодія і гармонія (поєднання звуків) істотно впливають на розвиток у учнів почуття прекрасного та естетичного поєднання руху та музики. Музичні твори мають різну структуру і це необхідно враховувати при доборі для різних вправ (музичні твори із симетричною структурою більше підходять для гімнастичних та танцювальних вправ, що дозволяють рівномірно розподілити фізичне навантаження на опорно-руховий апарат дитини).

Музика значно впливає на психіку учнів під час уроків фізкультури. Вона позитивно впливає на почуття, настрій, емоції, сприяє впевненості та рішучості у процесі вправ, тренує артистичну здатність висловлювати рухами внутрішніх органів почуттів музику та емоційні переживання. Поряд із позитивним впливом музики на психофізичний розвиток учнів виконання вправ на музику є цінним засобом морального виховання. На заняттях з фізичної культури дитина є частиною учнівського колективу, який має спільні інтереси (у навчальній діяльності) та створює певні умови для формування почуття згуртованості, взаємодопомоги, відповідальності, дисципліни.

Використання музики в будь-якій формі вправ вирішує кілька проблем, основні з яких:

- сприяти гармонійному та цілісному розвитку особистості тих, хто займається мистецтвом як синтетичною формою життя людини, способом формування тіла й душі водночас;
- допомагати організувати учнів, залучених до проведення уроків (у виконанні фізичних вправ, різноманітних перестановках, зміні рухів і місць у кімнаті);

– дозволяє ефективно вирішувати основне завдання вибору музичних творів та кожної їх частини;

– сприяти створенню емоційного фону на уроці та психоемоційного стану залучених дітей.

Із завдань можна виділити функції музичного супроводу на уроках фізкультури:

– аксіологічний (ціннісний): формування ціннісного ставлення до музичної культури та культури руху;

– естетика: формування музичного смаку, естетичних переживань образу і природи музичного твору в єдності з рухом, розуміння краси й естетики інтерпретації рухів у гармонії з музикою;

– організаційна: допомагає чіткішій організації уроку та конкретних комплексів вправ;

– оптимізація: сприяння більш ефективному вирішенню завдань уроку та кожної його частини;

– психорегуляція: допомога в перемиканні та подоланні монотонності, зняття нервового напруження та стресу, покращення психологічного стану учнів та класу загального емоційного фону, педагогічний процес позитивної взаємодії та участі (практиканти та керівник групи);

– гедоністичний: сприяє задоволенню тих, хто слухає музику, виконує рухові дії в музиці та на заняттях загалом.

Таке широке коло завдань і функцій музичного супроводу на уроках фізкультури забезпечує різноманітність засобів музичної виразності та музичних форм у всіх незліченних варіантах їх поєднань, особливості їх сприйняття людиною, а не тільки на основі особистий життєвий досвід, а й історично сформовані протягом тисячоліть на підсвідомому рівні архетипи та стереотипи.

Музичний супровід уроків фізкультури ретельно підібраний і грамотно використаний з музичними творами або їх частинами (музичними фрагментами, фрагментами) сприяє оптимізації уроку та найбільш ефективному розв'язанню його основних завдань.

Важливо відзначити, що наразі музика широко використовується в багатьох інноваційних і традиційних сферах фізичної культури, а також з людьми різного віку та соціального статусу, рівня здоров'я, розвитку різних фізичних якостей і рухових навичок, наприклад, темперамент.

Залежно від особливостей форм організації занять, напрямків, цілей і завдань, контингенту залучених людей, використання музики має ряд особливостей, які необхідно враховувати при її виборі та використанні.

Ретельно підібрана вчителем музика з її динамічними нюансами мимоволі регулює ступінь напруження і розслаблення м'язових зусиль, м'якість або поривчастість виконуваних рухових дій. Наголос на низьких ритмах такту, відмінність їх вираження та сувора рівномірність темпу

має велике значення для управління процесом вправи, тоді як низькі ритми музичного твору несвідомо асоціюються зі слабкими м'язовими зусиллями учнів і протікають з ослабленням м'язового зусилля та натхнення.

Використання музичного мистецтва в будь-яких видах фізичної підготовки вирішує низку завдань, основні з яких:

- підтримка гармонійного цілісного розвитку особистості тих, хто займається мистецтвом як синтетичною формою життя людини, способом формування тіла й душі водночас;
- оптимізація залучення до організації уроку;
- допомагає розв'язувати задачі певного напряму навчання та кожної частини його уроку;
- підвищити емоційний фон на уроці;
- створювати стилістичну, образну, характеристичну основу виконуваних рухових дій;
- сприяти концентрації свідомості учнів, залучених до внутрішніх душевних і тілесних відчуттів за рахунок впливу на підсвідомість спеціально підібраних засобів музичної виразності;
- відволікання від монотонної роботи, усунення психоемоційного напруження.

Практичний результат музичного супроводу на уроці безпосередньо залежить від глибини знань учителя про вплив музики на організм людини, її психічний стан та навчальну діяльність.

Пристаюючи до застосування цього симбіозу культур, вчитель повинен чітко усвідомлювати, що музичний супровід – це не пуста розвага чи швидкоплинний потік моди, а новий ефективний засіб наукової організації навчальних занять. Має яскраво виражене прикладне значення, що допомагає швидше, легше та успішніше вирішувати загальні та спеціальні завдання уроку на тлі приємного і ненав'язливого коригування психічних станів і рухової активності учнів.

Під час уроку фізкультури найпродуктивнішим є не безперервний музичний супровід, а епізодична робота, яку виконують учні.

Музично стимульовані заняття корисні для чергування із звичайними заняттями без музики. Це дозволяє розв'язати такі завдання, як-от:

- легко зробити систематичне порівняння ефективності уроків, як учителем, так і самими учнями;
- запобігає звикання до звичайної музичної стимуляції (без якої потім не хочеться працювати) або, навпаки, появи штучно прискороеного насичення;
- вносить на уроки необхідну емоційну різноманітність і дає можливість за звичайних умов вирішувати ті педагогічні завдання, які, на думку вчителя, найкраще виконувати без музики.

Музика не повинна викликати бурхливих емоцій у учасників. Методично грамотний вибір музичного супроводу дозволяє значно підвищити ефективність занять фізичною культурою, їх якість, а також вирішити багато проблем фізичного виховання, естетики, морального духу тих, хто займається, оздоровлення та підвищення інтересу до фізичних вправ.

Музичний супровід необхідно підбирати з урахуванням його впливу на організм і психіку людини, але не менш важливо враховувати специфіку уроку фізкультури. Його структура складається з трьох частин – підготовчої, основної та заключної, кожна з яких вирішує свої проблеми. Залежно від частини уроку, на якій використовується музичний супровід, необхідно зробити відповідний підбір. Для фізичного виховання слід підбирати просту музику за формою і змістом, веселу і бадьору за характером, щоб комплекс звукових засобів виразності відповідав змісту вправи і допомагав його реалізації. Найкраще використовувати танцювальну музику та пісню.

Залежно від змісту уроків фізичної культури вчитель може використовувати музику як супровід рухової діяльності, як музичний фон для виконання вправ або як інтеграційний засіб, пов'язаний з рухом.

Музика можна використовувати у різних частинах уроку фізкультури. Наприклад, у його підготовчій частині підбирається музика, що органічно відповідає ритмічним особливостям вправ, що виконуються учнями (народні або естрадно-танцювальні пісні). Така музика спонукає учнів несвідомо «укладати» структурні елементи своїх вправ у чіткі часові рамки, обмежені музичною фразою, синхронізувати акценти всього руху з низкою музичних наративів, що сприймаються. Гармонія між музикою і рухомою дією, що виконується, приносить учням естетичне задоволення, підвищує мотивацію і прагнення до пропонуваного їм загальноорозвивальних вправ.

Педагогічна практика показує, що часто результати наполегливого, прямого й відкритого словесного переконання вчителя – не бути боягузом, не боятися труднощів, проявляти мужність, виглядати справжнім героєм – непропорційно слабкі порівняно з зусиллями деяких учнів, особливо дівчат, що не наважуються подолати свої страхи, сумніви і нерішучість.

Значно більший педагогічний вплив на учнів має попереднє використання перед такими вправами захоплюючих музичних творів, які тонко і ненав'язливо прославляють силу, мужність, хоробрість, вміння долати свої слабкості в складних умовах різних життєвих ситуацій.

Дійсно, в цьому випадку переконання відбувається не відкрито, прямо, а опосередковано, із завуальованою майстерністю і, так би мовити, абсолютно безкорисливо, без видимого примусу чи шкоди самооцінці змученої сумнівами та страхом особистості школяра.

Музична мова набагато більш образна, гнучка, алегорична, емоційно та естетично багатша за формальну мову майстра, тому інформація, що передається мовою музики, набагато приємніша, зрозуміліша, привабливіша, легша для запам'ятовування та засвоєння, ніж офіційна мовна інформація мови дидактичного мовлення. Завдяки цій психологічній закономірності впровадження на уроках фізкультури елементів з тонким і науково обґрунтованим підбором приємної музики, учні мимоволі стають не тільки фізично активнішими, витривалішими і граціознішими, але й духовно багатшими, кращими, розумнішими, кращими.

Як відомо, початок кожної години фізкультури характеризується зниженою працездатністю учнів і темпом їх рухової активності в цей час (після попереднього заняття з іншого предмета, прогулянок чи походу до школи тощо). не збігаються з темпами навчально-тренувального процесу. Наявність цих факторів закономірно ускладнює педагогічну роботу і змушує вчителя приділяти певний час попередньому розвитку учнів, яким, власне, у загальноприйнятій структурі уроку відведено його вступна частина.

Для полегшення та прискорення процесу розвитку учня без обмежень корисно застосувувати особливий вид музики (назвемо його умовно-тренувальною), який виконує функції мимовільного збудження рухової активності на позитивному фоні, емоції та гармонійне керування всім тілом дітей, які займаються важкими фізичними завданнями, передбачені в основній частині уроку.

Завдання музичної підготовки є наступними:

- підняття морального духу учнів;
- опосередковано пристосовує руховий апарат до ритму навчального процесу;
- вносить елементи гармонізації, привабливості та комфорту у виконувану роботу;
- допомагає ефективніше розв'язувати загальні та окремі задачі вступної частини уроку [9, с.37].

Хорошим умовним показанням для початкової підготовки учнів може бути включення короткочасних музичних реплік (10-20 секунд) із попередньо налаштованою мелодією, яка подобається більшості учнів. Такий умовний сигнал рефлексивно допоможе відволікти учнів від непотрібних думок, дій і турбот і тихо підготує їх до організованого початку уроку проти позитивних емоцій, які закономірно покращують їхнє суб'єктивне ставлення до майбутнього навчання.

Така програма уроку, покликана стимулювати музичну розминку, складається переважно зі спортивних, народних або естрадно-танцювальних пісень з близькою та зрозумілою для учасників тематикою, з чіткою та чіткою ритмічною схемою, що відповідає

органічному ритму. характеристики виконуваних вправ. Музика спонукає учнів несвідомо «упаковувати» певні структурні елементи виконуваних ними вправ у жорсткі часові рамки, обмежені музичним малюнком, музичною фразою чи музичною фразою.

Так, у *підготовчій* частині слід використовувати музичний супровід, який класично називають тренувальною музикою, щоб організувати учасників, активізувати увагу та вміти адаптувати тіло до ритму тренувального процесу. Спеціально обрана вчителем музика з її динамічними нюансами мимоволі регулює ступінь напруження і розслаблення працюючих м'язів, характер збільшення або ослаблення м'язових зусиль, м'якість або поривчастість виконуваних рухових дій. Отримана гармонія музики і пластики тіла дарує естетичну насолоду, підвищує інтерес і задоволення від виконаної фізичної роботи.

Велике значення для музичного контролю процесу виконання вправ має наголос на сильних ритмах, чіткості їх вираження і суворій регулярності темпу. Музичні темпи підбираються відповідно до заданого учням ритму роботи та ритмічного малюнка виконуваних рухів.

Завдання музики в *підготовчій* частині уроку – підняти настрій учнів, налаштувати їх психіку і руховий апарат на ритм навчального процесу, внести в роботу елементи гармонізації, допомогти ефективніше вирішити загальні й спеціальні завдання цієї частини уроку. Умовним сигналом для початкового шиккування учнів може бути включення короткочасних (10–20 с) музикальних позивних. Прийом рапорту чергового, повідомлення завдань уроку і ситуаційно необхідні організаційні бесіди з учнями краще здійснювати у звичайних умовах без музики. Наступний музичний супровід доцільно включати на початку розминки. Музичне звучання в цьому випадку може продовжуватись до її закінчення (зазвичай 6–8 хв).

Різновиду ходьби, а також різні гімнастичні вправи під час ходьби успішно стимулюються мелодіями маршу. Залежно від темпу ходьби підбирається і темп музики: повільний – 50–60 кроків за 1 хв; помірний темп – 100 кроків за хвилину; бадьора стройова маршировка – 150 кроків за хвилину. Різні варіанти бігу, які використовують у *підготовчій* частині, чудово супроводжуються музичними творами в розмірах. Біг помірної інтенсивності добре стимулюється мелодіями, які виконуються в темпі 160–180, а швидкий біг ініціюється музичним темпом близько 200 ударів метронома за 1 хв. Різноманітні стрибки і підскоки на місці та в русі, на одній або двох ногах помітно полегшуються запальною танцювальною музикою. Часті й невисокі стрибки і підскоки успішно підтримуються музикою на кшталт польки, а зтягнуті, широкі або високі – музикою на кшталт гавота.

Загальнорозвивальні, спеціальні та підвідні вправи, які характеризуються закругленістю ліній, м'якістю переходів, плавністю й

широкою амплітудою рухів стимулюються музикою трьохдольного розміру (вальс), в темпі 50–100 уд/хв. Сюди відносяться більшість вправ для розвитку гнучкості й сили у повільному та помірному темпі. Вправи поривчасті, ривкоподібні, з чіткими переходами або з акцентом зусилля на певну фазу руху стимулюються музикою чотиридольного розміру в темпі 120–160 уд/хв (марш). Це швидкісно-силові вправи, енергійні пружні нахили, змахи, випади, присідання.

Для першої частини уроку варто підбирати найцікавіші інформативні для даного контингенту учнів музичні твори – яскраві, виразні або нові, з елементами новизни, які притягують до себе увагу школярів. Потім у музичну програму планомірно включають декілька менш яскравих і вже знайомих мелодій, які не вимагають ретельної уваги. А останні хвилини музичного супроводу містять звичні, неодноразово чути учнями інструментальні твори без текстової інформації. У результаті учні непомітно, але цілеспрямовано підходять до основної частини уроку на фоні хорошого настрою та підвищеної працездатності.

В *основній* частині доцільніше підбирати музичний матеріал, насамперед, відповідний темпу та характеру звучання виконуваних вправ, тобто основної музики. Зазвичай швидкість збільшується в залежності від режиму роботи: від 130-140 акцентів на хвилину (аеробний) до 150-160 акцентів на хвилину (анаеробний). В основній частині уроку музику слід підбирати з чіткою ритмічною схемою, враховуючи, що сильні удари пов'язані з посиленням м'язовим навантаженням і видихом, а слабкі – з ослабленням м'язового зусилля і вдиху. Зміст і дозування диригування музики залежить від педагогічних завдань уроку, специфіки вивченого матеріалу та особливостей основної рухової діяльності учнів.

За деякими дослідженнями, (Ковальчук Н.М., 2019) **рекомендується використовувати музичний звуколідер на уроках, які характеризуються тривалістю і монотонністю під час основного виду діяльності.** Для цього підбираються помірно яскраві музичні твори, щоб учні не переключались повністю на їх сприйняття. На уроках, де основна діяльність учнів пов'язана з великою концентрацією уваги і рухові дії вимагають систематичної свідомої корекції залежно від постійної зміни обставин (рухливі, спортивні ігри, одноборства, складні вправи гімнастики на приладах). Музичне стимулювання діяльності учнів в основній частині ефективніше використовується в тих випадках, коли учням доручається виконати вправу або серію послідовних дій кілька десятків разів поспіль або кілька хвилин у плановому порядку з певною інтенсивністю. Це стосується монотонних циклічних рухів, а також вправ, пов'язаних з розвитком моторики, наприклад у круговому тренуванні. Таким чином, використання кондуктивної музики в основній

частині уроку сприяє збереженню високого темпу роботи на уроці, емоційно збуджує учнів і сприяє мимовільному формуванню найбільш раціональної техніки руху.

Музичну стимуляцію діяльності учнів в основній частині уроку краще використовувати лише тоді, коли дається завдання виконати будь-яку вправу, окремий технічний прийом, дію або серію послідовних рухових дій (декілька десятків разів підряд чи протягом декількох хвилин у чітко запропонованому режимі та з певною інтенсивністю). Головні завдання музики в основній частині уроку – затримати процес пересичення тією роботою, що виконується, зробити її емоційно приємною і непомітно активізувати втомлених учнів. Музика повинна виконувати роль ритмічного, приємного для слуху звуколідера, до якого учні підсвідомо пристосовують ритміку своїх рухових дій. Для цього слід підбирати музичні твори з підкресленим акцентуванням сильних долей такту і чітко вираженим пульсом мелодії. Сильна доля такту в музичному акомпанементі підсвідомо пов'язується учнями з наростанням м'язових зусиль і вдихом, а слабка доля такту – з ослабленням м'язового зусилля і видихом. Музикальні темпи підбирають залежно від заданого учням темпу роботи і ритмічного рисунка рухів. Зміст і дозування музики залежать від педагогічних завдань, що вирішуються, специфіки програмного матеріалу й особливостей основної рухової діяльності учнів. Так, на уроках, де заплановані циклічні вправи музика використовується для стимуляції цих видів діяльності. При заняттях ациклічними або змішаними видами спорту музикою стимулюють лише багаторазові повторення вправ, які піддаються певній ритмізації: ведення або передачі м'яча в баскетболі, футболі, гандболі; стрибки через скакалку в гімнастиці та ін. Оптимальна тривалість музики в основній частині уроку складає 10–12 хв – при заняттях циклічними видами спорту, і 6–8 хв – при заняттях ациклічними або змішаними видами спорту.

Найбільш доцільно використовувати музичний звуколідера на тих уроках, де основний вид діяльності учнів пов'язаний з тривалим і монотонним виконанням нескладних за структурою одноманітних рухів циклічного характеру. Для цього підбираються помірно яскраві музичні твори, щоб учні не переключались повністю на їх сприйняття. На уроках, де основна діяльність учнів пов'язана з великою концентрацією уваги і рухові дії вимагають систематичної свідомої корекції залежно від постійної зміни обставин (рухливі, спортивні ігри, одноборства, складні вправи гімнастики на приладдях) використовувати музичний супровід недоцільно. Для активізації роботи в основній частині уроку потрібно підбирати не тільки ту музику, яка подобається учням, а й вже добре відомі їм інструментальні твори, які не заставляють спеціально до них прислухатися або задумуватись над змістом. Підібрана в даному випадку

музика повинна створювати лише загальний звуковий фон, приємний для слуху і максимально легкий для сприйняття.

Кожний активно проведений урок фізичної культури закономірно викликає в учнів зрушення у функціональному стані нервової, м'язової, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму [6, с. 42].

Тому в *заключній* частині уроку фізичної культури для організованого зняття фізичного й психоемоційного напруження і плавного переходу організму до відносно спокійного стану використовують різні варіанти повільного бігу, ходьби, ритмічних і танцювальних та дихальних вправ. Робочий характер цих вправ легко піддається необхідним музичним корекціям. Головні завдання заспокійливої музики: допомогти знизити надмірне емоційне збудження, зняти втому а також сприяти звільненню центрів рухової діяльності організму учнів від великого напруження. Композиції творів заспокійливої музики характеризуються повільним, рівним темпом, плавним врівноваженим рухом, тихим або помірним звучанням, відсутністю різких перепадів звуку. До програми заспокійливої музики включають пісні або інструментальні п'єси ніжної оптимістичної зарисовки, які подобаються учням. Деколи їх корисно поєднувати з мелодіями мрійливого, журливого або навіть засмученого характеру, що за контрастом емоційного фону рефлекторно поглиблює стан спокою учнів. Тривалість звучання заспокійливої музики зазвичай від 3 до 5 хв, виключаючи час, спланований на підведення підсумків уроку і завдання додому. Дуже добре в *заключній* частині уроку використовувати красиві мелодії повільних вальсів, виконуючи при цьому різні види ходьби з вправами на розслаблення і наспівуючи.

В останній частині уроку використовуються музичні твори, що сприяють розслабленню, зняттю втоми та відновленню сил, тобто заспокійлива музика. Це має сприяти зниженню вагітності, фізичного та психоемоційного напруження, переходу організму людини у відносно спокійний стан. Ритм повинен бути 60-90 ударів за хвилину звук не гучний, в районі 60-70 дБ. Не обов'язково завершувати урок творами, які звучать в нижньому регістрі, бажано гармонізувати внутрішній стан учнів, їхню енергетику, з музикою, яка звучить у середньому чи верхньому регістрах. Ця музика підвищує ефективність не тільки уроку, а й наступних за ним уроків з інших предметів, до яких учні добре налаштовані. Для заспокійливої музики рекомендується виконувати дихальні вправи, аутотренінг, вправи на розслаблення і т. д. В основному це ліричні пісні, що відрізняються повільним темпом, спокійним і помірним звучанням. Можна використовувати записи з природними звуками природи: шумом моря, щебетанням птахів тощо. В кінці уроку можна грати супроводжувальну музику, яка сприяє прискоренню процесу відновлення організму, створює відволікаючий емоційний

підйом, переключає увагу на інший вид діяльності та бажання прийти на наступне заняття [3, с. 64].

Використання музики під час рухливих ігор під час уроків фізичної культури та позаурочної діяльності одна із активних засобів спілкування дітей із музикою. Захоплююча гра, що супроводжується музикою, викликає більший інтерес у дітей і проходить набагато жвавіше. Музика піднімає настрій учнів, змушує їх рухатися енергійніше, красивіше, відповідно до характеру та форми музичного твору. При цьому вирішуються завдання фізичного виховання та музики школярів. Кожен рух у грі має унікальний характер, тому важливо підібрати правильний музичний супровід. У рухливих іграх головна роль відводиться руховим завданням, а музика має підтримувати їхнє виконання. В іграх, зміст яких складають основні рухи, що виконуються в індивідуальному ритмі (стрибки із забігу, лазіння по гімнастичній стіні, метання предметів у ціль і на відстань), а також в естафетних іграх - музика призначена для нічого такого. При виконанні вправ із музичним супроводом не можна довільно змінювати темп музики, підлаштовувати його під рухи дітей, додавати акорди, робити ноти. Це порушує природу музики, негативно впливає правильне її сприйняття учнями. Наші особисті спостереження показують, що завдяки музичному супроводі гри у всіх початкових класах рухова активність учнів підвищилася загалом на 10-15%. Слід пам'ятати, що музичні ігри будуть корисні для дітей лише тоді, коли розвиток інтриги гри, її характер та рухи учасників відповідають змісту та характеру музики та засобам її виразності. В останній частині заняття, згідно з методичними вимогами, викладач забезпечує зниження фізичного та розумового навантаження учнів, а також створює сприятливі умови для плавного розвитку відповідних фізіологічних процесів у їхньому організмі. Він включає ходьбу і біг в повільному темпі, танцювальні рухи, вправи на релаксацію, які поєднуються з глибоким диханням і повним видихом. Ефективність на організм цих вправ підвищується з допомогою використання функціональної музики, на яку характерний повільний темп, спокійний ритмічний малюнок, без зміни гучності звуків. Це може бути пісні, інструментальні композиції, пісні повільного вальсу. Тривалість музики обмежена 3-5 хвилинами. У практиці деяких шкіл цьому етапі уроку використовуються звукозаписи природи: звуки лісу, голоси птахів і звірів. Для їх прослуховування студенти сідають або лягають на підлогу (гімнастичні лавки), заплющують очі та уявляють себе на природі. Ця форма релаксації практикується іноді (щоб втратити ефект новизни) і використовується в тренажерному залі [1, с. 36].

Періодично доцільно використовувати в кінці заняття фізичної культури звукозаписи природних або відображених у музиці звуків природи: шум зелених дібров, солов'їний спів, мелодійний посвист

іволги, цокіт кінських копит, дзюрчання струмка, шелест дощу і т. п. Але подібні записи краще використовувати не частіше одного-двох разів на місяць після виконання рухових і дихальних вправ на розслаблення. Слухати голос природи краще за все у стані комфортного м'язового спокою. Для цього учні повинні зручно сісти чи лягти, закрити очі, розслабитись, відволіктись від пов'язаних із навчанням думок і переживань. Таким чином, заспокійлива музика закономірно підвищує коефіцієнт корисної дії не тільки уроку фізичної культури, що проводиться, а й наступних уроків з інших предметів, на які передається гармонійно зрівноважена бадьорість і хороша працездатність.

При виборі музичних творів необхідно враховувати характер виконуваних рухових дій і можна рекомендувати наступне: Марші найкраще підходять для музичного супроводу фізичних вправ. Для бігових вправ - швидкі музичні п'єси розміром 2/4 (швидкі скачки, швидкі полькери, сучасні швидкі пісні тощо). Для простих ритмічних танців, музичних ігор, вправ на увагу, ритмічної танцювальної музики, легко запам'ятовується та енергійна. Музика для загальнорозвиваючих вправ підбирається відповідно до її характеру. Наприклад, для вправ на розтяжку - м'які, спокійні, для силових - в середньому ритмі, з легкими акцентами, для махів - різкі, енергійні і т.д. Якщо вправа носить комбінований характер і поєднує в собі різкі, плавні рухи, підбирається контрастна музика.

Час використання музики на уроці, її місце в частинах уроку залежить від змісту уроку (гра, гімнастика, легка атлетика), етапу оволодіння руховою дією (ознайомлення, навчання, закріплення, удосконалення), характер рухових дій. Слід зазначити, що не доцільно використовувати музичний супровід на проміжках уроку, які потребують підвищеної уваги з боку учасників. Під час доповіді, передачі завдань уроку, вивчення нових матеріалів, розбору деталей техніки рухової дії, організації змагань музика буде виконувати роль «стороннього стимулу, знижуючи активність сприйняття необхідної інформації. і бути готовим швидко реагувати на безперервні зміни вхідних інформаційних сигналів. Внаслідок цього можливі травми, особливо при заняттях спортивними іграми та виконанні складних гімнастичних елементів на пристосуваннях. У той же час музичні ігри на свіжому повітрі, звичайно, можна і потрібно робити під музику. Використання їх на уроці може не тільки суттєво збагатити арсенал засобів навчання, а й сприяти розв'язанню багатьох завдань фізичного, музично-ритмічного та морального виховання. Використання музичного супроводу в спортивних іграх допомагає боротися з одноманітністю, допомагає подолати наростаючу втому, підвищує специфічність рухів і прискорює оволодіння технікою рухів (потрібні темп, амплітуда, напруження м'язів) і прискорює оволодіння технікою рухів.

Музика – важлива частина навчальної програми, яка позитивно впливає на нервову систему. Це створює стан радості, мотивує дівчат і активізує рухи. Ритм інтенсивності вправи залежить від правильного музичного твору. Музика підбирається індивідуально для кожної вправи, в результаті чого кілька частин об'єднуються в один комплекс [5, с. 171]. У художньо-аеробній гімнастиці широко використовується метод, що дозволяє постійно виконувати кілька вправ за один потік.

Художня гімнастика багатьма вважається одним з найпопулярніших жанрів, що робить її привабливою. Ці особливості:

- поєднання різних рухів з різними стилями танцю;
- гімнастичні елементи за рахунок введення асиметричних рухів;
- почуття ритму під музику;
- висока емоційна насиченість за рахунок високої рухливості рухів та активної ролі вчителя на уроці;
- інтенсивність та різноманітність рухів;
- емоційний відпочинок на уроці;
- розширення рухових навичок і підвищення естетичного виховання;
- гармонія та взаємодія з колективом;
- метод вправи.

Методичною особливістю уроку фізичної культури засобами музичного мистецтва є важливість поєднання музики, вправ та групової діяльності. Музика – головне на уроці, вона допомагає організувати урок, підвищує інтерес до уроку, мотивує до роботи та емоційний стан [7, с. 201].

Отже, на уроці з музичним супроводом виконуються всі завдання, пов'язані із загальним фізичним розвитком, зміцненням здоров'я та формуванням естетичного виховання. Правильно підібрана музика дозволяє дівчатам швидко запам'ятовувати комбінації, ритмічно і красиво рухатися, розвивати моторику. Поєднуючи комбінації та вивчаючи нові рухи з кожним заняттям, дівчата стають вільнішими, виразнішими та гнучкішими. Виконання правильних рухів у музиці приносить велике емоційне задоволення на заняттях.

Музичний супровід, залежно від мети застосування, сприяє підвищенню працездатності, розвитку координації рухів, виховує у причетних відчуття і розуміння ритму, ритму пісні та відповідної краси й виразності. рух, музичний смак. Його використання на заняттях допомагає подолати наростаючу втому і допомагає уникнути монотонності під час уроку, а також може прискорити процес оволодіння технікою рухів. Використання музики в будь-якому форматі вправ вирішує кілька проблем, основними з яких є: сприяння повноцінному та гармонійному розвитку особистості тих, хто займається мистецтвом як синтетичною формою людського життя, способом формування тіла й душі водночас; допомога в організації залучених до навчального процесу

(виконання фізичних вправ, різноманітні перестановки, зміни рухів і місць у кімнаті); сприяння розв'язанню основних завдань уроку та кожної його частини; - сприяти покращенню емоційного фону класу та психоемоційного стану тих, хто займається. Музичний супровід використовується для виконання фізичних вправ у дитячих садках і школах, у різних видах спорту, у всьому розмаїтті сучасних напрямків спортивно-оздоровчої діяльності. Музичні твори можна почути в аудиторіях, уроках та конкурсах, спортивних святах, настільних спортивних та оздоровчих заходах. Оптимальна система музичної стимуляції традиційного 45-хвилинного уроку здійснюється у формі трансляції на місце занять обмежених (по 5–10 хвилин) автономних сеансів: музика для підвищення ефективності підготовчої частини уроку; лідируюча музика – для активізації втомлених учнів в основній частині уроку; заспокійлива музика – для оптимізації заключної частини уроку.

Ретельно підібрані вчителем динамічні нюанси музики (збільшення чи зменшення гучності, м'якість чи переривчастість звуку тощо) мимоволі регулюють ступінь напруги й розслаблення працюючих м'язів, характер росту чи зменшення м'язів. зусилля, м'якість або поривчастість виконуваних рухових дій. Мимовільна гармонія прекрасної музики та пластичність власного тіла дарують учням додаткову естетичну насолоду, підвищують задоволення від виконаної фізичної роботи та підвищують мотивацію до активації зігріву, успішність якого значною мірою визначає загальну працездатність на наступному уроці.

Для більш ефективного розв'язання типових завдань розігріву характеристики музичного матеріалу, обраного для його стимуляції, повинні характеризуватися яскравістю і узгодженістю структурних побудов, іноді повільними рухами і частіше помірними і яскравими, переважно короткими музичними фразами і розколом. чіткі у візерунках.

Одна з важливих і обов'язкових умов ефективності використання музики – підбір вчителем музичних творів повинен подобатись учням. Чим більше використана на уроках фізичної культури музика подобається учням, тим сильніше проявляється її позитивний вплив на психічний стан і функціональну діяльність їх організму, тим вища їх робоча активність і, значить, продуктивність всього уроку в цілому. Введення на уроках музики вимагає від вчителя спеціальних музичних знань і знань про закономірності функціонального впливу: яку саме музику доцільно використовувати на уроках; під час вирішення яких завданнях; де, коли, в який час і яким конкретно чином. Якщо вчитель вирішить ці питання, то це сприятиме успіху у розв'язанні найрізноманітніших педагогічних завдань, музика тим самим стане вірним і надійним помічником вчителя у підвищенні коефіцієнта корисної дії проведених ним уроків. Цілеспрямоване використання музики – це інновація у педагогічній організації уроку, що відповідає

вимогам часу й основним завданням реформи закладів загальної середньої освіти.

Отже, методично грамотний вибір музичного супроводу дозволяє значно підвищити ефективність занять фізичною культурою, їх якість, а також розв'язати багато проблем фізичного, естетичного та морального виховання дітей та дорослих.

Література

1. Бартків О.Д. Музика як засіб фізичного виховання молодших школярів. *Молодь і ринок*. №3 (146), 2017. С.36-40.

2. Вільчковська А. Особливості інтеграції музики й рухової діяльності у процесі фізичного виховання. Університет Яна Кохановського в Кельцях, Філія в Пйотркуві Трибунальському, Польща, 2019. С. 12–15.

3. Головніна Н.В. Музичний супровід навчальних занять з фізичної культури. *Освіта та розвиток обдарованої особистості* № 10 (65), 2017. С.62-66.

4. Карпінська А.О. Гімнастика як засіб формування естетичного виховання в учнів старшого шкільного віку на уроці фізичної культури. Дисертація кандидата наук. Київ, 2021. 287 с.

5. Ковальчук Н.М. Підвищення ефективності окремих частин уроку фізичної культури засобами музики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (15–16 квітня 2019 р., м. Луцьк), Луцьк, 2019. С.170-175.

6. Котова О.В., Суханова Г.П. Музична стимуляція на уроках фізичної культури в загальноосвітніх закладах. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики: матеріали XI Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь 22-24 січня, 2019) Мелітополь, 2019. С.41-43.*

7. Ляшенко К. І. Вплив музики на духовно-фізичний розвиток молодший школярів. *Актуальні проблеми фізичного виховання молоді : теорія і практика*. Збірник матеріалів Відкритої Всеукраїнської науково-практичної конференції за участю країн СНД. Лисичанськ, 2018. С. 199-205.

8. Постемська Л. С. Технологія розвитку фізичних якостей учнів засобами рухливих ігор. *Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні*. Матеріали IV Всеукраїнської електронної конференції «COLOR OF SCIENCE», (Вінниця, 29 січня 2021 р.). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021. С. 115-118.

9. Ротерс Т.Т. Физическое совершенствование студентов в процессе взаимодействия физического и эстетического воспитания. *Физическое воспитание студентов*. 2013. №4. С. 73-76.

10. Шуба М.В. Використання музики для покращення ефективності тренувань спортсменів та застосування цього в школах та закладах вищої освіти. Матеріали Регіональної наукової інтернет-конференції «Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах» Збірник наукових праць. ДНУ ім. О. Гончара. Дніпро, 2020. С.195-198.

1.6. Формування наукового світогляду здобувачів початкової освіти з особливими потребами: контекст їх творчого розвитку і духовного збагачення (к. пед. наук, доц. Вікторія ЗВЄКОВА)

У сучасних умовах розвитку нашої цивілізації формування наукового світогляду в школярів із особливими освітніми потребами займає одне з провідних місць. Світоглядні знання сприяють збереженню цілісності кожної особистості, спроможної до усвідомленого світосприйняття та критичного ставлення до довколишнього світу.

Чисельна кількість вітчизняних і зарубіжних учених визнають пріоритетним аспект трансформації будь-якого вчення у формат елементарного запам'ятовування, а накопичення статичних знань у процес інтелектуального розвитку школяра, формування динамічно структурованих систем розумових дій, перехід від орієнтації навчання на середнього учня до диференційованих і індивідуалізованих програм, від зовнішньої мотивації до внутрішньої морально вольової регуляції. Перед Новою українською школою постає завдання формування в учнів цілісного світосприйняття та наукового світогляду, збагачення духовного розвитку, уміння самостійно набувати та переосмислювати інформацію.

Провідна роль у досліджувальному аспекті належить технології як науці. Науковий світогляд – основа цілісного світосприйняття фізичної картини світу. Тому його формування на уроках у закладах початкової освіти постає особливо актуальним.

З точки зору сучасної педагогічної науки визначена проблема переважно має вирішуватися в напрямку створення відповідних умов, що сприяють повноті осмислення особистістю свого буття в світі. Оскільки, чим ясніше і ширше в світогляді індивіда представлений довколишній світ, тим більш адекватним постане його знання про світ, чіткішим буде сам акт усвідомлення суб'єктом свого місця в житті й ефективнішим процес його взаємодії зі світом. Більше того, ідеться й про вдосконалення змісту «Я-концепції» дитячої особистості.

Здобувачі освіти з особливими потребами – це діти, які мають різні відхилення у психічному або фізичному плані, які, у свою чергу, обумовлюють порушення загального розвитку, що не дозволяють учням вести повноцінне життя. Синонімами до даного поняття можуть виступати наступні: «діти з проблемами», «діти з особливими потребами», «нетипові діти», «діти з труднощами в навчанні», «виняткові діти». До цієї групи можна віднести як дітей-інвалідів, так і не визнаних інвалідами, але за наявності обмежень життєдіяльності. Отже, діти з особливими освітніми потребами – це певна група дітей, яка потребує особливої уваги та підходу до навчання та виховання.

Поняття «дитина з особливими освітніми потребами» доцільно представити через дві категорії. До першої групи таких дітей слід віднести учнів із вродженими порушеннями різних органів чуття, із фізичними вадами або розумово відсталих дітей.

Для створення характеристики дітей з особливими освітніми потребами прийнято брати до уваги низку показників, серед яких визначальним є сам дефект. Адже саме він вказує на подальші напрямки практичної діяльності з учнями. Інша група дітей з особливими освітніми потребами – це ті, хто має важкий стан здоров'я в результаті тривалої хвороби.

Л. С. Виготський наголошував на необхідності включати дітей із особливими освітніми потребами в різну соціально значущу діяльність, що спрямована на формування дитячого досвіду [4, с. 34].

Л. С. Виготський уперше увів поняття «структура дефекту». Первинне порушення, наприклад, порушення слуху або зору «тягне» за собою вторинні відхилення в розвитку.

Через різні первинні причини багато вторинних відхилень в дитячому (ранньому, дошкільному) віці можуть мати подібні прояви.

Вторинні відхилення переважно є системними, а тому вони змінюють всю структуру психічного розвитку дитини.

За класифікацією, запропонованою В. А. Лапшіним і Б. П. Пузановим розрізняють наступні категорії дітей із порушеннями в розвитку: діти з порушеннями слуху (глухі, слабочуючі); діти з порушеннями зору (сліпі, слабозорі); діти з порушеннями мови; діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі діти); діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР); діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП); діти з порушеннями емоційно-вольової сфери; діти з множинними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х порушень) [5, с. 32].

До причин, що обумовлюють появу дітей із особливими освітніми потребами належать:

1. Ендогенні (або внутрішні) причини: пренатальні (до народження дитини: хвороба матері, нервові зриви, травми, спадковість тощо); натальні (момент пологів: важкі пологи, занадто швидкі пологи,

втручання медиків тощо); постнатальні (після народження, коли, наприклад, дитина стукнулася, впала тощо).

2. Екзогенні (або зовнішні) причини: причини соціально біологічного характеру – це екологія, тютюнопаління, наркоманія, алкоголізм, СНІД.

Презентуємо психолого-педагогічну характеристику дошкільників з особливими освітніми потребами.

У дошкільників спостерігається низький рівень розвитку сприйняття. Це проявляється в необхідності більш тривалого часу для прийому і переробки сенсорної інформації, недостатньо знань цих дітей про навколишній світ.

Недостатньо сформовані просторові уявлення, діти з особливими освітніми потребами часто не можуть здійснювати повноцінний аналіз форми, встановити симетричність, тотожність частин конструюються фігур, розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле.

Увага переважно нестійка, розсіяна. Дошкільники насилу перемикаються з однієї діяльності на іншу. Недоліки організації уваги обумовлюються слабким розвитком інтелектуальної активності дітей, недосконалістю навичок і умінь самоконтролю, недостатнім розвитком почуття відповідальності та інтересу до навчання. Пам'ять обмежена в обсязі, переважає короткочасна над довготривалою, Механічна над логічною, наочна над словесною. Знижена пізнавальна активність, відзначається уповільнений темп переробки інформації. Мислення – наочно – дієве мислення розвинене більшою мірою, ніж наочно-образне і особливо словесно-логічне [4, с. 34].

Знижена потреба в спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. Ігрова діяльність дітей не сильно сформована. Сюжети гри звичайні, способи спілкування і самі ігрові ролі бідні. Є порушення мовних функцій, або всі компоненти мовної системи не сформовані. Спостерігається низька працездатність в результаті підвищеної виснаженості, внаслідок виникнення у дітей явищ психомоторної розгальмованості.

Спостерігається несформованість довільної поведінки за типом психічної нестійкості, розгальмованість потягів, навчальної мотивації. Внаслідок цього у дошкільнят проявляється недостатня сформованість психологічних передумов до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності. Виникають труднощі формування навчальних умінь (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення навчальної мети; контролювання діяльності, вміння працювати в певному темпі).

Молодші школярі з особливими освітніми потребами відчувають такі труднощі:

1. Відсутня мотивація до пізнавальної діяльності, обмежені уявлення про навколишній світ.

2. Темп виконання завдань дуже низький.

3. Потребує постійної допомоги дорослого.

4. Низький рівень властивостей уваги (стійкість, концентрація, перемикавання).

5. Низький рівень розвитку мови, мислення.

6. Труднощі в розумінні інструкцій.

7. Інфантилізм.

8. Порушення координації рухів.

9. Низька самооцінка.

10. Підвищена тривожність, багато дітей з особливими освітніми потребами відзначаються підвищеною вразливістю(тривожністю): болісно реагують на тон голосу, відзначається найменша зміна в настрої.

11. Високий рівень психом'язової напруги.

12. Низький рівень розвитку дрібної і великої моторики.

13. Для більшості таких дітей характерна підвищена стомлюваність. Вони швидко стають млявими або дратівливими, плаксивими, насилу зосереджуються на завданні. При невдачах швидко втрачають інтерес, відмовляються від виконання завдання. У деяких дітей в результаті стомлення виникає рухове занепокоєння [6, с. 34].

14. У інших дітей відзначається підвищена збудливість, занепокоєння, схильність до спалахів дратівливості, впертості.

Розглянемо деякі психологічні характеристики розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Діти з порушенням слуху. Втрата слуху позбавляє дитину важливого джерела інформації і обмежує тим самим процес її інтелектуального розвитку. Виділяють наступні групи дітей з вадами слуху. Нечуючі діти – діти з повною відсутністю слуху, який не може використовуватися для накопичення мовного запасу. Слабочуючі – діти з частковою слуховий недостатністю, що утрудняє мовний розвиток.

Порушення слуху безпосередньо впливає на мовний розвиток дитини і надає опосередкований вплив на формування пам'яті, мислення. Що ж стосується особливостей особистості і поведінки дитини, яка не чує і слабчує, то вони не є біологічно обумовленими і при створенні відповідних умов піддаються корекції найбільшою мірою [6, с. 22].

Важливими в процесі пізнання навколишнього світу стають рухові, дотикові, тактильно-вібраційні відчуття.

Особливості мислення дітей з порушеннями слуху пов'язані з уповільненим оволодінням словесною мовою. Найбільш яскраво це проявляється в розвитку словесно-логічного мислення. При цьому наочно-дієве і образне мислення глухих і слабчующих учнів також має своєрідні риси. Порушення слуху впливає на формування всіх розумових

операцій, призводить до ускладнень у використанні теоретичних знань на практиці.

У дитини з порушенням слуху спостерігається розлад всіх основних функцій мови (комунікативної, узагальнюючої, регулюючої). Тому діти, які страждають глибокими порушеннями слуху, в загальному рівні розвитку відстають від своїх однолітків.

Діти з порушенням зору. Слабозорі діти сильно відрізняються один від одного за станом зору, працездатності, стомлюваності і швидкості засвоєння матеріалу. Значною мірою це обумовлено характером ураження зору, походженням дефекту і особистими особливостями дітей.

Як правило, для дітей з порушеннями зору характерні підвищена емоційна вразливість, образливість, конфліктність, напруженість, нездатність до розуміння емоційного стану партнера по спілкуванню і адекватного самовираження. Поведінки дітей з порушеннями зору в більшості випадків бракує гнучкості і спонтанності, відсутні, або слабо розвинені немовні форми спілкування. Для слабозорих дітей характерна велика невпевненість в правильності і якості виконання роботи, що виражається в більш частому зверненні за допомогою в оцінці діяльності до дорослого, перекладі оцінки в вербальний комунікативний план. Ігри таких дітей відрізняються меншою розгорнутістю в порівнянні з іграми звичайних дітей.

Діти з важкими порушеннями мови. Особливості мовного розвитку дітей з важкими порушеннями мови впливають на формування особистості дитини, на формування всіх психічних процесів. Діти мають ряд психолого-педагогічних особливостей, що ускладнюють їх соціальну адаптацію і вимагають цілеспрямованої корекції наявних порушень [6, с. 19].

Особливості мовної діяльності відображаються на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості його розподілу. При відносному збереженні смислової пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. У дітей низька мнемічна активність може поєднуватися із затримкою у формуванні інших психічних процесів. Зв'язок між мовними порушеннями і іншими сторонами психічного розвитку проявляється в специфічних особливостях мислення. Володіючи повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними за віком, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, насилу опановують аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням.

Діти з соматичними захворюваннями. Учні із соматичними захворюваннями, які не мають видимих дефектів, мають збережений інтелект і з першого погляду нічим не відрізняються від інших. У таких дітей слабо розвинена пізнавальна сфера, відзначається недорозвинення

особистості, інтелектуальна пасивність, обмежений обсяг прийнятої інформації, низька здатність до узагальнень, швидка втрата інтересу до занять.

Діти з розумовою відсталістю. Серед дітей і підлітків, що мають психічну патологію розвитку, найбільш численну групу складають розумово відсталі діти. Більшість з них - олігофрени.

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Увага цих дітей характеризується нестійкістю, відзначаються періодичні її коливання, нерівномірна працездатність. Важко зібрати, сконцентрувати увагу дітей, утримати протягом тієї чи іншої діяльності. Очевидна недостатня цілеспрямованість діяльності, діти діють імпульсивно, часто відволікаються

Встановлено, що багато хто з дітей зазнають труднощів і в процесі сприйняття (зорового, слухового, тактильного). Знижено швидкість виконання перцептивних операцій [4, с. 21].

Пам'ять дітей із затримкою психічного розвитку також відрізняється якісною своєрідністю. Характерні неточність відтворення і швидка втрата інформації. Найбільшою мірою страждає вербальна пам'ять.

Значна своєрідність відзначається в розвитку їх розумової діяльності. Відставання відзначається вже на рівні наочних форм мислення, виникають труднощі у формуванні сфери образів. Дослідники підкреслюють складність створення цілого з частин і виділення частин з цілого, труднощі в просторовому оперуванні образами.

Діти з порушенням опорно-рухового апарату. Дитячий церебральний параліч – хвороба, що розвивається внаслідок ураження головного мозку – внутрішньо-утробно, при пологах або в період новонародження, характеризується руховими розладами, а також порушеннями психомовних функцій.

Для більшості дітей з ДЦП характерна затримка психічного розвитку за типом так званого психічного інфантилізму. Під психічним інфантилізмом розуміється незрілість емоційно-вольової сфери особистості дитини. Це пояснюється уповільненим формуванням вищих структур мозку (лобові відділи головного мозку), пов'язаних з вольовою діяльністю. Інтелект дитини може відповідати віковим нормам, при цьому емоційна сфера залишається несформованою [6, с. 18].

При психічному інфантилізмі відзначаються такі особливості поведінки: в своїх діях діти керуються в першу чергу емоцією задоволення, вони егоцентричні, не здатні продуктивно працювати в колективі, співвідносити свої бажання з інтересами оточуючих, у всій їх поведінці присутній елемент «дитячості». Ознаки незрілості емоційно-вольової сфери можуть зберігатися і в старшому шкільному віці.

Діти з розладами раннього дитячого аутизму. Аутизм – порушення нормального ходу мислення під впливом хвороби,

психотропних чи інших засобів, догляд людини від реальності в світ фантазій і мрій. У найбільш яскравій формі він виявляється у дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку і у хворих на шизофренію.

Основними ознаками розладу раннього дитячого аутизму при всіх його клінічних варіантах є:

- повна відсутність потреби в контактах з оточуючими, або ж недостатня потреба в них; - відособленість від навколишнього світу;

- слабкість емоційної реакції по відношенню до близьких, навіть до матері, можливо, повна байдужість до них (афективна блокада);

- діти, які страждають аутизмом, дуже часто чутливі до слабких подразників. Наприклад, вони нерідко не переносять цокання годинника, шум побутових приладів, капання води з водопровідного крана;

- одноманітна поведінка зі схильністю до стереотипних, примітивних рухів, наприклад, розгойдування тулубом або головою, підстрибування на носках і ін.;

- мовні порушення при аутизмі різноманітні. У більш важких формах спостерігається мутизм (повна втрата мови), у деяких хворих відзначається підвищений вербалізм – дитина постійно вимовляє сподобалися їй слова або склади;

- характерним для дітей-аутистів є така зорова поведінка, при якому проявляється непереносимість погляду в очі, «бігаючий погляд» або погляд мимо.

Таким чином, складність і своєрідність психіки дитини з проблемами в розвитку вимагає ретельного методологічного підходу до процесу психологічної допомоги. Надзвичайно важливий принцип особистісного підходу до дитини з проблемами в розвитку. У процесі психологічної допомоги не враховується якась окрема функція або ізольоване психічне явище, наприклад низький рівень інтелекту, а особистість в цілому з усіма її індивідуальними особливостями.

Аналіз наукової літератури, присвяченої різним аспектам процесу формування наукового світогляду, показує, що залучення учнів до основ наукового світогляду завжди є одним з першорядних завдань в педагогічній теорії і практиці. Методологічні основи формування наукового світогляду активно розроблялися такими вченими, як П. Алексєєвим, В. С. Буяновим, Є. К. Бистрицьким, Н. К. Гончаровим, Б. Кедровим, В. Платоновим та ін.

Філософи і вчені розглядали поняття світогляду, його значення в житті людини, суспільства (Платон, Аристотель, Декарт, Кант Гегель, Спіноза та інші); її роль і місце в історії, науці (І. Вернадський, М. Хайдеггер, Е. Фром та інші).

Проблему формування наукового світогляду особистості, наукової картини світу, методології пізнання досліджували філософи П. Алексєєв,

В. Андрущенко, В. Архипкін, Л. Губерський, І. Добронравова, С. Кириленко, І. Лакатос, Г. Платонов, А. Спиркін та ін.

Вітчизняні та зарубіжні вчені продовжують досліджувати окремі проблеми формування наукового світогляду учнів і серед них ті, що пов'язані засобами мистецтва (Г. Падалка, Ю. Руденко та ін.); формування духовних потреб та ціннісних орієнтацій особистості, як складову майстерності, професіоналізму, культури, творчості педагога (І. Бех, О. Золотухіна – Аболіна, І. Зязюн, А. Капська, К. Капіци, Н. Кічук, О. Сухомлинська, С. Коршак, А. Ляшенко, М. Мартинюк та ін.).

Аналіз мистецтвознавчої літератури дозволив зробити висновки про те, що мистецтво визначають як форму суспільної свідомості відображення дійсності в художніх образах, естетичне засвоєння світу, особливу модель світогляду, як спосіб пізнання навколишнього світу і пізнання себе в ньому, форму духовної діяльності, що містить елементи, через які можна впливати на зміст і об'єм світогляду людини. Взаємозв'язок мистецтва та світогляду детермінуються властивою їм спільністю у способі освоєння світу.

Включення дітей з особливими освітніми потребами в масову освітню систему у шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, інтелектуального рівня, формуванню духовного та світоглядного досвіду дітей засобами музичного, художнього мистецтва.

Література

1. Артюхова, А.В. Критерії та показники сформованості художнього світогляду в учнів. *Педагогіка*, 2014. №1. С. 4-10.
2. Астрейко, О.С. Формування наукового світогляду учнів у загальноосвітній школі. *Інноваційні технології*, 2013. С. 97 - 99.
3. Бех, І. Виховання особистості: сходження до духовності. Москва: Просвітництво, 2006. 272 с.
4. Діти з особливими потребами в початковій школі: поради батькам. Книга 3. Київ, 2016. 128 с.
5. Засенко В., Софій Н. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами Європейської Комісії, 2017, 180 с.
6. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. Київ, 2019. 218 с.
7. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.В. Кічук. Київ, 1993. 31 с.

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА («Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень»)

«...Організація науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів набуває пріоритетного значення, оскільки саме вона дозволяє створювати науково орієнтований простір для розширення власної системи знань, умінь та збагачення досвіду, спрямовує студентів на генерацію ідей з інноватизації навчально-виховного процесу в школі, на інтерпретацію та збереження соціально цінної інформації, на довгостроковий професійний саморозвиток».

Н. Кічук. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2014_3-4_16

Науково-дослідницька діяльність і формована в ході її дослідницька позиція вчителя в області музичного мистецтва не тільки розвивають педагогічний кругозір, формують творчий підхід до науково-педагогічної діяльності, але і допомагають об'єктивно, критично, професійно відповідально оцінювати проведені різними інституціями нововведення, відстоювати свою позицію щодо їх, долати формальний підхід як до прийняття, та і до неприйняття запропонованих інновацій, що сприяє успішній професійній діяльності майбутнього вчителя. Інноваційні процеси, що відбуваються в сучасній освіті, вимагають від вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі завжди бути орієнтованим на аналіз нових тенденцій в музичній культурі, інновацій в сфері художньої освіти, пошук нового змісту, креативних методів, підходів до організації освітнього музичного процесу. Щоб з сучасних позицій підходити до здійснення як музично-педагогічної, так і науково-педагогічної діяльності, необхідно бути відкритим для сприйняття інформації про нові знання, відкриття не тільки в області музичної педагогіки, а й в суміжних областях.

Сучасне суспільство ставить перед вищою музично-педагогічною освітою важливе завдання: готувати вчителів музичного мистецтва, що володіють не тільки фаховою теоретичною та виконавською підготовкою, вміють застосовувати сформовані професійні, загальнокультурні, педагогічні компетенції на практиці, а й активно проводити самостійні пошуки ефективних шляхів вдосконалення музично-освітнього процесу, вдосконалюються в розробці авторських методик, технологій, програм музичного виховання, розвитку школярів[31, с. 65-67]. На рівні державної повномасштабної модернізації освіти важливою умовою її проведення декларується інтеграція наукових досліджень в освітній процес, підвищення особистісного потенціалу

педагогів, їх ефективної самореалізації у професійній діяльності за рахунок активізації дослідницької діяльності педагогічних працівників.

2.1. Історичний аспект здійснення науково-дослідницького підходу вчителя музичного мистецтва в педагогічній професії *(к. пед. наук, доц. Олена БУХНІЄВА)*

Педагогічна професія за своєю природою творча. Зміни ідеології освіти в сучасних умовах виражається в створенні особистісно-орієнтованої школи самовизначення і саморозвитку. У процесі реформування системи освіти протягом останніх років все більше поширюються інноваційні підходи до навчання. Навчання має стати більш захоплюючим і цікавим; орієнтувати учнів на розуміння значення одержуваних у школі знань, придбання особистісного і професійного досвіду в ході творчого дослідницького процесу. Тому так багато уваги приділяється дослідницької діяльності, змушуючи вчителя по-іншому визначати пріоритети освітньої діяльності, на перше місце ставити особистісний розвиток учнів.

На наш погляд, дослідний принцип, технології проєктного навчання, надає нові можливості формування і розвитку навичок самостійної пізнавальної діяльності особистості. Безпосереднє керівництво навчально-дослідною роботою учня – вид взаємодії, в якому максимально розкриваються можливості співпраці, співавторства, співтворчості. Сучасна система орієнтує вчителя не на передачу знань в готовому вигляді, а на організацію навчання самостійної діяльності, доведення її до рівня дослідницької роботи, що виходить за рамки навчальної програми і що дозволяє створити нові знання. Організація дослідницької діяльності під час уроків дає можливість озброїти необхідним інструментарієм школярів (знаннями, вміннями, навичками) для освоєння стрімко наростаючого потоку інформації, орієнтації в ньому і систематизації матеріалу. Тому проблема розвитку критичного мислення студентів, як майбутніх вчителів, постала гостро, є актуальною й невідкладною до розв'язання.

Україна – активна незалежна держава, яка постійно розвивається в напрямках інноваційного освітнього простору. Найголовнішою метою освітнього, культурного і духовного відродження нашої держави і суспільства є розвиток національної системи освіти навчання і виховання. Музична освіта в сучасній Україні має здійснюватися завдяки фаховому педагогічному процесу. Високий результат залежить від рівня професійної підготовки педагогічного працівника, його досвіду, виконавської майстерності, наявності в нього професійних якостей, якими повинен володіти сучасний вчитель, а саме:

- обирати оптимальний зміст навчального процесу, визначати найбільш ефективні, інноваційні тощо засоби, форми й методи навчально-виховної роботи в закладах середньої освіти;
- володіти знаннями у галузі методики навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у сучасній середній школі;
- володіти словом, мімікою та жестами на заняттях мистецтва;
- сприймати й розуміти психологічний стан кожної дитини;
- стимулювати творчу діяльність учнів на заняттях мистецтва і у позашкільній діяльності;
- створення позитивної художньо-мистецької атмосфери навчання.

У різноманітні теорії виховання в педагогіці слід визначитися, на яку ідеальну модель особистості школяра вони спочатку були орієнтовані. Найчастіше цей ідеал заснований на соціально-економічних потребах суспільства, в якому безпосередньо відбувається процес навчання.

Уже десятки років поспіль у незалежній Україні ведеться мова щодо інтернаціоналізації освіти та науки, відкриваються нові можливості комунікації, продовжується активна інтеграція у європейський освітній та науковий простір. При цьому фахівці намагаються забезпечити збереження і розвиток ідеї кожного університету як самостійного інтелектуально-наукового центру, як простору нового знання, як осередку духовності та культури. Наша практика підтверджує вагомість проєктів, де формується нова наукова думка, виховуються інтелектуали, є центр свободи та поваги до людської гідності. Ми намагаємося адекватно конструювати освітні програми і з метою реального запровадження компетентнісного підходу, а через нього – студентоцентризму, забезпечити національну складову освіти та у такий спосіб створити надійну основу для європейської й світової інтеграції.

Сьогодні наше суспільство і педагогічна професія орієнтовані на виховання творчих, діяльних, ініціативних особистостей, здатних приймати рішення і відповідати за них.

Основний принцип культуровідповідності виховної діяльності полягає в опорі на певну закономірність: чим більше виховання і навчання пов'язані з культурою, тим більше соціально та культурно освіченою виросте людина. Загалом, педагогічна і виховна діяльність на основі принципів культуровідповідності – це виховання творчих, ініціативних і культурних людей в майбутньому.

Музичне мистецтво супроводжує навчальну діяльність на різних етапах освітнього процесу і в різноманітних формах. Професія вчителя поєднує в собі багато видів діяльності. Вчитель музичного мистецтва використовує специфічні форми роботи, додає новітні розробки в сучасні плани, активно займається науково-дослідницькою діяльністю. Вчитель –

це постійний дослідник, який спостерігає навчально-виховний процес у всіх його компонентах, тому даний вид діяльності є безумовно одним з основних і дуже важливих для майбутнього фахівця з музичного мистецтва. Він має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, у світ неймовірного й дивовижного, відкрити в цьому виді мистецтва животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення в цьому процесі набуває вмiла цілеспрямована робота вчителя. Невид'ємною складовою процесу викладання є здійснення науково-дослідницького підходу в педагогічній діяльності. Він допомагає педагогам розкрити свої таланти, відкрити нові сховані можливості. Це додає цікавості, значущості не тільки в діяльності майбутнього вчителя музики, а й в освітню діяльність школяра, так як людина, яка творчо розвивається, постійно удосконалюється, здатна навчити інших, передати їм свою жагу до перемоги, нових відкриттів, до нових знань.

Науково-дослідницька діяльність є не новою в професії вчителя. За багато тисячоліть методика досліджень зазнала величезних змін і набула особливої значущості в умовах сучасної модернізації системи освіти. Вона має глибокі історичні корені й необхідна майбутньому вчителю для кращого взаєморозуміння класу, розробки нових зручних і методично грамотних принципів й методів роботи, для більш тісного зв'язку з дітьми та їх батьками, тому навчальний план кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету містить дисципліну «Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень».

Багато видатних діячів педагогічних наук надавали велике значення творчої дослідницької спрямованості навчання і виховання. Серед педагогів-практиків, які активно займалися науково-дослідницькою діяльністю можна відзначити Антона Семеновича Макаренка, Василя Олександровича Сухомлинського, Олександра Антоновича Захаренка, Світлану Панасівну Логачевську. Вони увійшли в історію педагогіки не тільки як видатні вчителі, а й як науковці-дослідники у педагогічній галузі.

Нагромадження знань відбувається з появою цивілізації й писемності; відомі досягнення древніх цивілізацій (єгипетської, месопотамської і т. д.) в області педагогіки, астрономії, математики, медицини та й інших.

Демокрит, розробивши основи нової теорії пізнання, розрізнявав чуттєве і розумове знання, підкреслював, що необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню. Він вважав, що важливим в освіті є не кількість отриманих знань, а виховання інтелекту.

В епоху Середньовіччя зароджувалися тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, звільнення її від жорстоких соціокультурних нормативів (Іоанн Дамаскін, Симеон Новий Богослов, Георгій Плевфон).

Важливою рисою суспільного життя стає високий соціальний статус енциклопедично освіченої людини. З тих часів вектор виховання спрямовувався на пізнання власної душі, самовдосконалення. У цей період відкривалися навчальні університети (Болонський, Паризький, Кембрідзький, Оксфордський), де дослідницько-пошукова діяльність знаходилася на першому місці [8].

Особливу роль у розробці й систематизації, як методів, так і самих знань зіграв Аристотель. Відмінність античної науки від сучасної складалося в її умоглядному характері: поняття експерименту було їй чужо, вчені не прагнули створити науку із практикою (виключенням є Архімед), а навпаки – пишалися причетністю до чистого «безкорисливого» умогляду.

В епоху Відродження відбувається поворот до емпіричного й вільного від догматизму раціоналістичному дослідженню, багато в чому порівнянний з переворотом VI століття до н.е. насамперед відбувається становлення гуманітарних наук; у середині XVI століття Лоренцо Валла створює трактат «Про підробленість дарунка Константина» (нібито імператор Костянтин Великий на подяку папі Сильвестрові, за зцілення його від витівки подарував верховенство над чотирма патріархами й політичною владою в Західній Імперії), заклавши тим самим основи наукової практики текстів, через 100 років Скалигер закладає основи наукової хронології.

Зростання соціального значення науки і освіти у Новий час (XVI – XVII ст.) призводить до формування педагогіки вже як науки зі своїми закономірностями, дослідницькими принципами, експериментальною та теоретичною базою. Новий ідеал особистості передбачав формування людини, здатної осягати світ в її цілісності і на цій основі робити практичні висновки.

Осмислення проблем сьогодення з музичного навчання й виховання неможливе без звернення до історії музичної педагогіки. І це зрозуміло, адже саме історичний аспект визначає ціннісні орієнтації, озброює історичною свідомістю, яка відіграє визначальну роль у практиці сучасної реформи освіти в Україні.

У теорії та практиці вітчизняної музичної освіти інтерес до здійснення науково-дослідницького підходу в діяльності майбутнього вчителя музики проявлявся досить нерівномірно в різні періоди. Прикладом того є музичне мистецтво, що розпочинає свій відлік існування з IX ст. н.е., з часів становлення Київської Русі. Протягом століть воно охоплює практично всі види музичного мистецтва – народну, академічну, професійну, естрадну, популярну музику. Нині українська професійна композиторська школа в своєму багатстві розмаїть звучить і шанується не тільки в Україні, а й далеко за її межами, і є предметом вивчення педагогів-науковців [7, с. 22].

З 1840 р. в Києві діяло німецьке співацьке товариство «Kijewer Gesang Verein», яке обслуговувало місцеву німецьку общину і проіснувало під такою назвою майже півстоліття. До нього входило багато вчителів та музикантів. В 1854 р. це товариство значно піднялося, вийшло на новий рівень майстерності завдяки творам «Аліллуйя» з «Месії» Г.Ф. Генделя та «Небеса сповістять» з ораторії Й. Гайдна «Створення світу». А вже в 1863 р., за бажанням товариства, була поставлена ораторія «Stabar Mater» Д. Россіні, що в перекладі означає «скорботна мати».

У перші десятиріччя XIX ст. у Києві почали з'являтися світські вищі середні навчальні заклади: 1-ша і 2-а Київські гімназії (1809, 1836), Київський університет (1834), Інститут шляхетних дівчат (1838), Кадетський корпус (1852), та ще багато приватних пансіонів та гімназій. В усі ці заклади не можна було приймати дітей низьких за бюджетним станом (міщан, цехових робітників тощо). В основному контингент учнів складали вихідці з дворянства й духовенства. Це визначало певну специфіку занять музичним мистецтвом.

Значний вплив на розвиток масового музичного виховання в Україні здійснив Б. Яворський – відомий як композитор, педагог, теоретик, піаніст. Науково-педагогічна і науково-дослідницька діяльність, основним напрямом якої була проблема формування музичних здібностей дітей, займала одну з важливіших позицій в діяльності новатора, у його багатьох творах.

Одним із видатних педагогів-науковців в галузі музикознавства кінця XIX – початку XX ст. прийнято вважати українського композитора М. Лисенко (1842 – 1912). Українська музична класика та народне музичне мистецтво займали провідне місце в творчості композитора, він прагнув зберегти автентичність і збагатити культуру свого народу. Творчим підходом до власних наукових праць, організаційною і педагогічною діяльністю Микола Віталійович Лисенко заклав фундамент для підготовки майбутніх фахових музично-педагогічних і композиторських кадрів[6, с. 97].

Ідеї композитора М. Лисенка в галузі шкільного музичного виховання продовжували його учні і послідовники: К. Стеценко, М. Леонтович, Я. Степовий, В. Верховинець та інші. Талановитим педагогом-митцем і композитором був Кирило Стеценко. Він створював педагогічні праці для навчальних закладів різних типів – від початкової школи до вишів. Також відомий як організатор і автор програм з музичного мистецтва в загальноосвітній школі, К. Стеценко обґрунтував принцип взаємозв'язку музики з комплексом мистецтв, важливість доповнення слухових вражень у процесі сприйняття музики іншими сенсорними відчуттями, вважав, що знання, які здобуваються лише на основі слухових уявлень, є абстрактними.

Наукові дослідження К. Стеценка були розвинені в подальшому українським композитором М. Леонтовичем. Він обґрунтував ідею поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як одну з умов цілісного сприйняття художнього образу. Потрібно нагадати, що дослідження у галузі кольорового сприйняття музичного мистецтва розроблялися ще у творчості великого російського науковця-композитора О. Скрибіна. Цим поєднанням кольору і музики багато користувалися педагоги-дослідники нашого часу, спостерігаючи за розвитком творчих здібностей дитини, її розумінням й поведінкою під час досліджуваного музично-педагогічного процесу.

М. Леонтович розробив власну систему показу мистецького матеріалу. В ній висунув співвідношення світлотіней і кольорів із музичними звуками, вважав, що кожний педагог повинен викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань. Його педагогічні погляди в сукупності утворювали цілісну концепцію музичного навчання та виховання. Талановитий вчитель пов'язував музичне виховання молоді з піснею як правдивим життєвим явищем за своєю етичною і художньою суттю.

Чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський, перед початком своєї педагогічної діяльності, ставив за мету дати своєму народові зібрану воедино мудрість світу. І це йому вдалося через тяжку роботу над дослідженням методики музичного виховання, видання кількості наукових праць: він написав десятки підручників для школи, понад 260 педагогічних творів тощо.

Великий педагог-реформатор найбільше звертав увагу на те, що при навчанні підлітків необхідно направляти їх на активне спостереження, вивчення навколишнього світу, через яке можна прийти до розуміння сутності речей, явищ. Зважаючи на це, доречно згадати вислів Я. Коменського про те, що «...людей слід учити передусім того, щоб вони черпали свої знання не з книг... щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не пам'ятали тільки чужі спостереження і пояснення» [37, с. 4]. Але при цьому сам учитель повинен бути дослідником, показати живий гідний приклад, постійно прагнути спостерігати і аналізувати навколишню дійсність, а також процес навчання вихованців, створюючи і виявляючи в ньому проблемні ситуації, пробуючи знайти правильний вихід з них. Іншими словами, тільки вчитель-дослідник може виховати учнів-дослідників.

Педагогічні ідеї Я. Коменського, Ж. Руссо, А. Песталоцці надавали також особливого значення у вихованні дітей самостійності при науковому дослідженні, розуміння спостережуваних явищ, так як саме самостійність, активність в осягненні цілей, власне розуміння досягнених результатів характеризує дослідницьку спрямованість мислення дитини, формування особистості [24].

Таким чином, вивчення історичних аспектів здійснення науково-дослідницького підходу майбутнього вчителя музичного мистецтва свідчить про те, що для досягнення бажаних результатів під час дослідження, необхідно педагогічному працівнику володіти дослідницькими вміннями, позитивними мотиваціями, деяким досвідом в дослідницькій діяльності, постійно прагнути проводити педагогічні пошуки з даної науки. Все це повинно формуватися в майбутнього вчителя ще в період навчання в виші.

2.2. Аналіз науково-методичної літератури з розгляду аспекту дослідницького підходу майбутнього вчителя музичного мистецтва *(к. пед. наук, доц. Олена БУХНІЄВА)*

Змістом педагогічної діяльності фахівця, підготовленого в системі професійно-педагогічної освіти, є професія як відносно постійний вид трудової діяльності, що характеризується, зокрема, спеціальними знаннями і вміннями, а також способами і характером взаємодії людини тими чи іншими технологіями. Очевидно, що для успішності такої трудової діяльності людині потрібно отримати певну підготовку, здійснювану професійно-педагогічними працівниками. Дані обставини обумовлюють інтегративність діяльності фахівців професійного навчання, що враховує взаємодію в процесі праці різних знань і умінь (психолого-педагогічних, спеціальних галузевих і виробничо-технологічних). Крім того, виробничо-технологічний компонент такої діяльності визначає ще одну специфічну особливість підготовки педагога професійного навчання – обов'язкове отримання робітничої професії.

Важливим результатом процесу підготовки фахівця в системі професійно-педагогічної освіти є не тільки формована система знань, умінь та узагальнених способів виконання професійних функцій, але і, перш за все, професійно орієнтована особистість, здатна до самореалізації.

Таким чином, професійно-педагогічна освіта з одного боку це процес формування фахівців, що забезпечують підготовку людини до діяльності по конкретній професії. А з іншого боку, як самостійна система професійних знань, навичок, умінь і досвіду – це результат.

Основою професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є науково-методична система, її цільові, змістовні, результативні та інформаційно-технологічні компоненти, що поетапно реалізуються при оволодінні студентами знаннями, вміннями й навичками фахового спрямування (в даному випадку з музичного мистецтва), базовими правилами і закономірностями науково- та

психолого-педагогічної діяльності, враховуючи певну сукупність базових підходів та напрямків.

В часи до ХХ століття друкувалася небагата кількість підручників, газет, наукових статей з музичного мистецтва з дослідженнями видатних педагогів. Згодом, літературна спадщина значно зросла. В 1900 р. було надруковано «Шкільний співаник» Ф. Колесси, в якому автор зміг яскраво відобразити методи розвитку співацького голосу дітей на основі українських народних дитячих пісень. На початку ХХ століття кількість наукового матеріалу значуще підвищилась. В цих роках вийшли з друку такі праці як «Шкільний спів» О. Дзбанівського, «Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й старшого віку» М. Лисенка (1908), «Шкільні співи для виховування дітей» С. Чернецького та ін. Вони й досі цінуються, користуються популярністю, їх можна знайти в мережі Інтернету.

В навчальному посібнику «Методологія наукового дослідження», автором якого є В. Юринець, можна знайти детальне трактування дослідницького підходу в педагогічній діяльності: «...досягнення високого методичного та наукового рівня педагогічного дослідження передбачає: вибір найбільш актуальної проблематики; конкретне й вмотивоване обґрунтування визначення стратегії дослідження, його мети, завдань та предмета; спрямованість методики й організації дослідження на розкриття нових наукових фактів, закономірностей педагогічних явищ, пошук шляхів оптимізації навчально-виховного процесу; коректну організацію та поетапність проведення науково-дослідної роботи на основі системно-структурного підходу та використання адекватних засобів методологічного аналізу; визначеність у виборі та застосуванні понятійно-категорійного апарату дослідження; прогнозування розвитку педагогічних процесів, розробка теорії та практики навчання й виховання, що відповідає запитам сьогодення» [38, с. 27].

Дослідницький підхід майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає обов'язкову наявність активної пізнавальної позиції всіх учасників педагогічної діяльності, яка пов'язана в першу чергу з глибоко осмисленою творчою переробкою наукової інформації, роботою розумових процесів в режимі особливого аналітико-прогностичного характеру, що виявляється у вигляді «проб і помилок», особистісних осяянь і відкриттів. Все це відрізняє дослідницьку діяльність від інших видів діяльності. Незважаючи на її відособленості, дослідницька діяльність тільки тоді буде ефективною, коли вона взаємопов'язана з іншими видами діяльності: науковою, психолого-педагогічною, методичною, пізнавальною, ігровою, практичною і творчою.

В науково-методичній літературі з цього питання можна знайти досить велику кількість рекомендацій і порад. Наприклад, відомий фахівець-методолог, науковець і хормейстер, педагог Е. Абдуллін

наголошує на тому, що ефективність науково-дослідницької і педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва багато в чому залежить від того, якою мірою він володіє теоретичними знаннями в галузі музичної освіти. За його працями, оволодіння теорією музичної освіти сприяє формуванню теоретичного і творчого мислення; становленню професійної позиції щодо актуальних питань музичної освіти; розкриттю значущості теорії для вчителя-музиканта; набуттю знань про сутність теорії музичної освіти, її основні категорії, закономірності, поняття; розвитку здатності самостійного збагачення професійних знань, умінь і навичок, досвіду науково-дослідницької діяльності [1].

Між учителем, який здійснює науково-дослідницьку діяльність і дослідником, який професійно здійснює науково-педагогічну діяльність, існує різниця. М. Скаткін під науково-дослідницькою діяльністю розумів науково-педагогічну діяльність як діяльність, спрямовану на добування нових достовірних знань про процеси навчання і виховання, на розкриття їх сутності (внутрішньої структури, виникнення, розвитку), на розкриття об'єктивних закономірних зв'язків між педагогічними явищами. Встановлені сутність педагогічного явища, його закономірні і необхідні зв'язки з іншими явищами, процесами дають можливість передбачати, а головне, – керувати процесом, тобто намічати таку систему педагогічної роботи, яка забезпечує успішне отримання бажаного результату, досягнення поставленої мети [33]. Відповідно, ті, хто займалися добуванням цих знань, називалися дослідниками (вченими). М. Скаткін чітко розрізняв науково-дослідну діяльність і діяльність вчителя-практика й методиста. Він вважав, що передовий педагогічний досвід конкретного педагога не є наслідком рефлексії школярів, того, без чого неможливо справжнє педагогічне дослідження.

В. Сластьонін в своєму науковому посібнику з педагогіки указав, що «передовий вчитель тому досягає високих результатів у навчанні та вихованні, що його діяльність узгоджується з об'єктивними закономірностями педагогічного процесу, навіть якщо він їх сам і не усвідомлює»[31]. Ці закономірності – об'єкт наукового аналізу, джерело вироблення нового наукового знання іншим суб'єктом – дослідником.

«Дослідник, не втручаючись в роботу вчителя, вивчає її в тому вигляді, як вона склалася без його участі. Він як би фотографує те, що знаходить в школі в готовому вигляді, або, висловлюючись образно, збирає урожай з поля, якого він не обробляв, збирає плоди з рослин, яких сам не вирощував»[29]. Тобто, дослідник існує поза дослідним процесом. Він його описує, а потім перетворює і вдосконалює в шкільну практику, організовує і конструює новий передовий досвід внаслідок якісно відмінної від практичної педагогічної діяльності – науково-дослідницької діяльності.

Аналіз науково-методичної й психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що аспектам проблеми професійної освіти та її науково-дослідницького аспекту присвячено цілий ряд наукових праць, зокрема такі: висвітленням проблеми становлення професіоналізму майбутнього вчителя музики займалися Є. Климов «Професії наукових працівників» [14], В. Семиченко «Психологія педагогічної діяльності» [27], З. Слєпкань «Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі» [32] та ін.; проблему розробки змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навичок у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя розглядали такі педагоги як С. Гончаренко [7], О. Дубасенюк «Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів» [10], Н. Ничкало «Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект»[19]; на розв'язання проблем підготовки студентів до різних видів професійної діяльності зважали Н. Кічук «Науково-дослідна діяльність у аспекті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів» (західноєвропейський контекст)[13], З. Курлянд «Педагогіка вищої освіти»[15], О. Пехота «Основи педагогічних досліджень»[21]; дослідження стилів педагогічного спілкування як результату соціально-педагогічного впливу розглядали В. Галузяк «Педагогіка»[5] та ін.; розвитку особистості майбутнього вчителя – Г. Балл ««Особистість» як категорія і як поняття»[39], І. Бех «Виховання як вища професійна майстерність педагога»[2], Д. Богоявленська «Психологія творчих здібностей»[3] тощо; індивідуальному стилю професійної діяльності більшу увагу наділяли Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева «Педагогічна майстерність викладача»[12], Т. Васецька «Формування індивідуального стилю учбової діяльності у системі освітнього процесу початкової школи»[35], З. Вяткіна «Індивідуальний стиль діяльності в педагогічній майстерності вчителя», А. Маркова «Психологія професіоналізму», М. Приходько, Г. Мешко «Вступ до педагогічної професії»[18] та ін.; проблемам професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва великого значення надавали Т. Жигінас «Методика підготовки майбутніх вчителів музики до концертно-освітньої діяльності», Р. Гургула «Специфіка професійної методичної підготовки майбутнього вчителя музики», І. Мостова, І. Зязюн «Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності»[11], Т. Стратан «Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика», В. Дряпіка «Наукові записки», Р. Осипець, П. Харченко тощо[34]; пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя музики – Г. Падалка «Педагогіка мистецтва»[20].

Під науково-дослідницькою діяльністю Л. Султанова розуміє організовану підсистему системи спеціалізованої професійної підготовки фахівців вищих навчальних закладів, яка передбачає інтелектуальну

творчу діяльність студентів, спрямовану на вивчення конкретного предмета з метою отримання нових знань про нього і їх подальшого використання в практичній діяльності [34].

Науково-дослідна робота студентів, за думкою Г. Мешко, є складовою професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у науково-дослідницькій діяльності, оволодіння новими технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем [18].

Про єдність педагогічної і наукової діяльності майбутнього вчителя висловлювався С. Шацький. Вчений стверджував, що вивчення й дослідження педагогічних явищ повинні бути основою педагогічних закладів, а педагог має стати спостерігачем і дослідником тих явищ, які перед ним відбуваються. С. Шацький зауважує, що подальша еволюція педагогічної підготовки вчителів неодмінно приведе до того, що у центрі стоятиме наукова робота[38].

Масштаби, завдання, обсяги науково-дослідницького пошуку у різних фахівців можуть бути різними. Але наукове дослідження неможливе без знання існуючих закономірностей, методів і принципів педагогічного дослідження, знання технологій і термінології. Крім того, успішний науково-дослідницький педагогічний досвід, отриманий конкретним одним педагогом-музикантом, навіть безсумнівно талановитим, але обмежений рамками тільки його спеціалізації, не представлений належним колегам для ознайомлення та всебічного аналізу може поступово втратити свою актуальність. І все це не через небажання автора ділитися ним з ким-небудь, а через невміння презентувати результати своєї науково-дослідницької діяльності.

В процесі розглядання аспекту науково-дослідницького підходу майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтувалися на аналіз теоретичних досліджень, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, а саме розглядали педагогічні дослідження І. Зюзяна, Н. Кічук, Л. Кондрацької, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.; психологічні дослідження Л. Виготського, І. Беха, Б. Теплова, В. Семиченко, В. Рибалки, С. Рубінштейна. В працях цих видатних фахівців-науковців виявлено основи художньо-естетичного впливу мистецтва на розкриття творчого мистецького потенціалу та розвитку духовних потреб особистості, її внутрішнього стану та вдосконалення.

2.3. Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва як актуальна педагогічна проблема (к. пед. наук, доц. Олена БУХНІЄВА)

Великий Гете писав: «Ті, у яких ми вчимося, правильно називаються нашими вчителями, але не кожен, хто вчить нас, заслуговує це ім'я»[44]. Дійсно, щоб стати вчителем професії і вихователем майбутніх робітників і фахівців, та ще таким, якого б довго пам'ятали учні, знали роботодавці, фахівці служби праці та зайнятості, треба дуже напружено вчитися.

Вчителю належить особлива роль в розвитку демократичної української держави. Високі вимоги до нього об'єктивно відображають сутність його творчої діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу. Саме тому особливої значущості набуває саме проблема підвищення ефективності педагогічної освіти, розробки концептуальних засад професійно-педагогічної діяльності.

Успіх розвитку всієї системи музичної освіти і виховання музично освічених дітей, юнацтва багато в чому залежить від того, наскільки кожен фахівець з мистецтва активно залучає школярів до музичної творчості, освоєння надбань музичного мистецтва через гармонійне поєднання використання традиційних методів і впровадження сучасних інноваційних технологій музичної освіти, а не показує наявні у нього знання і уміння своїм вихованцям. Задля цього вчитель-музикант повинен бути підготовлений до здійснення творчої, пошукової роботи, науково-дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим, важливим напрямком професійної підготовки до творчої праці, умовою і засобом професійної самореалізації майбутніх педагогів-музикантів є формування їхньої дослідницької компетентності. Професійна самореалізація не може бути якісною без володіння спеціальними знаннями технології, методики педагогічних досліджень, вмінь їх реалізовувати в практичній музично-педагогічній діяльності. Тому важливо, щоб майбутні вчителі не тільки отримали уявлення про методологію проведення наукових педагогічних пошуків та досліджень, а й апробували свої знання та вміння в умовах практичної музично-педагогічної діяльності в якості вчителя мистецтва у середній школі.

Не менш важливим в опануванні педагогічною діяльністю є курс «Вступ до спеціальності з основами педагогічних досліджень» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, який допомагає майбутнім вчителям відкрити своє перше віконце у світ педагогічної професії, зробити перші кроки до власних педагогічних відкриттів, зазирнути у творчу лабораторію вчителя, в якій поступово

відкриватимуть педагогічні закони, аксіоми та формули навчання, виховання та розвитку своїх майбутніх учнів.

Програма пропонує різні форми навчання: лекції, практичні заняття, індивідуальну та самостійну роботу студента. Самостійна діяльність передбачає роботу в мережі Інтернет, а також створення індивідуальних, парних та групових творчих проєктів, написання педагогічних есе, підготовку рефератів та доповідей, виконання дослідницьких завдань тощо. На практичних заняттях разом з актуалізацією знань, отриманих на лекціях, відбувається формування професійних умінь, що здійснюється переважно в інтерактивній формі (рольові ігри, мозковий штурм, створення групових проєктів, марафон ідей тощо).

Процес ознайомлення зі специфікою та методологією наукового педагогічного дослідження вчителя музичного мистецтва, введення в «поле» самостійної науково-дослідницької діяльності проходить поетапно від простого – до складного; від малого за обсягом і кількості завдань – до розширення обсягу досліджуваної і реалізованої в практичній діяльності інформації; від вивчення досвіду інших – до вироблення своїх власних поглядів.

Педагогічний професіоналізм – це уміння педагога охоче мислити та діяти професійно. Він охоплює набір професійних властивостей та якостей педагога, що відповідають вимогам професії вчителя, а саме володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на школярів, а й співробітництво, взаємодію і співтворчість з ними. Для активного співробітництва з учнями, майбутнього вчителю необхідно залучити до дії інтелект, моральні зусилля, організаторський хист, волю та вміле керування засобами формування інтелектуальних, моральних та духовних сфер у школярів. А для того, щоб це зробити, педагог повинен володіти широким спектром інтелектуальних, моральних та духовних навичок, які зможуть забезпечити педагогічний вплив на учня [28, с. 82].

Якість підготовки сучасного фахівця значною мірою визначається тим, на якому рівні він мислить, наскільки володіє методологією науки та її методами. Тому професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка здійснюється, зокрема, в процесі вивчення дисциплін Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень та методики музичної освіти, має орієнтуватися на творче ставлення до цього процесу, спрямовуватися на розвиток у студентів науково-методологічної культури, яка включає в себе рефлексивне осмислення різноманітних явищ музично-педагогічної дійсності.

Аналіз сучасних вимог до формування професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє виділити здійснення дослідницького підходу до всіх напрямів університетської підготовки

студентів в якості однієї з провідних умов їх реалізації в системі музично-педагогічної освіти. Саме такий підхід дозволяє виховувати компетентнісного висококваліфікованого вчителя в питаннях педагогічної науково-дослідницької діяльності, який творчо і відповідально ставиться до своєї праці [27, с. 45].

Розглядаючи й аналізуючи різноманітні аспекти, принципи, підходи та концепції, що містяться в наукових і педагогічних джерелах, маємо за мету визначити ті, що є теоретико-методологічною основою розв'язання актуальної педагогічної проблеми, а саме становлення й формування науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Сучасна система навчання потребує від вчителя вміння самостійно ставити й вирішувати різні принципово нові питання, чого не можна зробити без оволодіння основами наукових досліджень.

Введення в навчальний процес нової дисципліни «Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень» є важливим етапом у підготовці кваліфікованого спеціаліста в області педагогіки, тому що при вивченні спеціальних дисциплін він зможе викладати основні напрямки науково-технічного прогресу в даній галузі. Цей предмет знайомить майбутнього вчителя з основами наукових досліджень, щоб у своїй практичній діяльності він міг самостійно вирішувати питання, що вимагають творчого мислення. Таким чином, наукова підготовка студента у вищій – одна з найважливіших сторін навчання[4].

Майбутній вчитель мистецтва має досягти достатнього рівня музично-педагогічної культури для того, аби змогти сформувати музичну культуру школярів на гуманістичних засадах. Сформувати музичну освіту дітей зможе лише той учитель, особистість якого розвивалася у вищій теж на гуманістичній основі. Однак не можна навчити школярів музично-педагогічній освіті, не розвиваючи художньо-образного бачення світу, а також досвід емоційно ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Ця педагогічна проблема є актуальною і ускладнюється вона тим, що відсутня цілісна концепція науково-педагогічної освіти, підпорядкована ідеям, які вбудовуються в основу системних перетворень у сучасній загальноосвітній школі. Виокремимо основні положення, які мають знаходитися в основі викладання курсу методики музичної освіти школярів:

1. Глибока увага до неповторності й самоцінності результатів художньо-пізнавальної діяльності кожної особистості.

2. Розвиток у майбутніх вчителів почуття успіху від власних навчальних досягнень, впевненості в спроможності самостійно домагатися поставленої освітньої мети.

3. Підтримування творчих ініціатив, спонукання до самовираження й особистого самовдосконалення в навчально-педагогічній діяльності.

Важливим моментом у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, налаштованого на творчий дослідницький пошук, є його націленість на вивчення та аналіз сучасних методик і технологій музичного виховання, творчу рефракцію щодо умов роботи з дитячим колективом, визначення потенційних можливостей у розкритті досліджуваної тематики.

Науково-дослідницька діяльність вчителя музичного мистецтва має бути творчою. Творча науково-дослідницька робота є найбільш складним видом діяльності не тільки вчителя, а й школи. Вона міститься у створенні і розробленні теоретичних засад, нових технологій та нового продукту педагогічної діяльності.

У структурі кожної науки можна виділити елементи, сукупність яких становить науку як систему знань. До цих елементів відносяться факти, теорії, гіпотези, проблеми, методи, закони, принципи тощо. Для того, щоб правильно використовувати наукові знання, потрібно знати функції кожного з названих елементів, розуміти відмінності між фактами і теорією, теорією і концепцією, концепцією і гіпотезою, закономірністю і законом, законом і принципом, методологією і методикою.

Елементи науки як системи знань складаються в різних відносинах один з одним. Наприклад, факти – це основа для формування наукової гіпотези, гіпотеза, в свій же час, є основою формування теорії, так як саме теорія дає цілісне уявлення про закони і закономірності предметної області. Для виявлення законів і закономірностей використовуються наукові методи. Принципи побудови та використання методів утворюють методологію [38].

Факти являють собою фундамент науки. Можна сказати, що розвиток науки – це вдосконалення і заміна існуючих теорій внаслідок появи нових фактів, які в рамках старих теорій не могли бути передбачені і пояснені. Важливо розуміти, що для науки важливі не будь-які емпіричні дані: інтерес представляють лише наукові факти. Для переходу від результатів спостережень і експериментів до наукових фактів необхідні дві умови:

- 1) повторення спостережень і експериментів;
- 2) проведення теоретичного аналізу, в результаті якого після систематизації, класифікації та узагальнення емпіричні дані стають науковими фактами.

Провідну роль у формуванні у студентів дослідницьких умінь покликані відігравати практичні заняття, які є необхідною складовою частиною курсу «Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень». Слід зазначити, що ці вміння можуть і повинні бути затребувані при вивченні спеціальних дисциплін та в ході майбутньої професійної діяльності. Більшість завдань, які виконуються студентами на практичних заняттях, носять частково-пошуковий характер –

студентам пропонується застосувати певний метод, прийом дослідження в конкретній ситуації [35].

У педагогічних дослідженнях професійної соціалізації студентів акцент переноситься на сам процес засвоєння і відтворення професійної системи знань, навичок і компетенцій; способи, методи, технології передачі професійного досвіду; форми організації і змістовні аспекти інформаційно-освітнього середовища, здатної забезпечити потребу майбутнього фахівця в професійній самоідентифікації і самореалізації.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва супроводжується концепцією, баченням самого дослідження, іншими словами, системою взаємопов'язаних наукових положень, які будуть використовуватися для досягнення кращого результату у навчання та вихованні. Концепція може розкривати авторські теоретичні міркування, а може ґрунтуватися на загальноприйнятих наукових теоріях. В обох випадках твердження, які покладено в основу наукового дослідження, є ланцюгом понять, а не якимось конкретним набором окремих міркувань. Ці поняття відображають понятійний зміст наукового дослідження. До них відносяться:

1) **тема**, яка відображає проблему, окреслює її обриси та визначає межі наукового дослідження. За допомогою сформульованої теми конкретизується основний задум дослідження у певному науковому напрямку, створюючи таким чином передумови успіху задуманої роботи загалом.

2) **об'єкт** – це сукупність зв'язків, якостей досліджуваного процесу, або загальна сфера пошуку у вирішенні визначеної проблеми.

3) **предмет** – поняття, під яким розуміють конкретизацію напрямку дослідження в обраній проблематиці, виділення аспекту. Між поняттями «об'єкт» і «предмет» у науковому дослідженні наявна взаємозалежність, як між загальним і конкретним, де загальне сприймається як об'єкт, а його певна конкретна частина – як предмет.

4) **мета і завдання дослідження**. Мета виражає те основне, чого прагнуть досягнути внаслідок проведення дослідження. Її формулюють коротко, чітко і лаконічно, щоб запобігти незаплановане відхилення у процесі проведення дослідження. Завдання визначають сукупність цілей і конкретизують мету наукового дослідження. Вони взаємозалежні, так як відносяться до єдиного цілого. Часто їх розділяють на послідовні етапи, завдяки виконанням яких досягається поставлена мета.

5) **наукові проблеми, їх обґрунтування** – вони виникають внаслідок свідомого осмислення діяльності людини. В одних випадках проблеми спрощують до того, що для їх вирішення достатньо використати стандартні розв'язання відомих задач, а в інших випадках необхідно самостійно розробляти нові методи, підходи і моделі, щоб

добитися чіткої грамотної відповіді на поставлені питання. У будь-якому випадку наукова проблема характеризує комплекс невирішених питань.

б) **наукова новизна** – обов'язковий елемент вступної частини дослідження. В ній наводять суть нових наукових положень (рішень), які запропоновані дослідником особисто. При цьому необхідно визначити відмінність одержаних результатів від тих, що відомі раніше, описати ступінь новизни. Саме за новизною судять про якість роботи вже при першому ознайомленні з нею.

7) **теоретична і практична значущість** – висвітлення можливості практичного й теоретичного застосування отриманих результатів або рекомендації щодо їх використання [11, с. 97 - 99].

Для студентів – майбутніх учителів мистецтва у середній школі, науково-дослідницька діяльність завжди мала свої відмінності, пов'язані з особливістю предмета вчительської праці, її змісту та форм, провідних цілей та завдань. В першу чергу, вона орієнтується на становлення глибокого розуміння вчителем сутності педагогічних явищ, здатності до інноваційного розв'язання неординарних завдань навчання і виховання, що неможливе без володіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток, наголошує С. Гончаренко [7, с.8].

2.4. Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва: поняття, аспекти, компоненти, принципи організації (к. пед. наук, доц. Олена БУХНІЄВА)

Незважаючи на всі вище перелічені актуальні педагогічні проблеми в сформованості дослідницької компетентності у майбутнього вчителя-дослідника та вдосконаленні всієї системи музично-педагогічної освіти, науково-дослідницька діяльність завоювала міцні стійкі позиції у професійній підготовці бакалаврів, магістрів – майбутніх вчителів музичного мистецтва та педагогів, які працюють у сфері додаткової освіти.

До кінця минулого століття в шкільній освітній практиці склалося декілька напрямків наукової дослідницької діяльності учнів. Прикладом є дослідження, що виходять за рамки навчального процесу. Вони включають в себе участь школярів у різних науково-дослідницьких проєктах, які здійснюються переважно в різних гуртках, секціях наукового товариства, дослідницьких лабораторіях тощо [31, с. 76].

Під науковим напрямком розуміють сферу наукових досліджень, присвячених рішенням яких-небудь великих, фундаментальних теоретично-експериментальних завдань у певній галузі науки. Успіх

наукової праці багато в чому залежить від того, наскільки вдало обґрунтоване науковий напрямок.

Впродовж усього розвитку музичної освіти України його прогресивні представники наголошували на необхідності наявності у вчителя саме творчого ставлення до своєї праці. Пробуджуючи в кожному учневі дух дослідника навколишнього світу, першовідкривача, вчитель повинен неупинно просуватися шляхом дослідження педагогічної та наукової дійсності, прогнозування і проектування шляхів і способів її вдосконалення, бачить при цьому в своїх вихованцях не об'єкт для своїх педагогічних впливів, а активного учасника, дослідника навколишнього світу і самого себе.

В рамках культурологічного (соціокультурного) підходу центральним поняттям, що визначає єдність професійної спільності, є категорія професійної культури, яку можна інтерпретувати як «ціннісно-символічну систему, що включає норми, цінності, знання, символи, пов'язані з формальними та неформальними практиками та відносинами представників конкретного роду занять» [34].

Рівень науково-дослідницької культури майбутнього фахівця якісно визначає його пізнавальну, дослідницьку діяльність, глибину знань і широту тезаурусу, сукупність творчих інтересів, потреб, установок на різнобічну творчу діяльність, уміння будувати її на основі наукових методів, норм, а також науково-педагогічних теорій, концепцій. Сформованість зазначеної культури студента-дослідника визначається умінням продуктивно використовувати знання в евристичній діяльності. Ефективність пізнавальної, педагогічної, навчальної діяльності визначається науково-дослідницькою культурою, тим, наскільки широко, соціально усвідомлено майбутній вчитель здатний вирішувати професійні завдання, реагувати на умови й вимоги конкретної науки; наскільки вільно володіє наукомісткою технікою і психолого-педагогічною технологією; як розвинута в ньому здібність «не відставати» від темпів наукового прогресу і при цьому як ці властивості пронизує розуміння загальнолюдських пріоритетів. При цьому діяльність має системний, цілісний, творчий, концептуальний характер, забезпечуючи розуміння закономірностей не тільки розвитку суспільства, природи, а й особистісного розвитку й самовдосконалення. Тому можна говорити, що науково-дослідницька культура – це не тільки результат діяльності, а й спосіб саморозвитку в ній, форма самовираження особистості.

У системі професійної освіти саме професійна культура утворює підтримуюче середовище і задає механізми розвитку особистості майбутнього фахівця за допомогою усвідомленого або несвідомого засвоєння ним загальних цінностей, культурних смислів і поведінкових установок професійного товариства.

В ході навчальної дослідницької роботи перед майбутніми фахівцями не ставиться завдання знайти нове, оригінальне рішення розглянутих проблем чи досягти отримання нових знань з даної науки. Вчасне виконання навчальних дослідницьких завдань призводить до отримання результатів, які вважаються суб'єктивною новизною по відношенню до учнів. Суб'єктивна новизна може виступати у вигляді знаходження нової інформації, і при цьому вона сприятиме розширенню та поглибленню знань, допоможе знайти майбутнім вчителям нові, невідомі їм раніше способи вирішення будь-яких проблем, що виникають в ході самостійної музично-педагогічної роботи, подолання тих чи інших складнощів, пошуків відповідей на питання, які виникатимуть в процесі вивчення дисциплін педагогічного, музично-теоретичного й культурологічного спрямування. Кінцевий результат виконання дослідження може деякою мірою передбачатися викладачем, який організовує, направляє і контролює дослідницький процес та науковий пошук учнів [35].

Наукове дослідження відноситься до форми існування і розвитку науки. Дослідження у науково-професійній діяльності вчителя та процесу підготовки студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва з позиції системного підходу вимагає дотримання ряду умов.

В структурі професійної підготовки майбутніх вчителів-музикантів до плідної музично-педагогічної роботи в школі, навчальна дослідницька діяльність виконує певні функції, такі як:

1. Інформаційна функція. Вона має теоретичний і практичний аспекти, які тісно взаємопов'язані та органічно поєднують вивчення педагогіки, теорії, методології з практичною діяльністю майбутніх педагогів в області наукових досліджень і залучення школярів до музичного мистецтва.

2. Розвиваюча функція. Вона характеризується яскравим проявом в здійсненні принципів розвиваючого навчання в науково-дослідницькій діяльності майбутнього вчителя.

3. Мобілізаційна функція. При виконанні завдань дослідницького характеру в процесі ознайомлення, освоєння і розучування дитячого репертуару на уроці музичного мистецтва, здійснення аналітичного дослідницького підходу до навчальної, педагогічної діяльності, вчителі постійно стикаються з виявленням проблемних моментів, недоліків у своїй професійній педагогічній, музичній, методичній роботі, управлінській підготовці до подолання певних труднощів, виникаючих в ході самостійної практики, нестачі наявних знань і умінь для вирішення цих проблем. І ось для успішного вирішення подібних ситуацій від майбутніх фахівців потребують стійкої концентрації, іншими словами, мобілізації сил на пошуки потрібної інформації в методичній літературі, інтернет-ресурсах, вивченні та узагальненні наявного досвіду колег в

педагогічній практиці, наполегливому систематичному формуванні необхідних для виконання навчальних дослідницьких завдань, умінь здійснювати інформаційний пошук, дослідно-пошукову роботу.

Позначена мобілізаційна функція тісно пов'язана з попередньою, розвиваючою функцією, так як саме через подолання труднощів та вирішення проблем становлення і зміцнення науково-дослідницької позиції, розвиваються головні якості і уміння, необхідні для успішної науково-дослідницької та професійної діяльності майбутнього вчителя з музичного мистецтва.

4. Орієнтаційна функція. Вона проявляється в тому, що науково-дослідницька діяльність педагога-музиканта, виходячи за рамки аудиторного освітнього простору, сприяє розширенню і зміцненню професійних інтересів, надає особистісний сенс постійного пошуку і адаптування до умов своєї роботи професійно значущих знань, удосконаленню вмінь їх об'єктивно аналізувати, оцінювати з точки зору доцільності застосування у своїй роботі.

5. Конструктивна функція. Включає в себе відбір, планування та моделювання діяльності майбутнього вчителя музики, через пошуки вирішення виникаючих педагогічних ситуацій в процесі роботи, вимагають здійснення конструктивного аналізу результативних засобів подальшої організації творчої діяльності.

6. Комунікативна функція. Характеризується двома аспектами:

- полягає у встановленні партнерських відносин, взаємодії з усіма учасниками дослідницької групи при виконанні дослідницьких завдань, що вимагають колективного виконання;

- прагне розвивати в учнів інтерес, підвищити мотивацію до занять творчою діяльністю при колективному пошуку ефективних методів і прийомів роботи, пробуючи і змінюючи їх, підключаючи думку кожної дитини при обговоренні доцільності їх використання.

Метою сучасної організації науково-дослідницького пошуку є виявлення певного об'єкта і повноцінне, надійне дослідження його структури, характеристик, взаємозв'язків на базі розроблених принципів і способів пізнання. Тож при організації науково-дослідницької діяльності школярів у процесі навчання, майбутній вчитель музичного мистецтва обов'язково повинен дотримуватися таких правил:

- дослідницька діяльність не повинна бути примусовою;
- зміст дослідження обов'язково повинен відповідати поставленій меті;
- до дослідницької діяльності учні мають залучатися систематично;
- науково-дослідницька діяльність повинна мати двосторонній характер – наявність тісної взаємодії викладача та школярів на всіх етапах дослідницької діяльності, починаючи з постановки цілей і

закінчуючи оцінюванням досягнутих результатів та формулюванням висновків;

- принцип системності, в якому результати дослідження доповнюють наявну інформацію новими виявленими відомостями, фактами;

- принцип цілісності;

- принцип цілеспрямованості, де наукове дослідження виконується відповідно до завдань вдосконалення освіти;

- принцип об'єктивності – все теоретичні моделі в дослідженні повинні відображати реальні педагогічні об'єкти і процеси.

Всі принципи базуються на закономірностях пізнавальної діяльності, наукового дослідження та специфіці освітньої практики. При цьому необхідно дотримуватися грамотного поєднання кількості інформації, яку надає вчитель, з тією кількістю інформації, яку учень здобуває самостійно, адже вона є основою інтелектуального зростання особистості дитини.

Після осмисленого вибору теми дослідження треба запланувати організацію наукової діяльності кожного учня або учнівської групи та розробити алгоритм подальших дій. Найбільш доцільним, простим в розумінні алгоритмом дій, який досить повно відображає всі логічні етапи дослідницької роботи, може бути такий:

1. Тема.

2. Актуалізація теми.

3. Мета.

4. Завдання.

5. Робота над завданнями.

6. Висновки.

7. Список використаної літератури, джерел.

Науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя з музичного мистецтва – це така форма роботи, що дозволяє активізувати колективні навчально-пізнавальну та творчу діяльності учнів. Окрім того, вона має спільну мету, методи і засоби діяльності, які спрямовані на досягнення спільного результату у вирішенні будь-якої проблеми. В основі дослідницької діяльності учнів лежить розвиток пізнавальних навичок дітей, їх критичного і творчого мислення, вміння користуватися набутими знаннями, орієнтуватися в інформаційному просторі, і, найголовніше, вміння побачити, сформулювати і вирішити проблему.

У сучасному відкритому і доступному освітньому середовищі нового типу, кожен учень може знайти своїх «вчителів», свій «клас», зібрати будь-який набір «освітніх послуг» в їх формалізованому (дистанційні курси по структурованим, продуманим і затвердженим програмам, різні підручники авторитетних вчених і педагогів, методичні розробки тощо) і неформальному (майстер-клас, тренінг) варіантах, в

організованих освітніх колах (участь у віртуальних проєктах, в спільнотах) соціальних мереж та займатися науково-дослідницькою діяльністю за власними потребами.

Учень шукає потрібну йому інформацію, набуває знання і вибудовує з них власну систему, вчиться взаємодіяти з людьми різного віку, різних мов, культур і держав, стає учасником діалогу з такими ж учнями, комунікатором, продуктивні діалоги з учасниками мережі, вивуджує з потоку інформації ту, що корисна йому для збагачення власної системи знань, вчиться конструктивно взаємодіяти з різними фахівцями, з представниками різних мистецьких культур і держав.

Самоорганізований освітній навчальний простір – це спосіб організації освітнього навчально-виховного процесу, коли вчителі заохочують учнів до спільної самостійної групової роботи для здійснення науково-дослідницької діяльності за допомогою мережі Інтернету та інших джерел інформації.

Учні мотивовані можливістю вибору та спільними інтересами з іншими учнями; - засвоєння музичних знань і навиків відбувається в умовах групової роботи. Таке навчання допомагає посилити пам'ять і розвинути соціальні навички;- учні формують своє власне розуміння нових творчих ідей, пов'язуючи це з тим, що вони знають; - учні здатні розуміти більше, ніж зазвичай вважають вчителі, особливо коли вони перебувають в комфортному для них, відкритому середовищі, де їх заохочують творчо експериментувати і навіть робити помилки; - учні здатні критично мислити та можуть швидко вчитися. Інтернет допомагає учням знайти відповіді на більшість музичних питань, а заохочення та підтримка з боку вчителя посилює впевненість та стійкість для здійснення їхнього наукового дослідження. Вчителі мають можливість не втручатися в процес роботи підлітків, а лише пропонувати їм належну підтримку, надавати розуміння структури, а не готові відповіді на різні питання [2].

Навчально-виховні цілі досягаються через спільний пошук учнями інформації, завдяки можливості пізнавати себе, ділитися думками та емоціями. Дослідження запалює уяву та допитливість учнів, вони не мають однозначної відповіді, їхньою метою є спонукання до обговорень і дискусій. Означені наукові проєкти заохочують дітей пропонувати ідеї, спільно працювати, використовувати аргументи і критично мислити [39].

Вчитель виступає у ролі фасилітатора. Завдання вчителя – лише фасилітувати процес роботи процес роботи учнів, створювати умови для їхньої самоорганізації. Так, вчитель заохочує учнів самостійно об'єднуватися в команди, які вони можуть змінювати під час заняття, самостійно шукати відповіді на питання, самостійно обирати форму презентації і презентувати свої відповіді. Фасилітатор (від англ. *facilitate* – сприяти) – це вчитель, основне завдання якого полягає в стимулюванні,

сприянні та спрямуванні процесу самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів. Фасилітація – це організація й управління процесом обговорення певних питань або тем у групі учнів, як це відбувається у процесі пошукової діяльності в самоорганізованому навчальному освітньому просторі. Як зазначив теоретик освіти Едвард О. Вілсон, «правильна відповідь на тривіальне запитання також є тривіальною, але правильне питання, навіть якщо воно нерозв'язане, є провідником до значущого відкриття»¹.

Спонукаєть школярів до роботи у науковому просторі повага і підтримка фасилітатора самостійних суджень учнів та їх навчальних досягнень. Також досвід самостійності учні отримують у процесі самооцінки роботи в групі. Самостійність особистості школяра пов'язана з активною роботою думок, музично-естетичного почуття, волі й вчинків і розвивається в процесі досягнення успішного виконання прийнятих рішень, подолання труднощів, вміння презентувати висновки, які присутні для проведення власного наукового дослідження [23].

Організація науково-дослідницької діяльності з музичного мистецтва більш старших учнів дозволяє знаходити нові методи, що надають змогу школярам виробити власну оцінку музичних творів, поєднати урок музики з іншими шкільними предметами, перш за все з літературою, історією, образотворчим мистецтвом. Також в ході пошукової діяльності підвищується значення додаткових матеріалів про музику, зіставлення з іншими видами мистецтва, посилюється увага до соціальної функції певного твору, світогляду його творця.

Щоб обрати вірні шляхи в організації науково-дослідної роботи, адміністрація школи та науково-методична служба навчального закладу намагаються створити такі організаційно-педагогічні умови, які згодом:

1) сприяють пошуку нових форм і методів науково-педагогічної діяльності при переході від традиційних форм занять до нестандартних методів особистісно орієнтованого навчання;

2) зможуть узагальнити педагогічну творчість, спрямувати її на зв'язок науки з практичною діяльністю вчителів.

Важливо майбутньому вчителю музичного мистецтва застосувати метод науково-дослідницької діяльності учнів, що сприяє розвитку творчих здібностей дітей, їх моральних якостей, активізує творчу думку, розвиває виконавські можливості, вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проводити аналогії, конкретизувати. Необхідно мати на увазі, що на уроці музичного мистецтва недостатньо навчити дитину будь-яким музичним умінням, дати їй знання про музику. Важливо збудити постійну потребу в спілкуванні з нею, творчу активність, так як

¹ <https://www.alpinabook.ru/authors/13389/>

саме в творчості дитини приховані таємниці, які не завжди піддаються розумінню [23].

В основі методології наукових досліджень лежать певні принципи:

- 1) принцип єдності теорії і практики;
- 2) принцип системності, де досліджуваний об'єкт виступає одним цілим і кожне явище оцінюється у взаємозв'язку з іншим;
- 3) принцип об'єктивності, в якому враховуються всі фактори, що характеризують досліджувані об'єкти, процеси і явища;
- 4) принцип абстрагування, який полягає у виділенні істотних та упущенні несуттєвих проявів властивостей досліджуваних явищ та процесів;
- 5) принцип декомпозиції, при якому систему розподіляють на частини, виділяють окремі комплекси робіт для створення умов ефективного аналізу досліджених об'єктів;
- 6) принцип розвитку, який полягає у формуванні наукового знання із відображенням суперечностей, якісних та кількісних змін об'єкта дослідження [23, с. 14].

Серйозне, вдумливе, зацікавлене ставлення до виконання навчальної дослідницької роботи може допомогти визначити майбутнім вчителям музичного мистецтва коло своїх наукових інтересів. Результати досліджень, у свою чергу, часто є причиною вибору тем курсових або кваліфікаційних робіт, стають їх основою. Тому не слід погоджуватися з думкою тих авторів, які віддають перевагу тим чи іншим формам, напрямам науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва у середній школі.

В галузі музично-педагогічної освіти ідеї науково-дослідницького підходу до підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, націлених на постійний пошук і створення нових технологій музичного розвитку учнів, відстоювали свої позиції у важкому протиставленні з захисниками незмінних, усталених, до яких усі звикли, традиційних підходів до музичного виховання дітей. Вони не заважають розвитку теорії і практики сучасної музичної освіти.

Слід пам'ятати, що не можна досягти вершин педагогічного Олімпу, не враховуючи позитивного і негативного досвіду попередніх поколінь митців, науковців, педагогів-музикантів, які вклали багато сил, праці на пошуки різних шляхів залучення молодих спеціалістів, майбутніх вчителів до досягнень світової музичної культури, залучення їх в різноманітні види музично-художньої творчості і науково-педагогічної діяльності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки: розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах. І одним з головних завдань при цьому стає створення необхідних умов для професійного розвитку вчителів, що

необхідно для успішного реформування системи освіти. Сформульовані методологічні принципи, на яких будуватиметься педагогічне управління дослідницькою діяльністю учнів. В першу чергу, це пріоритетність дослідницької мотивації. Цей принцип відображає необхідність формувати дослідницьку діяльність, починаючи з мотивації, з актуалізації дослідницької потреби. Якщо в учня є дослідницька мета, він сам активно шукає засоби її досягнення. Це не означає, що можна не займатися розвитком креативності або теоретичного мислення. Це означає, що прийоми, механізми і алгоритми дослідницької діяльності виступають як засоби досягнення мети, і тому процес їх розвитку протікає абсолютно інакше, більш природно, більш продуктивно. Простіше кажучи, перше завдання вчителя - активізувати пізнавальну потребу, а друга – забезпечити умови її реалізації. Найбільш ефективним тут стає проблемний підхід і його різноманітні варіанти та додатки.

Важливого значення набуває особистісно-орієнтована взаємодія з учнем. Формування дослідницького інтересу та особливої життєвої позиції, коли знаходження й вирішення проблеми має статус життєвої цінності, відбувається завдяки спеціально організованому спілкуванню вчителя з учнем, в процесі якого вони саме актуалізуються, виходячи з внутрішніх потреб особистості, а не нав'язуються ззовні. Головною умовою тут виступає психологічна і предметна компетентність педагога, а в якості основної форми педагогічної участі – посередницький діалог.

У ході дослідження було виявлено, що найбільш ефективним є напрямок розвитку педагогічної діяльності, пов'язаний з використанням принципів системного підходу до аналізу та створення моделей педагогічної діяльності. Особистісне ставлення професіонала є динамічним процесом та залежить від багатьох умов, як зовнішніх, так і внутрішніх.

Організація дослідницької діяльності розглядається сьогодні як потужна інноваційна освітня технологія. Вона служить засобом комплексного вирішення завдань виховання, освіти і розвитку в соціумі. Крім навчальних цілей і завдань викладачі і вчителі в своїй роботі ставлять перед студентами і учнями завдання, спрямовані на розвиток і формування навичок дослідницької діяльності. В даний час стає все більш важливим виховання відповідальності того, хто навчається за свій навчальний досвід, прийняття рішень, подальшу освіту.

«Обдарованість» походить від слова «дар» і означає, перш за все, особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку. Обдаровані діти – наше надбання. Виявлення здібних дітей і робота з ними є актуальним завданням школи. У законодавстві України вказується на необхідність розвитку творчих можливостей обдарованих дітей, які в подальшому стануть носіями провідних ідей суспільного процесу. Сьогодні необхідно надати кожному студенту сферу діяльності, необхідну для реалізації

інтелектуальних і творчих здібностей, формування потреби в безперервній самоосвіті, активній громадянській позиції, культури здоров'я, здатності до соціальної адаптації і творчого самовираження.

Метою науково-дослідницької діяльності повинні стати виховання освіченої, гармонійно розвиненої і творчої особистості. Науково-дослідницька діяльність дозволяє вирішувати наступні завдання: - розвиток самостійності при роботі зі спеціальною і науковою літературою при виконанні спостережень і досліджень; - розвиток абстрактного мислення, необхідного у навчанні; - розвиток здатності формувати свою думку і вміння її відстоювати; - розвиток вміння спілкуватися з аудиторією, виступаючи на конференціях, в гуртках; - сформуванню почуття відповідальності за доручену справу; - виховувати впевненість у собі, свідомість значущості виконаної роботи; - прищепити бажання в подальшому займатися науково-дослідною роботою.

Головне при організації науково-дослідницької діяльності слідувати наступному правилу – ніякого примусу і насильства над особистістю дитини. Головний критерій - особистий інтерес і особиста захопленість.

В даний час в педагогіці йде процес осмислення нових явищ і методології розвитку людини, здатної не тільки швидко і усвідомлено зробити особистий вибір, але і представити продукт власної діяльності. Виконання проєктних дослідницьких робіт, в порівнянні з іншими формами освітньої діяльності, дозволяє найбільш ефективно і послідовно здійснити розворот від традиційного підходу в навчанні до нового, продуктивного в освіті, спрямованого на розвиток таких універсальних здібностей і компетенцій учнів, як здатність до самоосвіти, розвиток навичок орієнтації в інформаційних потоках, розвиток умінь ставити і вирішувати проблеми. Все це в подальшому допоможе учням легко увійти у «доросле» життя. Сучасне суспільство, перш за все, зацікавлене у розвитку навчально-дослідницької діяльності людини, яка зараз є одним з провідних компонентів освітнього процесу. Одне з основних завдань вчителя – це розвиток дослідницьких здібностей учнів. Поряд з основними питаннями освіти в учнів важливо сформуванню і такі якості як: потреба дізнаватися нове; вміння застосовувати ті чи інші дослідницькі навички; сприйняття іншої людини або її прояв в різних діяльнісних сферах.

Методологічно важливим висновком залишається також і те, що не може бути універсальної методики викладання музичного мистецтва, прийнятої для всіх викладачів. Адже вся історія сучасної педагогіки показує, що неможливо знайти єдину формулу досягнення музичного мистецтва, зробити універсальним те, що за природою створене індивідуально.

Отже, науково-дослідницький підхід до виховання майбутніх педагогів стає не тільки провідною умовою, а й засобом організації всієї освітньої діяльності, формування актуальних компетенцій, що позиціонуються в останні роки як соціально значущих дослідницьких, необхідних для динамічного позитивного розвитку всієї системи української освіти.

Література

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: [Учебник для студ. высш. пед. учеб заведений] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Бех І.Д. Виховання як вища професійна майстерність педагога / І. Д. Бех // Новые технологии обучения. Науч.-метод.сб. / Інститут інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти та науки України. Київ, 2014. Вип. 81. С. 24 –30.
3. Богоявленська Д. Психологія творчих здібностей. Київ: *Знання*, 1981.
4. Бухнієва О.А., Банкул Л.Д. Методичні рекомендації *Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень*. Ізмаїл, 2021. 53 с.
5. Василенко О.М. Самоорганізований освітній простір – інновація в підготовці школярів для самостійності. *Педагогіка формування особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Харків, 2020. №70, Т.1.
6. Галузьяк В.М. Педагогіка [Текст] : рек. МОН України як навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів. / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. Вінниця, Державна картографічна фабрика, 399, [1] с. табл., сх. Бібліогр. в тексті, 2007.
7. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань. Вища освіта України, 2008. № 3. с. 23-30.
8. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: [Методичні поради молодим науковцям] / С.У. Гончаренко. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
9. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. [Навч. посібник за модульно-рейтинговою системою навчання]/ С.С. Горбенко. Кам'янець-Подільський, 2007. 348 с.
10. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі. [Методичний посібник]/О.О. Гумінська. Тернопіль: Навч. книга. Богдан. 2003. 104 с.
11. Дубасенюк О.А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Навч. посіб. / О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДПУ, 2001. 267 с.

12. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. [2-ге вид., допов. і переробл.]. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.

13. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача. Навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140с.

14. Кічук Н.В. Науково-дослідна діяльність у аспекті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів (західноєвропейський контекст) / Н.В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, 2014. № 3-4. С. 93-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2014_3-4_16

15. Климов Е.А. Профессии научных работников. [Учеб. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников] / Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 249 с.

16. Курлянд З.Н. Педагогіка. Навч. посіб. / ред. З.Н. Курлянд; упоряд. І.М. Богданова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2001. 356 с.

17. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. [Монографія] / Л.М. Масол. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

18. Матвійчук О.С. Як навчити школярів розв'язувати конфлікти: профілактика конфліктів в учнівському колективі. Практична психологія та соціальна робота, 2000. № 1. С. 10-14.

19. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії. [Навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів] / Г.М. Мешко. 2-ге вид., стер. Київ: Академвидав, 2012. 200 с.

20. Ничкало Н.Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія. За ред. Н.Г. Ничкало. Київ: ІПППО, 1999. 450с.

21. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мист. дисциплін: монографія. Г.М. Падалка; Міністерство освіти і науки України; голов. ред. К.А. Романова. Київ: Освіта України, 2008.

22. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень. Київ: Знання, 2013.

23. Пономарьова О.М. Проблемне поле сучасної мистецької освіти України / О.М. Пономарьова. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2012. № 4 (239). ч. 1. С. 175–179.

24. Печерських Т.П. Самоорганізований освітній простір – інноваційна методика соціального виховання особистості. Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інститутах. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції, (Харків 22 листопада 2019 р.) Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2019.

25. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: [Навч.-метод. посібник]/О.Я. Ростовський. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.

26. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. /О.П. Рудницька. Київ, 2002. 270 с.

27. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навчальний посібник / О.П. Рудницька. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.

28. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник / В.А. Семиченко. Київ: Вищ. шк. 2004. 56 с.

29. Сидоренко О.І. Мистецтво бути викладачем: Практ. посібник /А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін. за редакцією О.І. Сидоренка. Київ: Навч.-мет. Центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. 144 с.

30. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 82–86.

31. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. Підручник/ С.О. Сисоєва. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

32. Слостенін В.А. Педагогіка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2015. 576 с.

33. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі /З.І. Слєпкань. Київ: НПУ, 2005. 210 с.

34. Скаткин М.Н. Педагогіка. Москва, 1980.

35. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідницької діяльності: Автореф. Дис. к-та пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/Л.Ю. Султанова. Київ, 2007. 20 с.

36. Тушева В.В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія/ В.В. Тушева; УМО НАПН України. Харків: Видавництво «Майдан», 2015. 450 с.

37. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Посібник. Київ: Академ видавництво, 2004. 208 с.

38. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: Підручник/В.Ф. Черкасов. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

39. Юринець В.Є. Методологія наукових досліджень: Навч. Посібник /В.Є. Юринець. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 178 с.

40. Яценко С.Л. Учитель як суб'єкт навчально-виховного процесу в системі особистісно орієнтованого навчання // Вісник Житомирського педагогічного університету, 2003. № 9. с. 195 - 197.

РОЗДІЛ ІІІ

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗА РЕАЛІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

3.1. Сучасні реалії нової української школи (к. пед. наук, доц. Жанна СИРОТКІНА)

На сучасному етапі розвитку суспільства (відродження національних традицій, зростання інтересу до автентичних культурних витоків, тотальна діджиталізація, навчання в умовах карантину, і як наслідок, зниження інтересу до набуття знань; ринкові відносини, висока конкуренція на ринку праці, яка потребує великої відповідальності за своє життя та ін.) постає гостра потреба в оновленні системи освіти. У зв'язку з цим, Міністерство освіти та науки України, в якості реформи шкільництва пропонує запровадження Нової Української Школи (НУШ) [1]. Автори нової концепції НУШ враховували і той факт, що «в Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або «діти тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Вони вважають, що робота не обов'язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою» [2]. До того ж, на підході покоління Z. Вочевидь, що сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Отже, реформатори зрозуміли, що «...не відомо яке життя оберуть сьогоднішні першокласники, проте, вкрай необхідно запропонувати майбутнім поколінням українців школу, яка буде для них сучасною» [2]. Мета реформи — створити школу, у якій «буде приємно навчатись», яка «виховає інноватора та громадянина, здатного ухвалювати відповідальні рішення» [3].

Розробники нової української школи окреслили основні вектори діяльності, визначили вагомі складові та компоненти, вивели своєрідну формулу її результативності. Зазначимо, що формула НУШ [4] складається з дев'яти компонентів:

- Формування компетентностей
- Умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання
- Ціннісне виховання
- Автономія для шкіл

- Трикутник партнерства учень-вчитель-батьки
- Дитиноцентризм
- Нова структура школи
- Справедливий розподіл публічних коштів
- Сучасне освітнє середовище [5].

Зупинимось більш докладно на деяких з них.

Формування компетентностей. Важко сперечатися з твердженням, що сучасний світ складний. Тому, дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [2]. Нові освітні стандарти ґрунтуються на «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) [6], але не обмежуватимуться ними.

Серед багатьох компетентностей було обрано 10 ключових [7, с.11], а саме:

- *Спілкування державною* (і рідною, у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування [8].

- *Спілкування іноземними мовами.* Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування [8].

- *Математична компетентність.* Культура логічного і алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення таких проблем [8].

- *Основні компетентності у природничих науках і технологіях.* Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати [8].

- *Інформаційно-цифрова компетентність.* Передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних

технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [8].

• *Уміння вчитися впродовж життя.* Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя [8].

• *Ініціативність і підприємливість.* Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо [8].

• *Соціальна та громадянська компетентності.* Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття [8].

• *Екологічна грамотність і здорове життя.* Уміння раціонально та розумно користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [8].

• *Обізнаність та самовираження у сфері культури.* Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [8]. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з мистецької освітньої галузі передбачають, що учень:

• пізнає різні види мистецтва, інтерпретує художні образи, набуває досвіду емоційних переживань, розвиває ціннісне ставлення до мистецтва;

• формує художньо-образне, асоціативне мислення під час творчої діяльності в різних видах мистецтва;

- пізнає себе через взаємодію з різноманітними мистецькими об'єктами, розвиває емоційний інтелект;
- використовує інформаційне середовище у власній творчості і художній комунікації [9].

Під ключовими компетентностями розуміють ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [2].

Усі компетентності є однаково важливими. Вони розвиваються на різних уроках впродовж всього періоду навчання. Проте, будь-які компетентності обов'язково мають бути пов'язані з вміннями. До наскрізних умінь віднесено: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2].

Трикутник партнерства учень-вчитель-батьки. Частиною формули НУШ є педагогіка партнерства, а саме трикутник учень-вчитель-батьки. Передбачається, що родина має бути залучена до навчання дитини, співпрацювати з учителем. Він, у свою чергу, має стати для дитини другом.

За задумом, такі відносини мають будуватися на основних принципах: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог — взаємодія — взаємоповага, розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків), принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність узяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [5].

Структура. Навчання в НУШ триватиме 12 років, як прийнято в більшості розвинених країн. Початкова школа триває чотири роки і поділяється на два цикли (1-2 класи — адаптаційно-ігровий, 3-4 класи — основний). Базова середня освіта — п'ять років і поділяється на два цикли (5-6 класи — адаптаційний, 7-9 класи — базове предметне навчання). Профільна середня освіта — три роки, передбачає вибір академічного чи професійного спрямувань.[10]. Академічне спрямування передбачає поглиблене вивчення певних предметів (обираються не тільки предмети, але й їх рівень складності), орієнтацію на подальше навчання в університеті [11].

Професійне забезпечує отримання першої професії і повну загальну середню освіту. Можливість навчатися далі цей напрям не обмежує [11].

Новий освітній простір. У класі має бути створено 8 навчальних осередків [12]:

- навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами);

- змінні тематичні осередки (дошки/фліпчарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями);
 - для гри (інвентар для настільних та рухливих ігор);
 - художньо-творчої діяльності;
- куточок живої природи для проведення дослідів (пророщення зерна, догляд за рослинами, акваріум);
- відпочинку (з килимом для сидіння та гри, пуфами, подушками);
 - дитяча класна бібліотека;
 - осередок вчителя.

Складовими нового простору для шкіл є: креативний зовнішній та внутрішній дизайн, комфорт та енергоефективність, сучасні умови для навчання, розвитку та спілкування, багатофункціональне середовище. Крім того, освітній простір організовується таким чином, щоб учитель міг спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, діти мали можливість безпечно переміщуватися і мали місце для зберігання особистих речей [13].

Умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання.

Реалізація заявленого амбітного проєкту можлива сьогодні лише шляхом його деталізації на засадах системного підходу з чітким розумінням кроків всередині кожної з його підсистем і з *професійним управлінським супроводом*. [14].

Зокрема, одним з основних напрямів підготовки до реформи є підготовка вчителів нової формації. За висловом Вадима Лунячека «нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін» [14]. Зрозуміло, що процес підготовки вчителя багатокомпонентний і не обмежується лише навчанням у закладі вищої освіти. Умовно можна визначити декілька складових професійного становлення вчителя:

- підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО;
- підвищення кваліфікації вчителя в сфері післядипломної педагогічної освіти;
- підготовка вчителя у ЗВО.

На сучасному етапі потребує принципів змін система *підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО*. В Законі України «Про освіту» зазначено, що «кожен педагогічний працівник закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти зобов'язаний підвищувати свій професійний рівень та педагогічну майстерність, підвищувати кваліфікацію – тобто опановувати нові та вдосконалювати раніше набуті компетентності в межах своєї професійної діяльності або галузі знань» (частина 2, статті 54 та частина 6 статті 18 Закону України «Про освіту») [1]. Обсяг годин підвищення кваліфікації педпрацівників здійснюється за накопичувальною системою. Якщо обсяг підвищення кваліфікації визначається в кредитах Європейської кредитної

трансферно-накопичувальної системи, то 1 кредит дорівнює 30 годинам. Проте, з урахуванням вимог НУШ постає гостра потреба у тому, щоб викладачі вищу оволоділи знаннями, методиками роботи в новій українській школі. Адже не можливо навчати, не знаючи специфіки нової школи. Тому МОН України запровадило на онлайн-платформі Edera розроблений шеститижневий курс для підвищення кваліфікації *вчителя в сфері післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО*, що стало першим етапом. Наступний крок – безпосереднє навчання вчителів тренерами, що пройшли підготовку за програмою ГО «Освіторія» спільно з МОН. На початок 2018—2019 навчального року підвищення кваліфікації пройшли понад 22 тисячі вчителів початкових класів.[10]. У 2022 навчальному році планується введення реформи в основній школі. Для її реалізації також пропонуються різноманітні тренінги в offline та online режимі на платформах Edera, «Всеосвіта» та ін.

Щодо *підготовки вчителя у ЗВО*. Вважаємо, що саме цей процес, необхідно використати для суттєвого перегляду змісту підготовки у ЗВО, що готують педагогів згідно з тезою: «учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо» [14].

Разом із тим залишається не вирішеним питання узгодження педагогічної підготовки майбутнього вчителя у класичних і педагогічних університетах, навчальні плани яких суттєво відрізняються. Щодо підготовки вчителя, то повинні бути сформульовані чіткі вимоги з боку замовника, яким є держава, для програм педагогічної підготовки у ЗВО.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене можна сказати, що сучасні реалії передбачають створення нової української школи, результативність якої забезпечують певні компоненти: формування компетентностей; умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання; ціннісне виховання; автономія для шкіл; трикутник партнерства учень-вчитель-батьки; дитиноцентризм; нова структура школи; справедливий розподіл публічних коштів; сучасне освітнє середовище.

Особливої уваги потребує процес підготовки вчителів нової формації не тільки на рівні навчання у закладі вищої освіти. Підвищуються вимоги до підвищення кваліфікації вчителів-практиків ЗЗСО та викладачів ЗВО.

Література

1. Закон України «Про освіту» <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Формула НУШ <https://nus.org.ua/about/formula/>.

3. Сектор освіта.– Нова українська школа.
<https://decentralization.gov.ua/education/nova-ukrainska-shkola>.

4. Формула Нової української школи – структура НУШ
<https://www.pedrada.com.ua/article/1296-qqq-17-m5-16-05-2017-do-chogo-vede-formula-novo-ukrainsko-shkoli>].

5. Вікіпедія. Нова Українська Школа
https://uk.wikipedia.org/wiki/Нова_українська_школа#cite_note-4.

6. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.

7. Нова українська школа –концептуальні засади реформування середньої школи. С.11.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

8. Інститут модернізації освіти. Нова українська школа.
<https://imzo.gov.ua/osvita/nush/>.

9. Державний стандарт базової середньої освіти
http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.

10. Нова українська школа – Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №126 м. Києва.
http://school126.kiev.sch.in.ua/nova_ukrainsjka_shkola/.

11. Закон України «Про освіту» <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

12. Навчальні осередки НУШ | Облаштування | Картинки. Практика управління дошкільним закладом <https://www.pedrada.com.ua/article/2330-osvtny-prostr-pochatkovih-klasv-8-navchalnih-oseredkv>.

13. Данило Косенко. Як створити шкільний простір, що мотивуватиме учнів навчатися <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/>.

14. Вадим Лунячек. Нова українська школа: практична реалізація <https://osvita.ua/school/reform/53666/>.

3.2. Основи інтеграції сучасної мистецької освіти в НУШ(к. пед. наук, доц. Жанна СИРОТКІНА)

Однією з основних компетентностей нової української школи визначено *Обізнаність та самовираження у сфері культури*. Основними дисциплінами, на яких можливе формування даної компетентності – це дисципліни мистецького циклу (образотворче мистецтво, музичне мистецтво, література та ін.). Так, викладання предметів мистецького циклу в системі загальної середньої освіти спрямоване на «розвиток емоційно-чуттєвої 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» [1, с.64].

Зазначимо, що в сучасному світі поступово зсувається розуміння сутності та сенсу мистецької освіти в бік усвідомлення її не як додаткової, а як необхідної. Спостереження науковців та педагогів-практиків доводять, що за певних умов, мистецька освіта у школі має великий потенціал щодо підвищення навчальної мотивації учнів. Так, О. Зубарева зазначає: «Сучасний учень – не тільки об'єкт художньо-педагогічного впливу, а насамперед активний суб'єкт учіння, він прагне вчитися, здобувати знання і розвивати власні уміння і навички у творчій діяльності» [1, с.64].

Тож завдання нової української школи не обмежуються тільки традиційним виконанням функції художньо-естетичної освіти та виховання. На часі – надання шансу кожній дитині для пошуку і виявлення індивідуального способу спілкування з мистецтвом, творчого розвитку її природної обдарованості. Це можливо завдяки створенню відповідних умов, пріоритетною з яких є підвищення мотивації учнів на пізнання за допомогою мистецтва.

Пошук ефективних шляхів реформування освітнього процесу сприяв появі та впровадженню в навчальний процес сучасних технологій, в т. ч. технології інтеграції. Потреба у такій технології виникла через те, що світ пізнається дітьми у своєму різноманітті та єдності. Інтегровані уроки розвивають потенціал самих учнів, форма проведення таких уроків нестандартна, цікава. У шкільному освітньому процесі інтеграція уроків важлива для творчого розвитку учнів. Інтегровані уроки – це одна з ефективних форм міжпредметних зв'язків, що вимагає синтезу знань із різних наук. М. Іванчук зазначає, що інтегровані уроки відрізняються від традиційних тим, що вони об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного й емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Такий урок забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування [2, с. 10]. Вітчизняними педагогами створено програми, підручники й посібники з інтегрованого курсу «Мистецтво» для початкової школи Л. Аристова, О. Калініченко, Н. Лемешева, Л. Масол, І. Мед, Т. Рубля, Т. Щеглова, у яких наголошується на тому, що мистецька освіта і виховання підростаючої особистості мають базуватися на принципі взаємодії різних видів мистецтва, адже тільки в сукупності всіх почуттів у свідомості дитини відтворюється цілісна картина життя [1].

Наголосимо, що реалізація мистецької освітньої галузі в новій українській школі через інтегровані курси (зокрема, інтегрований курс

«Мистецтво») не є обов'язковою, адже може реалізовуватися і через предмети вивчення за окремими видами мистецтва: наприклад, музичне мистецтво, образотворче мистецтво тощо за умови реалізації упродовж циклу навчання всіх очікуваних результатів галузі [3, с.53]. Проте, в даному дослідженні хотілось би звернути увагу і розкрити основи і можливості саме інтегративних тенденцій сучасної мистецької освіти в НУШ, окреслити основи, висвітлити їхні переваги.

Ретроспективний аналіз літературних джерел свідчить про те, що багато філософів, педагогів, психологів, письменників, музикантів і художників постійно висловлювалися про користь комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість, на формування її духовного світу, естетичних потреб та інтересів, історичних уявлень. Про це переконливо писали І. Репин, В. Сухомлинський, Л. Толстой, Е. Хаббард, С. Шацький та ін. [1, с.64].

Так, В. Сухомлинський зазначав, що діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. На думку педагога, цей світ повинен оточувати дитину і тоді, коли ми хочемо навчити її читати і писати. Автор впевнений, що від того, як почуватиметься дитина, піднімаючись на першій щабель сходів пізнання, що вона буде переживати, залежить весь її подальший шлях до знань [4]. Отже, щоб дитина відчула, що навчання – це радість, що навчатися можна із задоволенням і шукати мотив радості слід у самій навчальній діяльності – очевидною стає необхідність інтегрованого підходу.

Інтегрованому навчанню й поліхудожньому вихованню присвячені доробки Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки, Б. Юсова. В роботах таких науковців та практиків, як М. Гальченко, К. Гуз, М. Іванчук, І. Кошміна, В. Паламарчук, О. Рудницька, Л. Савинкова, О. Савченко, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін. знаходимо підтвердження необхідності розвитку художньо-інтеграційних освітніх процесів при навчанні у школі [1, с.64]. Основна ідея, покладена в роботах дослідників, полягає в тому, що саме інтегрований підхід у викладанні мистецьких дисциплін здатен до виховання у дитини здібності сприйняття і правильного розуміння прекрасного, до розвитку естетичних поглядів, смаків і почуттів, що мотивує учня брати участь у створенні прекрасного в мистецтві та житті. Одним із основних завдань загальноосвітньої школи сьогодення стає одномоментне охоплення мистецтва, культури, природи, людини як єдиного предмета вивчення. Це свідчить про те, що логіка інтегративного пізнання світу є логікою сучасної освіти.

Якщо систематизувати дослідження в сучасній педагогічній теорії з проблеми інтегрованого підходу в освіті, можна визначити такі основні напрями:

- методологічні проблеми інтеграції (С. Гончаренко, І. Козловська, Ю. Мальований);

- інтеграція змісту професійної освіти (Р. Гуревич, Я. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (Б. Будний, В. Ільченко, А. Степанюк);
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький);
- формування системи знань інтегративними методами (О. Джулик);
- імовірністатистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек);
- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. Джулай);
- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. Собко);
- інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. Сліпчишин);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту навчання [5].

Отже, інтегративним процесам в освіті науковці та практики приділяють досить багато уваги. Тому, для більш конкретного розуміння явища інтеграції в навчанні розглянемо більшщ докладно означений феномен і наведемо ряд його визначень. Наприклад, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» трактує поняття «*інтеграція*» (від латинського *integratio* – «відновлення», «заповнення», від *integer* – «цілий»), як процес зближення й об'єднання окремих диференційованих частин у ціле. За даним джерелом «*інтеграція* – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [6, с. 401]. Тлумачний словник Оксфордського університету розглядає інтеграцію як «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [7, с. 675]. У загальнонауковому значенні *інтеграція* – це природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, розділів, тем різних навчальних предметів на основі провідної ідеї та провідних положень із глибоким, послідовним і багатогранним розкриттям досліджуваних процесів і явищ [1, с.65].

У педагогіці *інтеграція* – засіб інтенсифікації уроку, єдина цілісна система, що включає в себе елементи різних предметів, з'єднання яких сприяє появі нових якісних знань, взаємозбагаченню предметів, сприяючи ефективній реалізації триєдиної дидактичної мети. Інтенсифікуючи навчальний процес, інтеграція сприяє зняттю перенапруги, стомлюваності учнів за рахунок перемикавання на різноманітні види діяльності [8, с. 17].

За версією Л. Масол, інтеграція як процес створення цілісної і багатомірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона ізоморфно відображає

тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства [9]. Дослідники дидактичних засад української інтегративної освіти (С. Гончаренко, С. Клепка, І. Козловська, О. Савченко). доводять, що механізм конструювання цілісності не може зводитися до штучного механічного сумування елементів, процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зав'язків і перехід у нову якість. У результаті такого переходу зв'язки між частинами зміцнюються, ускладнюються і новостворений об'єкт набуває нових властивостей, зберігаючи водночас у своїй структурі властивості вихідних елементів. Отже, інтеграція – це і *процес*, і *результат* [9].

У методичному посібнику «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво»» Л. Масол докладно розкриває сутність сучасної мистецької освіти й обґрунтовує основи інтеграції мистецьких дисциплін в НУШ. На думку авторки «інтеграція в галузі загальної мистецької освіти має об'єктивні філософські, мистецько-культурологічні, психологічні, дидактичні, художньо-педагогічні основи» [9, с.11].

Розглянемо їх тезово.

Філософські основи інтеграції. Дослідження філософських основ інтеграції висвітлено в роботах А. Данилюка, С. Клепка, які у розумінні проблеми інтеграції, спираються на філософську ідею планетарної всеєдності вчення академіка В. Вернадського про ноосферу (буквально – «сфера розуму») – духовну оболонку Землі. За тією теорією невід'ємною складовою культурної парадигми сучасності є поява нових міждисциплінарних відкриттів, що виникнуть за межами певної галузі знань, на перетині різних наук – природничих і гуманітарних. Гіпотези В. Вернадського підтверджуються в наш час руйнуванням усталених столітніх мурів між науковими галузями і створенням наук на стику різних сфер (біохімія, етнопсихологія тощо), а також виникненням нових інтегральних за своєю генетичною природою наук – культурології, синергетики тощо.

У сучасному світі, у науці й мистецтві, в інших сферах спостерігається активне наростання плюральності, рух від *моно* до *полі*. Наприклад, мозаїчна полікультурність нашої планети. Тому, ймовірно, так активно відроджується *філософія універсалізму*, спрямована на міждисциплінарну інтеграцію (В. Личковах).

На думку українського філософа С. Клепка, новітні соціокультурні тенденції спричиняють зародження «нової архітектури освіти, педагогічного простору», де зникає однопредметність уроку і сучасна асиметрія педагогічної комунікації (педагог – учень) [10].

У філософському аспекті до інноваційного поля розуміння освіти загалом і тлумачення мистецької освіти зокрема належить феномен інтегративної освіти як механізму самоорганізації системи освіти й особистісної самоорганізації хаосу знань. Допомогти учневі

«організувати хаос у собі» має освіта, що інтегрує різноманітні знання, уявлення, цінності.

Аналізуючи філософські засади інтеграції, Л. Масол робить висновок про те, що її ядром є *діалектика* – метод пізнання світу на основі найзагальніших законів розвитку. Авторка, розглядає феноменологічну діалектику О. Лосєва, в якій стверджується положення про символічність художньої форми: мистецтво прагне не до того, щоб його знали, а до того, аби його розуміли. Адже знання можна передавати, а розуміння – процес індивідуального пошуку особистісно значущих смислів, і він невичерпний, особливо коли йдеться про художні твори [9].

Отже, художнє мислення – це передовсім мислення символічне (і творення, і сприйняття), адже мистецтво нічого не дає, не нав'язує, воно пропонує самостійно знайти. *Взаємодія, взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення* – інтегрувальні чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, основними з яких є комплекс і синтез [9].

Важливо наголосити на фундаментальному значенні для інтеграції в галузі мистецької освіти ідеї нероздільності діалектичної пари (хронотопу) «простір – час». Досвід сприймання людиною часу і досвід сприймання простору, а отже, й просторових і часових мистецтв, не просто взаємопов'язані, а взаємодіють, взаємно проникають, інтегруються. Водночас як різноякісні складові вони не розчиняються одне в одному, зберігаючи внутрішню диференційованість [9].

Таким чином, окреслені філософські положення відбивають загальнонауковий *імовірнісний стиль мислення* сучасності (В. Храмова), який орієнтує на вивчення феномену освіти як інтегральної системи – неоднозначної і принципово невизначеної в умовах безлічі ймовірнісних факторів і детермінант. Л. Масол робить висновок про те, що інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного «провідника» ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки мистецтва, модернізує її на нелінійних засадах [9].

Мистецько-культурологічні основи інтеграції.

У процесі тривалої еволюції з первісного синкретизму виокремилися види мистецтв. Одні з них ми сприймаємо зором (візуальні), інші – слухом (аудіальні). Але поряд з ними завжди розвивалися паралельно й такі види мистецтва, які поєднують зорове і слухове сприймання (аудіовізуальні). Органічне поєднання різних мистецтв отримало назву *синтез мистецтв*.

Форми синтезу мистецтв:

Перша форма включає тільки просторові мистецтва, які людина сприймає зором: архітектура, скульптура, декоративне мистецтво, монументальний живопис, дизайн ландшафтів та інтер'єрів. Тобто поєднуються різні образотворчі, зокрема й образотворчо-утилітарні,

мистецтва. Прикладами такого синтезу є палацові ансамблі (Версаль у Парижі, Воронцовський палац в Алуці та багато інших), зразки садово-паркового мистецтва (Гайдпарк у Лондоні, «Софіївка» в Умані тощо).

Друга форма поєднує просторові і часові мистецтва, які людина сприймає і зором, і слухом водночас. Наприклад, хореографія, де міцно злилися виразові можливості музики, танцю, пантоміми, або театр, що включає літературу, музику, образотворче мистецтво. Історія художньої культури свідчить, що одні синтетичні мистецтва були поширені з давнини (танець, театр, мистецтво рукописної книги), інші ж є породженням технічної цивілізації (кіно, телебачення, відео, кольоромузика).

Вочевидь, що кожний вид мистецтва, з одного боку, спрямований на максимальне виявлення специфічних художньо-мовних особливостей, з другого – усі вони намагаються врахувати й використати досвід інших мистецтв, щоб розширити власні межі й можливості.

Представники різних галузей знань упродовж століть намагалися аргументовано довести прогностичні гіпотези давніх мислителів щодо внутрішньої єдності мистецтв, але лише в наш час вони починають знаходити своє наукове обґрунтування і підтвердження в теорії універсальності ритму (В. Суханцева), концепції тривимірності музичного звуку, що об'єднує час, простір і рух (Г. Орлов). Головний парадокс музики як «часового мистецтва», на думку В. Холопової, полягає в тому, що у процесі сприймання музичний твір входить у людську свідомість насамперед через просторові уявлення, з умовним локальним і специфічним включенням часового фактору. Учена переконливо доводить цю тезу на прикладах усіх трьох рівнів музики – звуковисотності, ритміки й архітектоніки. Вона слушно зауважує: людина не стає сліпою, займаючись музикою, як і не стає глухою, звертаючись до живопису [11].

Ідею спорідненості музики та архітектури на рівні загальних закономірностей художньої творчості розробляє сучасний композитор і архітектор Я. Ксенакіс, виходячи з першоджерела зв'язку обох мистецтв – ритму, а також інших констант, наприклад «симетрії – репрізності».

Пошук інтегративних моментів у межах мистецького дискурсу здійснюється навколо універсальних понять, а саме: ритм, гармонія, форма, композиція, жанр, стиль, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс. Саме вони дають змогу узагальненого бачення начебто розрізнених складових художньої культури. Для сприймання будь-якого виду мистецтва спільними категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос.

Отже, мистецько-культурологічною основою художньо-педагогічної інтеграції є цілісність культури загалом і художньої культури зокрема, у

якій види мистецтва існують у різних формах взаємозв'язків, синкретичної і комплексної взаємодії; вони передають універсалії навколишнього світу, що виражаються різними художньо-мовними засобами [9, с.17].

Психологічні основи інтеграції.

Мета, зміст, методика та інші компоненти сучасної педагогічної системи центруються навколо особистості учня. Вчені-психологи наголошують, що об'єднавчі процеси в освіті визначаються інтегральною сутністю самої людини, її психіки, свідомості, ментальності (В. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, М. Холодна та ін.). Науковці доводять, що пластичність внутрішньої організації особистості, її сприймання, мислення, уява починають формуватися за умов впровадження в освітній процес природної єдності мистецтв, гармонії багатоманітності.

За таких умов актуальності набуває вивчення освітньої інтеграції в аспекті феноменологічного напрямку в психології, зокрема гештальтпсихології, яка вивчає психіку людини під кутом зору її цілісних функціональних структур – *гештальтів*. Представники цього напрямку спробували довести вирішальну роль миттєвого схоплення відносин (інсайт) у полі тяжіння частин до цілого та їх групування в напрямку рівноваги («закон структури»), пояснити природу інтелекту з позиції пріоритетності сприймання цілісного образу в динаміці психічних утворень. Отже, у контексті цієї теорії психологічні механізми пізнавальної діяльності людини, здатної до інтегрування, містяться в самому процесі попереднього природного синтезу, що має регулятивне та мотиваційне значення для перебігу інших психологічних процесів [9, с.17].

Л. Виготський, у межах культурно-історичної теорії вищих психічних функцій, досліджуючи природу та механізми інтелекту виокремив три ступені його розвитку в дітей: 1) мислення синкретичними образами (за принципом «усе пов'язано з усім»); 2) мислення в комплексах (через слово дитина поєднує предмети на основі фактично існуючих наочно-образних зв'язків); 3) мислення в поняттях, або «вербалізоване сприймання», – результат інтеграції, синтезу всіх пізнавальних процесів [12].

Психолог підкреслював важливе значення синкретизму дитячого мислення (мислення образами-ідеями) для розвитку особистості й зокрема вважав, що художня творчість у дитячому віці також синкретична (малюючи, діти розповідають про зображені події, тобто драматизують, складають тексти цих «ролей»). З переходом до вищих рівнів розвитку мислення цей синкретизм не зникає, він інтегрується з іншими розумовими надбаннями людини [9, с.17].

Ще одним психологічним підґрунтям інтеграції є полімодальність людської психіки, яка загалом є цілісною незалежно від індивідуальних особливостей. Учені-психологи (В. Мерлін та ін.) підкреслюють, що системне дослідження індивідуальності передбачає обов'язкове вивчення *інтегральних властивостей* у складній взаємодії елементів, а декомпозиція окремих властивостей допустима лише із суто науково-дослідницькою метою через виокремлення певних якостей, що можуть розглядатися тільки залежно від загальної інтегративності психіки [9, с.18].

Згідно з теорією міжфункціональних зав'язків у пізнавальних процесах людини (увага, пам'ять, мислення), архітектоніка цілісності структури інтелекту задається процесами когнітивної диференціації та інтеграції (Б. Ананьєв). Для психологічного обґрунтування освітньої інтеграції в галузі мистецтва особливо значущими є положення про асоціативне мислення Ю. Самаріна, за висловом якого, *«творче мислення – це мислення плюс уява»*. Сутність ідей ученого полягає в тому, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій, а асоціативність – важлива якість свідомості творчої людини.

У своїх працях М. Холодна вводить ще одну якість – «ментальний досвід», який зумовлює індивідуальну і неповторну властивість інтелекту особистості. Отже, психологічними передумовами інтегрованого навчання є природні особливості людського мислення, у якому органічно поєднуються чуттєві, уявно-образні, раціонально-логічні, творчо-інтуїтивні аспекти пізнання. За допомогою механізмів мислення людина здатна зіставляти близькі й досить далекі предмети і явища, установлювати схожості та відмінності, проводити між ними аналогії і паралелі, синтезувати й узагальнювати набуті знання. У свідомості школяра немає розподілу на предмети чи галузі. Навколишній світ сприймається цілісно: водночас слухом і зором, образно і вербально, емоційно і практично. Накопичені елементи досвіду накладаються, перетинаються, інтегруються, створюючи можливість своєрідного «панорамного бачення» і «поліфонічного розуміння» світу» [9, с.19].

У своєму відомому доробку «Психологія музичних здібностей» Б. Теплов звернув увагу на те, що слухові уявлення майже ніколи не бувають суто слуховими і мають включати зорові, рухові та ін. У психології цей феномен отримав назву «синестезія». Вчений довів, що виникненню асоціацій, образів-аналогій, суголосних естетичних уявлень, утілених різними художніми мовами – інтонаційною, візуальною, кінетичною, за певних спеціально створених педагогічних умов, сприяє об'єктивний зв'язок між слуховими і зоровими, а також тактильними, вібраційними та іншими відчуттями. Це і стає психофізіологічним інтегратором [9, с.20].

Для мистецької освіти важливим є той факт, що досягнення психологічного явища інтерсенсорної взаємодії людських відчуттів і механізмів симультанного сприймання життєвих і художніх образів «накладається» на характерні для дітей субсенсорні здібності (наприклад, особливу яскравість та емоційність образного сприймання), що зумовлює пошук і впровадження освітніх технологій на основі «художньої синестезії» [9].

Ще одним психологічним підґрунтям інтеграції в освіті (мистецькій зокрема) є відкриття сучасних наук про людину – теорія функціональної асиметрії мозку. За цією теорією кожна півкуля головного мозку відповідає за виконання різних функцій. Так, ліва півкуля головного мозку забезпечує функціонування раціонально-логічного (вербального) мислення, а права «відповідає» за емоційно-образне (візуальне) опрацювання інформації, надаючи мисленню людини творчого характеру. У реальності вербальні й візуальні, свідомі й підсвідомі складові тісно взаємодіють, утворюють своєрідну цілісність, а недооцінка будь-якої з них призводить до однобічного розвитку особистості. Лише інтеграція всіх розумових стратегій забезпечує творчий характер мислення людини.

Традиційна предметна система шкільної освіти з її інформаційною домінантою, культом «раціо» і з одночасною недооцінкою емоційно-образних і практично-творчих аспектів призводить до поступового руйнування природної цілісності свідомості дитини. Цей чинник періодично актуалізує в педагогіці, зокрема мистецькій, проблему міжпредметних зав'язків, інтегрованих курсів та інших освітніх моделей, спрямованих на «реставрацію зруйнованої цілісності» [9, с.21].

Важливим чинником в успішній реалізації людини в професії та житті загалом сучасні вчені вважають соціальний (Е. Торндайк), або емоційний (Д. Гоулман) інтелект. Тому, одним з провідних завдань учителів Нової української школи є налагодження ефективної емоційної взаємодії з учнями на основі вербальної та невербальної комунікації. Для цього школярів учать ідентифікувати насамперед власні емоції та керувати ними: приборкувати негативні стани (гнів, страх, розчарування, пригніченість), уникати стресів. Також педагоги й психологи мають допомагати дітям розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей (за мімікою, жестами, голосом, ходом, поведінкою), навчити будувати міжособистісні взаємини в колективі на засадах доброзичливості, толерантності, оптимізму [9, с.21].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що до психологічних основ інтеграції змісту освіти (мистецької зокрема) належать:

- загальна інтегральність психіки;
- полісенсорна взаємодія людських відчуттів;

- синкретизм сприйняття та асоціативність людського мислення;
- здатність до синестезії, цілісність ментального досвіду особистості.

Дидактичні основи інтеграції.

Серед багатьох класифікацій, які пропонують науковці, нам близька класифікація Л. Масол, яка виокремлює два основних типи дидактичної інтеграції:

- індуктивно-взаємодіючий – процес встановлення зв'язків між компонентами, які утворюють цілісність, що стає пасивним результатом, народженим під впливом паритетних частин;
- холістський, що передбачає пріоритет цілого як «емерджентної» якості, що задає характер взаємозалежності компонентів і завдяки вихідній константі забезпечує більш високий рівень упорядкованості [9, с.23].

Проте важливо пам'ятати, що просте поєднання змісту кількох предметів не забезпечить інтеграцію. Її утворенню сприяють конкретні «інтегратори», які можуть бути предметно-образні, понятійні, світоглядні. У мистецтві це універсальні естетичні категорії (гармонія, ритм, образ тощо), що виконують роль глобальних смислових одиниць. Інтеграційне поле створюють і спільні світоглядні теми, які спрямовують пошук конкретних взаємозв'язків – точок дотику, перетину і групування навчальних елементів змісту.

До ключових моментів дидактичних основ інтеграції в загальній середній освіті (принципів, змісту, форм, методів, засобів) належить єдина мета – формування в учнів цілісної картини світу. Практична ж реалізація ідеї інтеграції у шкільній практиці розв'язується переважно на двох основних рівнях: інтеграції змісту освіти (зовнішня і внутрішня, міжпредметна і предметна, понятійна та світоглядна, повна або часткова) та інтеграції процесу навчання і виховання (інтегративні педагогічні технології, методики інтегрованих курсів).

Художньо-педагогічні основи інтеграції.

Яскравим і неперевершеним зразком природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії є цілісність народної культури, синкретизм фольклорних традицій та обрядів. Педагогічну ефективність такого конгломерату доведено багатовіковим існуванням етнопедагогіки. Такий тип інтеграції («фольклорний») дуже активно застосовують у практичній діяльності учителі-практики, автори різноманітних програм і підручників з мистецтва, адже він генетично споріднений із синкретизмом дитячої гри.

Останнім часом проблема взаємодії (комплексу, синтезу) мистецтв, міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів активно привертала увагу науковців та учителів-митців. Концептуальні та методичні засади мистецької освіти засобами інтеграції мистецтв на рівні загальноосвітньої школи впроваджували О. Кабкова, І. Кашекова,

Л. Предтеченська, Ю. Солодовніков, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов. У початковій освіті – Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Т. Крижанівська, О. Курєвіна, Т. Надолінська, Н. Терентьєва, В. Тименко та ін..

На інтегративному підході до навчання дітей ґрунтуються відомі зарубіжні педагогічні системи художнього виховання Р. Штайнера, Е. Жак- Далькроза, К. Орфа; практичні експерименти в цій царині здійснювали Б. Яворський і М. Леонтович [9, с.25].

Узагальнюючи нароби дослідників, можна визначити низку художньо-педагогічних основ інтеграції в мистецькій освітній галузі:

- єдину емоційну природу мистецтва, спорідненість естетичного ставлення до світу, асоціативність художнього сприймання і мислення;
- наявність певних універсальних засобів художньої виразності;
- схожість механізмів творчих пошуків митців будь-якого фаху і втілення життєвих смислів у художніх образах; художній пафос, мистецько-стильову єдність тощо [9, с.24].

Розробники програм та методик інтегрованого викладання мистецьких дисциплін намагаються знайти спільні точки дотику у методиці викладання.

Так, засновник концепції поліхудожнього виховання Б. Юсов та його послідовники, пропонують взаємозв'язок елементів «слово – звук – колір – рух» та ідею «художніх подій» – творчих колективних занять.

У авторському курсі «Синтез мистецтв» О. Курєвіна за інтегратор обирає естетичні категорії та включає компонент «технології», посилюючи тим самим прикладний аспект. Проте, музичне мистецтво, на жаль, представлено недостатньо як за обсягом так і за традиційними вимогами до шкільного музичного виховання.

Розробник інтегрованого курсу «Мистецтво» Л. Масол обирає за інтегратор музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне та екранні види мистецтв. За її задумом вони можуть реалізуватися в окремих предметах або інтегрованих курсах інваріантної чи варіативної частини навчального плану [13, с.4].

Таким чином, зробивши аналіз інтегративних процесів сучасної української школи, можна зробити висновки про те, що проблема інтеграції в мистецькій освіті не нова. До неї зверталися вітчизняні та зарубіжні науковці, вчителі-практики, пропонуючи окремі методи, технології, програми, курси та ін. І хоча питання є дискусійним, не можна заперечувати, що будь-які різновиди моделей інтеграції мають позитивний вплив на активізацію емоційно-естетичного сприйняття та особистісне пізнання учнями мистецтва; завдяки зіставленню і порівнянню, виділенню спільних і відмінних рис у мистецьких явищах стимулюється розвиток художньо-творчих здібностей дітей.

Ми погоджуємося з думкою Л. Масол про те, що поліхудожнє виховання у початковій школі з домінантою синкретичних форм

творчості стає фундаментом художнього мислення учнів, яке активно розвивається у середніх і старших класах у процесі поглибленого пізнання мистецтв на матеріалі широкого спектра художніх зразків різних жанрів і форм, епох і стилів, що сумарно забезпечує формування у школярів цілісної художньої картини світу [9, с.25].

Література

1. Зубарева О.Г. Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу в початковій школі як мотивація учнів до пізнання світу/ Теорія та методика навчання (з галузей знань). Вип.25. Т.1. 2020. С. 63-68., с.64.
2. Інтегративний та компетентнісний підхід до викладання предметів. Методичний альманах. Таврійськ: ЗОШ № 5, 2017. 109 с.
3. Типова освітня програма. Мистецька освітня галузь. 62 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
4. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям. Киев: Рад. школа, 1972. 244 с.
5. Карташова Ж. Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-11.pdf>.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford: University Press, 2000. 1540 p.
8. Спорышева Е.Б. Интеграция художественноэстетического воспитания. Искусство и образование. 2005. № 5. С. 17.
9. Л. М. Масол. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво».207 с. https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf.
10. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ – Полтава – Харків, 1998. 360 с.
11. Холопова В.Н. Теория музыки/ Учебник для вузов. Изд-во: Лань. 2002. 368 с.
12. Виготський Л. Уява і творчість у дитячому віці. <https://www.twirpx.com/file/21852/>.
13. Масол Л.М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів 7 с., с.4 https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/v_1snuk_3.pdf

3.3. Фахова підготовка майбутніх учителів музики за реалії НУШ: методичний аспект (к. пед. наук, доц. *Жанна СИРОТКІНА*)

Фахова підготовка майбутніх учителів музики зумовлена сучасними реаліями Нової української школи. На часі створення системи вищої музичної освіти, яка створює умови для реалізації учителів нової формації, котрі не є ретрансляторами певних знань, умінь і навичок, а позиціонують себе та реалізуються як творча особистість. Тому першочерговим завданням реформації сучасної мистецької освіти є створення умов, систематизація форм, методів для підвищення результативності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [1], рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи [2], новій українській школі потрібен учитель, здатний до організації творчого освітнього процесу на основі синтезу мистецтв, формування мистецької компетентності школярів як динамічної комбінації знань, умінь і навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших якостей, що визначають здатність особистості успішно соціалізуватися, проводити професійну та навчальну діяльність у майбутньому. На наш погляд, перспективним напрямом удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики за реалії НУШ є застосування інтегративних технологій, форм та методів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Адже головною ознакою інтегративної освіти (І. Бех, В. Ільченко, С. Клепко та ін.) є не тільки посилення суб'єктивної сторони навчальної діяльності учнів (учіння), а й значне зростання вимог до педагогічної діяльності вчителів. Основними системотвірними чинниками освіти стає вже не тільки програма, що детально і всебічно регламентує зміст, психолого-педагогічних умови процесу її реалізації, а й безпосередньо учитель-творець. Адже саме він проектує стратегію розгортання педагогічної взаємодії, від його професіоналізму і майстерності, світогляду і культуротворчих здібностей, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей залежить успіх чи невдача при впровадженні будь-якої педагогічної системи, теорії, концепції. У середовищі освітян не випадково набув поширення такий вислів, що справжній педагог ефективно навчає учнів і досягає високих результатів, працюючи і за недосконалою програмою, водночас як будь-яку непогану програму може зіпсувати вчитель завдяки недосконалому викладанню [3].

Наголосимо, що підготовка майбутніх учителів музики до професійної діяльності – складний, багатовимірний процес. Це зумовлено, перш за все, тим, що професія вчителя музики має уособлювати в собі безліч особистісних та професійних якостей, знань, умінь, компетентностей: фахівець означеного профілю має бути не тільки

вчителем, а і музикантом; вміти не тільки грати на музичному інструменті, співати, знати теорію та історію музичного мистецтва, а і володіти методами, прийоми проведення уроку, організації позакласної та позашкільної діяльності; знаннями вікової психології; вміннями розрізняти психофізіологічні особливості учнів і багато іншого. Місія учителя-музиканта складна – він має не тільки познайомити дитину зі світом музики, навчити основам музичного мистецтва, а і допомогти розвинути приховані чи явні таланти учня, розширити музичний та життєвий досвід, сформуванати гармонійну особистість.

Аналіз досліджень науковців та вчителів-практиків (Л. Арчажнікова, І. Гринчук, Т. Костогряз, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Остряньська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Таранцева, Н. Швець, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та інші.) доводить, що музика, образотворче мистецтво, література, хореографія є таким комплексом засобів художньої виразності, який пробуджує почуття прекрасного, дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та ініціативи школярів та робить більш продуктивною музично-педагогічну діяльність вчителя музичного мистецтва [4]. Водночас, на практичній діяльності позначається відсутність системного використання педагогічних можливостей інтеграції мистецтв безпосередньо спрямованої на фахову підготовку майбутніх учителів музики за реалії НУШ. Застосування інтеграції мистецтв часто відбувається у вигляді накопичення емоційно-чуттєвого і культурного досвіду, що створює передумови для повторення усталених стереотипів, стандартних форм мислення, не сприяє оволодінню вміннями інтерпретації художнього тексту, творенню оригінальних продуктів художньої діяльності.

Тому ми припускаємо, що інтеграція мистецтв буде сприяти більш глибокому й ефективному поєднанню інформаційної і творчої складової процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО та стане у нагоді у подальшій професійній діяльності. Вважаємо, що для впровадження означеного припущення раціонально було б розробити певну методичну систему. Проте, це завдання більш фундаментального дослідження. В межах цієї роботи спробуємо окреслити лише основні складові такої системи.

Педагогічні умови.

У контексті обраного дослідження під *педагогічними умовами* ми розуміємо сукупність факторів, які забезпечують продуктивність протікання навчального процесу, отримання адекватного поставленій меті результату, розвитку відповідних якостей і властивостей особистості та розв'язанню основних суперечностей проблеми [4, с.80].

Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв зумовлюють суперечності між:

- імперативним, інформативним характером позиції в цьому процесі з боку викладача, та безініціативною позицією студента, який очікує готових «істин»;

- бажанням використовувати інтеграцію мистецтв в практичній роботі і недостатньою підготовленістю в означеному аспекті;

- між складними завданнями, що поставлені перед майбутнім учителем музики та низьким рівнем його фахової підготовки.

Для розв'язання цих суперечностей пропонуємо створити умови, які ми поділили на зовнішні відносно суб'єкта (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні).

Зовнішні умови об'єктивні і не залежать від волі суб'єкта навчання, вони можуть бути достатніми і необхідними, сприяти процесу фахової підготовки, або гальмувати його. Вплив на зовнішні умови – це створення матеріальних і ідеальних (зразки, знання, ставлення) чинників для розвитку особистості, для ціннісного спілкування, для практичної діяльності здобувачів вищої освіти.

Виходячи з теорії управління, в межах нашого дослідження, до зовнішніх педагогічних умов, що сприятимуть процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв, ми віднесли саме такі, як:

- інтенсифікація навчально-виховного процесу закладу вищої освіти через збагачення його інформацією культурологічного та мистецько-педагогічного змісту;

- розвиток інтегративної активності студентів;

- єдиний освітній простір через інтеграцію навчально-професійної, науково-дослідницької діяльності студентів;

- використання інтегративного підходу при побудові навчальних курсів;

- застосування форм та методів активного навчання [5].

Але, ефективність обраних зовнішніх педагогічних умов підвищується при поєднанні з внутрішніми умовами, які визначаються мірою узгодженості діяльності викладача і студента в процесі формування професійних умінь. Вплив на внутрішні умови – регулювання фізичного і психічного стану учасників виховного процесу, стимулювання їх потягу до особистісного і професійного самовдосконалення, а також до рефлексивного осмислення цієї взаємодії.

До внутрішніх педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв ми віднесли:

- формування мотиваційної сфери й актуалізація професійних інтересів майбутніх учителів музики;

- врахування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки;

- активізація рефлексивних, та емпатійних процесів впродовж професійно-педагогічного становлення майбутніх учителів музики.

Доцільність визначених педагогічних умов, що впливають на результативність фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв, обґрунтовується сталим положенням педагогічної науки про те, що для розвитку відповідних особистісних якостей, властивостей необхідно ставити людину в такі умови, в яких би означені якості і властивості змогли б виявлятися і закріплюватися.

Організаційно-методична система.

Під *організаційно-методичною системою* фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв ми розуміємо таку цілеспрямовану єдність організаційних форм, методів і засобів навчальної діяльності мистецько-педагогічного спрямування, таку їх послідовність, яка забезпечить найбільш оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Вважаємо, що організаційно-методична система має передбачати: особистісно-орієнтований та інтегративний підхід до фахового становлення майбутніх учителів, професійно-діяльнісну спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста, поетапність означеного процесу.

Особистісно-орієнтований підхід характеризується усвідомленням ставлення педагога до студента як до особистості з метою виявлення його творчих можливостей і здібностей та їх розвитку. Реалізація цього підходу передбачає низку вимог: урахування психолого-фізіологічних і вікових особливостей студента, визнання права студента бути самим собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем; здійснення диференційованого підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики з неоднаковою базовою підготовкою.

Інтегративний підхід у формуванні здобувачів вищої освіти є сукупністю прийомів, процес та результат взаємодії його структурних складових, що виражається його теоретико-практичної підготовленості, що сприяє розвитку всебічної особистості.

Саме застосування інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців забезпечить ефективність поданого матеріалу. Результатами інтегративного підходу можуть стати:

- систематизація знань;
- комплексне застосування знань та умінь;
- посилення пізнавальної активності учнів;
- досягнення поставленої мети, результативності.

Інтегративний підхід – це свого роду методологічна стратегія, спрямована на об'єднання всіх ланок освітнього процесу, вихід на більш високий рівень якості.

Традиційно склалося так, що фахова підготовка вчителя музики передбачає оволодіння ним комплексом спеціальних знань з предметів – історико-теоретичного, інструментального, диригентсько-хорового циклів, а також знань спеціальних методик, музичної підготовки педагогіки та психології, естетики. Підготовка майбутнього вчителя за спеціальними дисциплінами має стати своєрідною лабораторією, де він зможе опанувати професійну майстерність: загальнопедагогічну, диригентську, інструментальну, вокальну, виконавську, музикознавчу, лекторську, дослідну [6]. Тобто учитель-музикант має володіти синтетичними знаннями, новим, інтегративним мисленням.

Етапи реалізації організаційно-методичної системи.

Поетапне формування фахової готовності майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв забезпечує поступовість процесу, ускладнення педагогічних завдань – активізує процес професійно-педагогічного становлення майбутніх учителів-музикантів.

Метою *першого* (ціннісно-орієнтаційного) етапу є створення у свідомості майбутніх учителів музики мотиваційної установки на оволодіння фаховими знаннями, навичками, компетенціями; вироблення позитивного ставлення до інтеграції мистецтв, усвідомлення ними доцільності її використання у навчально-виховному процесі.

Провідними на даному етапі можна визначити принципи: історизму, художніх аналогій, подібності, доповнення-подовження [7, с.12].

Робота має здійснюватися не тільки на заняттях зі спеціальних дисциплін, а й в межах курсів «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Основи фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв» та в умовах навчальної педагогічної практики.

Для реалізації поставленої мети застосовуються активні *форми і методи*, які передбачають проблемне викладання навчального матеріалу, створення проблемних ситуацій, проведення проблемних бесід, дискусій, діалогів; використання навчальних, ділових ігор; синхронічні та діахронічні методи. Така організація навчально-виховного процесу буде сприяти підвищенню рівня професійного самоусвідомлення здобувачів як здатності до самовиховання; систематизації теоретичних знань, необхідних для свідомого оволодіння вміннями; актуалізації потреби у застосуванні в професійній діяльності, в умовах НУШ, інтеграції мистецтв.

Другий етап (процесуально-операційний) має на меті формування фахово вагомих вмінь, навичок, компетентностей здобувачів засобами інтеграції мистецтв. Така робота має будуватися на основі таких принципів: системності і послідовності; диференційованого підходу у навчанні; опори на наявний особистісний досвід здобувачів; єдності художнього і технічного (Е. Абдуллін, А. Апраксіна).

Організаційна робота може здійснюватися в умовах колективної та індивідуальної навчальної діяльності під час вивчення дисциплін: «Дидактика», «Методика музичного виховання з основами хореографії», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв» (спецкурс) та на заняттях науково-проблемної групи. Поставлена мета реалізується такими засобами педагогічного впливу: завдання з елементами дослідницької роботи, спрямовані на аналіз та узагальнення мистецько-педагогічного досвіду педагогів та проєктування його на свою творчо-педагогічну діяльність; конструювання програм з мистецьких дисциплін з урахуванням спорідненості образно-емоційного строю інших видів мистецтва; участь у роботі науково-проблемної групи, що передбачає зустрічі з педагогами-митцями, обговорення наукових повідомлень здобувачів, обговорення тематики курсових робіт, виступів на науково-практичних конференціях, методичних семінарах та ін.

Для формування емоційного інтелекту пропонуються вправи на мобілізацію емоційних зусиль щодо мистецько-педагогічної діяльності; моделювання педагогічних ситуацій спілкування з різними видами мистецтва, що розвивають позитивні емоції, несуть доброзичливість, гумор; педагогічні завдання на орієнтацію в емоційних реакціях партнера по мистецько-педагогічних діях тощо.

Для відпрацювання практичних дій використовуються такі засоби: вправи на розвиток контактної взаємодії; моделювання педагогічних ситуацій спілкування для відпрацювання елементів педагогічної техніки; написання сценаріїв педагогічних заходів із використанням інтеграції мистецтв; рольові ігри, мета яких моделювання процесу сприйняття інформації за допомогою інтеграції мистецтв та ін.

Основні методи, закладені в організаційно-методичну систему, пропонуємо збагачувати специфічними *прийомами*, адаптованими до нашого дослідження: роздуми про музику (картину, танець тощо); «забігання вперед і повернення до вивченого» (Д Кабалевський); «перспективи і ретроспективи в процесі навчання»; музичні «мистецькі» узагальнення; «емоційна драматургія» (Е. Абдулін), створення художнього контрасту (Л. Горюнова); «створення художньо-образних колекцій» (Г. Падалка); «переінтонування» (М. Красильнікова) та ін. [7, с.14].

Третій етап (творчо-синтезуючий) передбачає творчу реалізацію набутого мистецько-педагогічного досвіду в педагогічному процесі. Для розв'язання поставлених завдань пропонуємо використовувати педагогічну практику, окремі теми з курсів таких загальнопрофесійних та професійно орієнтованих (спецкурси) дисциплін, як: «Інтегрований курс «Мистецтво» та методика його навчання», «Методика музичного виховання з основами хореографії» та ін.

У межах курсу «Інтегрований курс «Мистецтво» та методика його навчання» пропонуємо наступну систему форм і методів: моделювання ситуацій; музичні вистави; виступи з лекціями-концертами; лабораторні заняття на базі школи; розв'язання педагогічних задач; прогнозування мистецько-педагогічної діяльності; імпровізація «фізичних дій»; варіативність вражень і почуттів; метод композиції кольорів; міжпочуттєвих асоціацій; порівняння конкретних образів і абстрактно-фантастичних персоніфікацій. Під час проходження практики здобувачі мають самостійно розв'язувати певні педагогічні ситуації, виконувати творчі завдання, вдосконалювати свою фахову готовність до мистецько-педагогічної діяльності [7, с.15]. Сподіваємось, що запропонована організаційно-методична система фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами інтеграції мистецтв після експериментальної перевірки виявиться доцільною і ефективною.

Подальшого вивчення, на наш погляд, потребують такі проблеми: формування педагогічної майстерності вчителя на етапі післядипломного вдосконалення на основі інтеграції мистецтв; наступність у поліхудожньому розвитку особистості засобами інтеграції мистецтв у системі «школа – ЗВО – школа»; вдосконалення фахової готовності засобами інтеграції мистецтв в системі неперервної освіти – «освіта впродовж життя».

Література

1. Закон України «Про освіту»
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> .
2. Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text .
3. Масол Л.М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів
https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/1/visnuk_3.pdf.
4. Сироткіна Ж.Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04./ІДГУ. – К., 2006. 282 с.
5. Purin V.D. Professional'naya podgotovka uchitelya muzyki na osnove printsipa integratsii v pedagogicheskom protsesse / Avtoreferat diss.kand. ped. Nauk. M.: 2003.11s.
6. Shyshlyannikova N.P. Muzychno-pedahohichna pidhotovka yak protses formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutn'oho bakalavra // Vyd-vo: Pedahohichna osvita ta nauka. 2015, №1.S40-45.
7. Сироткіна Ж.Є. Формування професійних умінь: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ ІДГУ. – К., 2006. – 21 с.

РОЗДІЛ IV

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Концептуальні основи неперервної професійної освіти пов'язані із вирішенням важливої креативно-педагогічної проблеми професійного становлення фахівця. Сьогодення художньо-педагогічної освіти вимагає концентрації уваги на особистості, розвитку творчих якостей педагога, подолання стереотипів оцінки професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, переосмислення навчально-виховного процесу як діяльності, спрямованої виключно на засвоєння й накопичення професійних знань, умінь і навичок, когнітивних уявлень щодо художньо-педагогічних явищ в оточуючому просторі. Теоретико-методологічний аналіз завдань професійного становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва дає підстави стверджувати, що основою професійного розвитку вчителя в сучасних умовах є художньо-естетична спрямованість, неперервність професійної освіти, інтенсивний творчий розвиток у процесі практичної образотворчої діяльності.

Сучасний «ринок» в образотворчому мистецтві передбачає у своїй основі наявність коштів, укладених автором у процес створення творчих робіт, а також їх експонування. Виходить, що майже кожен «псевдохудожник», що має достатньо фінансів, може організувати персональну виставку в кращих художніх салонах, представляючи суб'єкту сприйняття свою «псевдотворчість», тим самим черговий раз увівши в оману глядачів. Але існують і будуть й надалі плідно працювати досвідчені педагоги та художники в державних організаціях: художні ізоустудії, школи, училища, вищі навчальні заклади освіти, академії, регіональні й національні спілки художників, дизайнерів не тільки України, але й інших країн світу, де саме і здійснюється процес передачі особисто накопиченого, набутого знання, умінь й навичок майбутньому поколінню.

Особливий інтерес викликає творча діяльність людей науки та мистецтва. В чому полягає відмінність між науковою і художньою творчістю? Яка роль інтуїції, уяви, передбачення, спеціальної підготовки у загальній структурі творчості? Креативність являє собою здатність людини з доставленого дійсністю матеріалу створювати (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову реальність, що задовольняє багатоманітним суспільним потребам. Види творчості визначаються характером креативної діяльності, особистим проявом людини в якій-небудь діяльності (наукова і художня творчість, творчість

винахідника, організатора тощо). Ряд дослідників розглядали проблеми художньо-естетичної, мистецької підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва (Є. Антонович, М. Бехтерев, В. Бутенко, І. Зязюн, М. Кириченко, В. Кузін, Б. Лихачев, Л. Любарська, С. Мельничук, І. Мужикова, Б. Неменський, О. Тарасенко, М. Чернявська, О. Шевнюк, Б. Юсов та ін.). Зокрема, В. Тименко, І. Міщенко, В. Хорунжий, О. Савченко, Н. Бібік та ін. піднімають проблему підготовки майбутніх фахівців викладання художньої праці, трудового навчання, образотворчого мистецтва у початковій школі та в дошкільному закладі. Однак, проблема підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у мистецьких закладах освіти не отримала належного висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

І тут вважаємо за необхідне виділити установку та шляхи вирішення проблеми, планомірність у вирішенні креативних завдань і проблем, гнучкість розуму, розумову точність, оригінальність вирішення спеціальних завдань, здатність до оцінки ідей, результатів мислення. Зараз, за даними психологів, творчі здібності розвинені лише у двох-трьох відсотків людей. Тому-то сьогоднішня людина-виконавець – поганий сім'янин, поганий працівник, поганий громадянин. В теперішніх смертельних лабіринтах така людина – самогубець і губитель цивілізації.

Яка ж людина може вивести людство з глухого кута? Очевидно, людина-творець, сміливий шукач нових шляхів і, найголовніше, – глибоко людяна і глибоко моральна. Можливо, вона буде розвиватися різнобічно, почне йти з-під ярма вузької спеціалізації, стане поєднувати працю голови і працю рук, роботу і управління суспільством. І це не абстрактна теорія, не рожева мрія – саме життя відкрило шляхи для вирощування такої людини. Завдання сучасної педагогіки – спрямувати дитину на стежу істини і любові. А значить, зняти всяку ідеологізацію з гуманітарних дисциплін, звільнити від нечистої «революційної» тенденційності. Все це підтверджує актуальність обраної проблеми дослідження.

У нашому розумінні візуальне спілкування, формування майбутнього спеціаліста, якщо воно не обмежується і не розпадається на вирішення часткових завдань, має об'єктом розвиток професійної культури, художньої творчості студента засобами образотворчого мистецтва, а предметом – саморегуляція формування творчості студентів в образотворчій діяльності, професійне становлення фахівця як педагога так і художника. Предметом дослідження є також ряд експериментів, що дозволяють визначити гіпотетично систему художньо-творчого формування фахівця у галузі візуального мистецтва на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського,

Шуменського університету «Єпископ Костянтин Преславски» (Республіка Болгарія), Ізмаїльського регіонального педагогічного ліцею та шкіл Одеської області. Дослідження є певною мірою доповненням і розвитком окремих важливих питань, розглянутих автором у монографіях «Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика» (2012), «Педагогіка художньої творчості» (2016), «Культурний простір бессарабських болгар» (2018), «Основи педагогіки художньої творчості» (2018) та ін.

4.1. Методика розвитку художньої творчості особистості (к. пед. наук, доц. Іван ПАСТИР)

Психологи характеризують творчий процес як активну психічну діяльність, в якій особливо мобілізуються інтелект, емоційна і волева сфери особистості. З метою більш глибокого дослідження природи творчості виникла спеціальна область науки – евристика, яка в основному поки вивчає природу наукової творчості і майже не зачіпає питань художньої творчості. Між тим останнє також має потребу в систематичному дослідженні, фундамент якого заклали філософи (естетики), фізіологи, психологи, педагоги. З позицій діалектичного матеріалізму вони розкрили основні особливості творчої діяльності людини, що дає можливість приступити до науково-теоретичного обґрунтування педагогічних методів активізації творчих здібностей людини. Реалізація даних методів можлива тільки в процесі відповідної діяльності. Тому дуже важливою є соціальна проблема розвитку художньої творчості в процесі образотворчої діяльності. Це положення підтверджується багатовіковою художньою та педагогічною практикою [10].

Ми виходимо з того, що знання, обмежені рамками одного виду мистецтва, гальмують процес професійного становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва. Тому такий процес має поєднувати в собі формування художньо-педагогічної культури, світоглядних позицій, інтеграцію фахової мистецької та психолого-педагогічної підготовки, організацію професійної освіти та самовдосконалення як у майбутніх вчителів ОТМ, так і художників. Названі складові детермінують розвиток культурологічної освіти та забезпечують художньо-творче становлення фахівця, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту студентів. Жоден фахівець не може стати справжнім вчителем ОТМ без художньо-творчих якостей художника.

Сьогодні в образотворчому мистецтві існує і така думка, що теорія художнику шкідлива, що знайомство з наукою про пропорції не є

обов'язковим. Дехто вважає, що знання основ образотворчої грамоти заважає вільній інтуїтивній творчості. До того ж, надто великі надії покладаються на натуру (намалювати або написати з натури, композицію вивідати в натурі). Це велика і глибока омана. Навчившись працювати з натури, але, не знаючи теорії, творчої передачі образу багато художників так і не стають справжніми творцями, залишаються в полоні всяких випадковостей і прорахунків, які неминуче зменшують художні переваги їх робіт.

Художня освіта в системі вищої педагогічної школи розглядається одним із визначальних факторів підвищення соціального статусу вчителя як висококультурної особистості. Проте аналіз чинного навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти дозволяє окреслити суперечності між цілісністю особистісно-професійного становлення вчителя ОТМ і недостатньою розробленістю системи педагогічного супроводу процесом візуального спілкування, між теоретично декларованою метою формування цілісної особистості професіонала і збереженням предметоцентрованої моделі професійної освіти на практиці, між орієнтацією педагогічного університету на фундаментальне загальнокультурне знання і недостатнім ступенем реалізованості його у професійно-педагогічній діяльності майбутніх фахівців. Виявлення цих суперечностей актуалізує проблему теоретичного і методичного забезпечення художньої освіти студентів у вищій педагогічній школі у ракурсі формування цілісності особистісної та педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Проблема цілісного пізнання особистості знайшла відображення у науковому доробку В.І. Бондаря, Н.В. Кічук, О.М. Леонтєва, В.М. М'ясищева, Л.П. Станкевича, О.Я. Чебикіна, В.І. Шинкарука. Фундамент суб'єктного підходу до розуміння цілісності особистості був закладений дослідженнями Б.Г. Ананьєва, О.В. Брушлинського, Л.П. Буєвої, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенко, Е.З. Фромма, А. Хеллера, результати яких вплинули на переосмислення методологічних засад освіти як культурного процесу в наукових концепціях Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, І.А. Зязюна, Г.П. Клімової, О.Г. Колоянової, О.М. Олексюк, О.П. Рудницької, О.Л. Шевнюк, О.А. Кайдановської, Т.В. Паньок.

Роль викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу здебільшого обмежується повідомленням інформації, постановкою художньо-творчих завдань і стимулюванням студентів до їх виконання. Не завжди він має можливість й бажання до міжсуб'єктного художньо-творчого спілкування, часто виховний вплив не планується, носить безсистемний, спонтанний характер, а комунікація здійснюється переважно на інтуїтивному рівні. Недоліки процесу

професійного розвитку особистості пояснюються ще й елементарним невмінням чітко визначити мету й завдання образотворчого спілкування, підібрати твори ОТМ в залежності від художньо-педагогічної ситуації. Результати недостатньої професійної готовності викладачів ВНЗ виявляються у неадекватних оцінках здібностей та особистісних якостей студента, невмінні розробити індивідуальну програму розвитку творчого потенціалу та художньо-естетичної культури, у недотриманні технологічних вимог навчання і виховання, професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. На ці недоліки наголошують такі відомі вчені вищої школи, як Е.Б. Абдуллін, Л.Г. Арчажникова, В.І. Бондар, Л.К. Велитченко, І.А. Зязюн, О.Я. Савченко, Л.Г. Коваль, Н.В. Кічук, Г.М. Падалка, Л.І. Міщик, В.Ф. Орлов, О.П. Рудницька, О.Л. Шевнюк та інші.

Дуже часто творчість розглядалася як довільна, абсолютно вільна діяльність суб'єкта, оскільки акт творчості нібито відбувається художником несвідомо, спонтанно, за натхненням і осяянням. Творчу активність відносили до некерованої області «підсвідомості» і приходили до думки, що навчати творчості не можна. Так, наприклад, у посібнику з малювання у 1938 р. Д.Н. Кардовський писав: «Малюнок як творчий процес, як мистецтво об'єктом викладання бути не може, оскільки викладеним не може бути суб'єктивне розуміння краси»[202]. Прихильники «вільного виховання» творчість розглядають як унікальний і неконтрольований стан особистості. Вони намагаються принизити роль і значення наукових знань, традиційний досвід художньої діяльності, необхідність спостереження та вивчення реальної дійсності, вважають, що учень повинен розвиватися сам, творчий процес повинен народжуватися і протікати спонтанно, без втручання зі сторони (навіть словесна поправка може вбити творчу активність учня). Творчість, заявляють прихильники «вільного виховання», – це нічим не контрольована стихія несвідомої діяльності людини, прояв суто індивідуальних уявлень і уяви художника, а навчання заважає творчості, правила і закони реалістичного мистецтва сковують художника. На їхню думку художня творчість доступна лише особливо обдарованим людям. Але це помилкова точка зору. Торкаючись цього питання, П. П. Чистяков писав: «та й що таке творчість? ...Звідки вона береться? Вона дух, як кажуть, а дух вище природи. Ось це і погано, коли людина уявляє в собі духа вище природи: від нього понесе дичиною» [29].

Сьогодні наука вже не вважає творчий процес некерованим. Дослідженню неусвідомлених психічних процесів присвячено цілий ряд праць вчених – Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьєва, Б.М. Кедрова, Ф.С. Басіна, В.О. Рожнова, П.В. Симонова, А.С. Прангишвілі, Ю.Б. Максименко, Р.В. Гершуні, О.В. Ткачук та ін. Було зроблено чимало спроб довести, що розвивати творчу активність людей треба з дитячого віку, зі шкільної

лави, і в цій справі велику допомогу можуть надати заняття образотворчим мистецтвом.

Художньо-творча педагогіка будь-якого великого майстра ніколи не обмежується відновленням або розширенням існуючих прийомів і методів навчання, але охоплює більшу частину сторін підготовки художника. Так, уявлення про художника і його творчі цілі припускало більш самостійне й активне ставлення учня до занять, його живе розуміння завдань мистецтва. Не могло бути й мови про механічну виучку, а тільки про свідомий підхід до навчання [14, с 61].

Для розвитку художніх здатностей в учнів, Г. Угрюмов велику увагу приділяє роботі з оригіналами для більш конкретних знань про натуру, де на перший план виступає зорова пам'ять, момент образного запам'ятовування окремих якостей натури, що означає встановлення більш тісного зв'язку копіювання з натурою. Наступним етапом розвитку художніх здатностей за його методикою є перехід до роботи з гіпсами, конкретизації в передачі натури й матеріалу, а також проблеми світла. Наступний етап художньо-творчого розвитку особистості, за методикою Г. Угрюмова, складався в зображенні людини, де художники спочатку використовували нерухливі статичні гіпсові фігури – статуї (щоб вони могли краще розібратися в рішенні об'єму), а потім виконання зображення живої моделі та використання змішаної техніки у виконанні зображення фігури людини (сангіна, італійський олівець, вугілля). У живописі Г. Угрюмов будував методику навчання не тільки на виявленні об'єму предмета світлотінню, умінні передати форму кольором, а побудувати дану конкретну форму із властивими їй особливостями й поєднати її з середовищем і простором. Величезним внеском в методику розвитку художньої творчості Г. Угрюмова став розгляд питань композиції, розвитку образного мислення, зорової пам'яті, що дозволяє художнику кожному думку, тему, творчо вирішувати в композиційних картинах.

Художньо-педагогічна методика Г. Угрюмова мала великий вплив на розвиток культури образотворчого мистецтва не тільки XVIII століття, але й на творчість великих художників – педагогів XIX – початку XX століття, серед яких був видаючийся художник-педагог П. Чистяков. Завдання навчання, за П. Чистяковим, складне й багатогранне. Педагог і учень у творчому процесі вступають у взаємостосунки, в яких однаково важливі розуміння викладачем життя, мистецтва й індивідуальності учня, з одного боку, а з іншого – внутрішня довіра учня не тільки до вчителя, але й до мистецтва, яким той, як художник, займається, відчуваючи перспективи в розвитку мистецтва. Вироблення уявлення про тенденції, що розвиваються в мистецтві, про те, що молодий художник працює над його вдосконаленням, над більш точним вираженням свого ставлення до світу, є найважливішою частиною виховання й навчання майбутнього

художника. Система П. Чистякова, була розрахована на активне виховання в майбутнього творця творчого мислення, на те, що процес зображення образу складається з декількох моментів, що передбачають задум усвідомлення образу предмету чи об'єктів, задум зображувальної форми й реалізації, відтворення її художніми засобами, технічними прийомами, способами зображення, де заключним етапом формування образного мислення є уявлення. Отже, П. Чистяков у своїй педагогічній концепції виходить із того, що справжній розвиток художника може відбуватися в тому єдиному випадку, якщо система навчання буде будуватися на відмові від пасивного підходу до виконання навчального плану.

Виконуючи роботу з природи, художник найповніше й глибше пізнає навколишню дійсність, оскільки в цьому випадку об'єктом зображення йому слугує той або інший предмет, що у процесі безпосереднього відчуття, сприйняття й завдяки активній роботі думки пізнається всебічно. В даному випадку оперативна пам'ять представляє собою першу сходинку, яка фіксує інформацію, що надходить до глядача. Швидкодія цього шабля – десяті частки секунди. Протягом цього часу людина встигає зафіксувати основні риси сприйманого об'єкта (саме даний шабель пам'яті є вирішальним при сприйнятті багатьох явищ мистецтва). Кожний об'єкт малювання з природи дає художникові одночасно і почуттєву, наочну базу пізнання, і матеріал для порівняння, аналізу, синтезу та абстракції. Інакше кажучи, зображення з природи вимагає активного включення в процес вивчення, пізнання всіх ланок єдиного процесу пізнання – відчуття, сприйняття, мислення. В цьому й полягає особливе значення малювання з природи як основного, провідного виду образотворчої діяльності у вивченні об'єктів зображення, у пізнанні навколишньої дійсності.

Не випадково з найдавніших часів художники вважають роботу з природи основою образотворчого мистецтва. В «Трактаті про живопис», написаному в XI столітті живописцем Ченніно-Ченніні, говориться, що «найкращий керівник, який веде через тріумфальні ворота до мистецтва – це малювання з природи. Воно важливіше від усіх зразків» [28, с.37-38]. Причому, як свідчать численні дослідження психологів, розвиток сприйняття проходить шлях від злитого, синкретичного, фрагментарного сприйняття дитиною предметів до розчленованого, осмисленого відбиття предметів, явищ, подій у їх просторових і часових взаємовідношеннях. Розвиток сприйняття веде до зміни і його механізму. Якщо у дітей молодшого дошкільного віку око супроводжує рух руки, слідкує за ним, то діти більш старшого віку мають вже можливість вільно володіти рухами очей, без опори на дотик і рухи руки. Все більшого значення в акті сприйняття набувають вибірковість, порівняння, узагальнення й

конкретизація. Все це визначає необхідну повноту й глибину пізнання, осмисленості, всебічного вивчення дійсності [10].

Юний художник, як правило, береться за пензель чи олівець за своїм бажанням. Якщо не придушити цей споконвічний палкий потяг холодним повчанням і міркуванням, то людина малює або пише фарбами з радістю, із задоволенням, милуючись природою і все більше захоплюючись самим процесом роботи. Але по мірі росту дитини починається його знайомство зі світом. Йому здається, що він «розучився» малювати, тому від педагога залежить, «навчиться» дитина знову, або вона потухне, вичерпається як художник-творець назавжди...

Часто, на жаль, юному художнику дають нездійсненні завдання. Так, в той час, коли він нездатний зображувати конкретні індивідуальні речі, а висловлює свої ідеї схематично, йому пропонують зображати, наприклад, березу, ялинку, певну обстановку. А він на даний момент може намалювати дерево, будиночок і т. д. Або вимагають, щоб учень передавав на площині обсяг, дотримувався правил перспективи, коли він може дати тільки плоске зображення, а перспективи не знає і поки не потребує цих знань при зображенні простору. Таким чином, в ілюстративній дитячій творчості, крім надання повної свободи дитині, слід рахуватися з законами дитячої психіки та особливим характером передачі художньої форми, а також пам'ятати, що живий трепетний процес образного пізнання і відображення світу не терпить насильницької ломки. Потрібно прагнути так організувати заняття, щоб в будь-якій роботі, починаючи з самих елементарних, перед учнями ставилися креативні завдання в тій мірі, в якій вони здатні їх розуміти і практично вирішувати на кожній стадії свого розвитку. Елементи академічної грамоти не повинні бути відокремленою передмовою до їх майбутньої творчої діяльності. Їх бажано давати поступово, при необхідності вирішення поставленої художньої мети. Отже, головне завдання педагога – охорона витоків дитячої художньої творчості, її повної свободи, самобутньої сили, свіжості, переконливості, всієї тієї дитячої радості, яка пов'язана з такою свободою. Тільки тоді будуть міцні і доцільні виховні та освітні цінності, пов'язані з нормальною постановкою вивчення основ образотворчої грамоти в школі [10].

Відомі художники-педагоги завдання творчого виховання учнів нерідко вирішували емпіричним шляхом. Такий підхід є помилковим і неприпустимим навіть на початковому етапі навчання. Якщо виходити з основної мети навчання образотворчому мистецтву, неважко прийти до висновку про необхідність розвитку з самих перших кроків в учнів активного, творчого початку, закласти основи емоційного образного бачення світу. Дослідження довели, що сприйняття, вивчення та практична робота нерозривні. Отже, не можна розривати, штучно ізолювати засвоєння знань, придбання технічних навичок та розвиток

творчих здібностей. Розвиток має відбуватися паралельно і одночасно з придбанням наукових знань і практичних умінь, взаємно доповнюючи один одного. Разом з тим накопичення творчого досвіду має стимулювати вивчення і засвоєння законів образотворчої грамоти. Це має відношення до всіх видів навчальної роботи, особливо в малюванні з натури. Цей процес включає рішення двох тісно пов'язаних між собою завдань: створення художнього образу в свідомості того, хто малює і його технічне втілення. В ході навчання образотворчому мистецтву іноді їх поділяють, відповідно будуються теорія та методика навчання, де, з одного боку, освоюються основи образотворчої грамоти та технічні засоби зображення, а з іншого – вирішуються завдання художнього виховання та творчого розвитку. Превалювання однієї із сторін веде або до ремісництва або до методики «чистої творчості» без всяких правил і законів зображення.

Майбутній педагог-художник має бути «художником» із самого початку свого навчання. Якщо розділити мистецтво на ремісничу й творчу частини, то виниклий розрив стане для багатьох графіків, живописців, скульпторів, архітекторів та інших непереборною перешкодою в майбутньому, завдяки якому вони можуть назавжди залишитися ремісниками. Тому він будує свою систему не тільки на ускладненні постановок-завдань, а на ускладненні методичних, творчих завдань, які ставляться перед учнем. Кожне окреме завдання представляло в цьому сенсі новий і значущий щабель, долати який майбутньому художнику доводилося самостійно й обов'язково творчо. Абсолютно ясно, що ремесло, як неодмінний елемент професіоналізму, необхідно всім художникам будь-якої категорії та кваліфікації. Але не ремесло визначає головні риси мистецтва, і воно не є основним критерієм оцінки результатів роботи над художнім твором. На жаль, чимало початківців художників цього не розуміють і помилково недооцінюють або, навпаки, надають ремісничій стороні справи вирішальне значення. Зауважимо, що для людини з не дуже досвідченим оком реміснича сторона творів мистецтва часто буває більш помітна, ніж все інше. «Як добре зроблено!» – вигукує в захваті інший глядач, зупинившись у чистенько «вилізаної» картини. І за гладенькою, благополучною «зробленістю» часто не помічає поверхнево-ілюстративного підходу автора до зображуваної події, холодної фальші і смутної порожнечі всієї речі. «Яка недбала і невдала мазанина!» – обурюється інший глядач, дивлячись на широкий, пастозний живопис, і не бачить при цьому глибокої змістовності, образної сили і пластичної виразності твору. Буває і навпаки, коли, наприклад, невелику картину П. Федотова або Т. Г. Шевченка вважають старомодною і нецікавою у зв'язку з тим, що вона написана гладко і докладно, не розуміють її глибокого сенсу, її високих художніх достоїнств, емоційної повноти і гостроти відносин художника

до життя. У той же час величезне полотно, позбавлене серйозного задуму і цілісності, не виражає ні широкого переживання художника, ні його скільки-небудь особистого зацікавленого відношення до того, що зображено, іноді викликає захоплення лише від того, що воно написано в сучасному дусі, «яскраво», «сміливо». Таким чином, в мистецтві одна лише реміснича спритність (як би вона не виявлялася: в скрупульозності або у відчайдушній технічній відважності) не може ні задовольнити, ні прикрити безнадійну порожнечу речі. Твори такого роду справедливо іменують «ремісничими виробами», кітчем, відокремлюючи їх таким чином від справжнього мистецтва.

На сьогоднішній день існує узагальнена характеристика закономірностей малювання з натури, які майбутні вчителі образотворчого мистецтва, художники досягають на заняттях з малюнку. Слід зазначити, що сприйняття як пізнавальний процес у образотворчій діяльності характеризується низкою закономірностей, основними з яких є: цілісність, осмисленість, апперцепція, вибірковість, творчість. Будь-який предмет, будучи комплексним подразником, що складається з ряду частин і відрізняється різними ознаками, сприймається, однак, цілком, у єдності всіх своїх якостей і ознак, що й зумовлює узагальненість, цілісність сприйняття. Наприклад, якщо з певних причин у процесі сприйняття об'єкта порушується взаємодія всіх компонентів комплексного подразника, то спостерігається втрата цілісності в сприйнятті цього об'єкту. Особливо на це звертається увага в процесі образотворчої діяльності.

Професійна грамотність завжди передбачає аналіз конструкції форми, рішення композиції аркуша, тонального і кольорового ладу, просторових співвідношень та інших важливих для художника завдань. Звичка до такого рішення дуже потрібна в практиці роботи малювальника і живописця. Разом з тим така звичка може стати механічною, пасивною, а живе і сприйнятливое око майбутнього художника може поступово перетворитися на байдуже констатуюче око холодного аналітика, вправного ремісника. Зрозуміло, таким чином, спостереження і аналіз об'єктивних властивостей натури будуть відірвані від чуттєвого сприйняття і пластики художнього рішення. Саме тому, починаючи навчати недосвідчену в образотворчому мистецтві людину, педагог має дбати (кажучи професійною мовою) «постановкою ока». Зазвичай під цим виразом розуміють розвиток здатності бачити пропорції і перспективні зміни форм у просторі, відчувати і знаходити вірні тональні та кольорові співвідношення, об'ємність форми. Однак це поняття включає в себе і більш глибокі психологічні моменти – розвиток цілеспрямованого художньо-естетичного, емоційного сприйняття життя, живописно-пластичного, образного його осмислення, безпосереднього, особистого контакту з ним. Проблема постановки ока настільки складна і

важлива, що немає буквально жодної деталі в процесі початкового навчання, яка не мала б серйозного значення у формуванні майбутнього художника.

Необхідно підкреслити, що не можна зловживати вивченням основ образотворчої грамоти взагалі, оскільки чим більше «точних правил», «рецептів» для малювання, тим менше в учнів потреби в спостереженні, а, отже, тим менше надії на успішний розвиток активного сприйняття природи й творчого підходу до роботи. Здавалося б, що може бути важливого в такому елементарному питанні, як основи зображення з природи нескладних за формою об'ємних предметів? Які принципові методичні проблеми можуть таїтися в такій простій роботі і в поясненні педагогом того, як будувати предмети циліндричної, конусоподібної, призматичної і кулястої форми? Однак насправді вже на перших етапах навчання малюнку педагогу необхідно знати основну методичну спрямованість роботи і вміти спрогнозувати помилки, труднощі, характер малюнків учнів.

Звернемося до конкретного прикладу з практики. Одна з задач, що ставиться перед учнями на початкових етапах навчання, – побудова малюнку в нескладних за формою предметів, часто симетричних. Припустимо, природою служить звичайний глиняний глечик. І тут починаються перші педагогічні проблеми. Зазвичай вчителі прагнуть дати учням ключ до розуміння будови форми через симетрію, радять починати малюнок з проведення центральної лінії. Від неї рекомендується в різних місцях відкладати ширину предмета і таким механічним способом будуються обриси всього зображення. Такий метод малювання абсолютно невірний, оскільки від такого уроку образотворчого мистецтва зникає свіжість, сам процес цілісного сприйняття предмета, діти починають відкладати відповідні відрізки від осі симетрії вліво і вправо, з'єднуючи отримують необхідні точки кривої лінії, що утворює контур глечика. У зв'язку з тим, що учням «дали» готовий рецепт для «правильного» малювання, то природа була їм не потрібна, вони не дивилися на неї, не спостерігали до кінця будови малюнка. Зрозуміло, і таким чином можна вирішити завдання даної роботи. Але чи буде допомагати такий метод малювання розвитку в учнів здатності до активного цілісного спостереження природи, аналізу її форми?

Зрозуміло, що не про відстані потрібно було говорити, а про форму предмета, про те, як вона утворюється навколо осі обертання, пояснювати головне в зображенні предмета. Основна помилка полягає в методі навчання, у тому, що малюнок механічно будується по осі, в той час як вісь повинна служити засобом перевірки правильності малюнка. Наші дослідження показали, що такий спосіб ведення малюнка суперечить розвитку творчого сприйняття природи, приводить до помилок

на етапі компонування й визначення розмірів об'єктів зображення, привчає не вірити власним очам, створює звичку до пасивного перемальованого плоского силуету предмета.

Наведений приклад із зображенням глечика – не більш, як частковість, маленька деталь у процесі занять з малювання. Разом з тим вона може служити показником всієї методичної спрямованості навчальної роботи як у малюнку, так і в живопису. За природною логікою речей учень бездумно «зафарбовує» лінійний контур, щоб домогтися оманливої видимості форми. Основну увагу спрямовано на механічне копіювання плям. «Постановка ока» передбачає, в першу чергу, емоційне цілеспрямоване сприйняття природи. Творче спостереження, узгоджені дії руки і ока дозволяють побачити зображуваний предмет, як об'єкт для подібної живописно-пластичної інтерпретації. А як не просто і разом з тим як дорого пронести від початку до завершення роботи перше яскраве враження. Перша «зустріч» з природою породжує емоційну реакцію, конкретний задум виконання твору. Варто згадати істину: будь-яка робота художника починається в його голові, набагато раніше, ніж він доторкнувся олівцем до паперу. Здатність передбачати результати і мету своєї діяльності, уміння в уяві відтворити образ предмета, який потім буде відтворено в зображенні, – характерна риса людської діяльності взагалі та в навчальному малюнку зокрема. Це ще раз підтверджує, що навчання і творчість у художній школі повинні представляти єдиний процес, як навчання та виховання в кожному навчальному закладі.

Тому у процесі зображення художник завжди ставить конкретні завдання перед спостереженням природи, а точність змалювання необхідна для правдивої, виразної передачі об'єкта зображення, вимагає пильного, уважного спостереження цього об'єкта в усіх його аспектах, що визначає розвиток спостережливості художників. Специфіка образотворчої діяльності потребує від малюючого багатства вражень, розмаїття спостережень. Для накопичення вражень художники, де б вони не перебували, повинні постійно спостерігати непримітні, на перший погляд, речі, явища. Так, поступове виконання ескізів, етюдів, замальовок стає невід'ємною рисою особистості живописця.

Ескіз – це як би фіксація роздумів автора з приводу образотворчої форми твору, який він має намір створити, наприклад, перше враження художника при малюванні з природи. Природа нами впізнається за характерними зовнішніми обрисами її силуету або по її контуру, на якому зосереджується наша перша увага. Якщо у тривалому навчальному малюнку контур виникає в результаті поступового моделювання форми, то в нарисі контурна лінія повинна з'явитися на аркуші відразу ж, в першу чергу. Якийсь час начерки виходять перевантаженими лініями і штрихами. Поступово з'являється звичка дбайливо і обережно ставитися

до кожного торкання паперу і олівець починає залишати тільки відповідні сили і ширини сліду там, де це потрібно, а штрих стає впевненішим і точнішим.

З метою полегшити оволодіння начерками спочатку треба мати справу тільки з нерухою натурою (на перших порах можна рекомендувати починати начерк з нанесення на лист легкої, ледь помітної допоміжної штрихової лінії, яка передає загальну форму). Наприклад, взятий крупним планом, майже упирається в край аркуша глечик може бути зображений монументально, підкреслений предметно, сильно виліплений і детально розроблений. Але той же глечик, намальований більш дрібно і вільно розташований на аркуші вже відходить тим самим вглиб, розчиняється в атмосфері. Рішення всієї роботи в цьому випадку може бути більш легким, повітряним: глечик може бути потрактований як елемент світоповітряного середовища. Варіаціям розміщення предмета в різних ескізах повинні відповідати і варіації характеру трактування. Таким чином, на аркуші відразу ж вирішується композивання і визначається розмір зображення.

Безперервність руху олівця має істотне значення, так як в процесі роботи художника одночасно відбувається не тільки добір потрібного для узагальненого зображення, але і ув'язка окремих частин, їх пластичне підпорядкування цілого. Лише після нанесення контуру можна відняти олівець від паперу, щоб, закінчуючи начерк намітити в середині або поза його деякі характерні деталі, підкреслити штрихами обсяг або показати затененість. При цьому необхідною умовою є постійне вивчення рисуемой натури, лише зрідка відриваючись, щоб поглянути на папір. Це дозволяє спочатку працювати на мові ліній, форм, минаючи свідоме мислення. Внутрішній діалог – аналіз зображення здійснюється трохи пізніше. Саме тому доцільно починати будь-який малюнок з пошукового методу, який дозволяє скоординувати дії руки і ока, досягнути композиційну єдність і цілісність образного ладу. Його ефективність можлива при дотриманні основних правил на початковому етапі зображення предмета:

- 1) вивчення зображуваного об'єкта;
- 2) створення в розумі передбачення образу кінцевого результату;
- 3) визначення формату композиції, розмірів зображення;
- 4) композивання, виділення загальної плями, силуету зображення, великої форми (блочне зображення);
- 5) пошук у великій формі малої, елементів, деталей, уточнюючи форму (відблиски, тіні, рефлекси, фактура тощо);
- 6) об'єднання деталей форми, аналіз зображення.

Важливо також не забувати, що, викладаючи свої міркування з приводу постановки ока, організації цілеспрямованого сприйняття натури, ми далекі від заперечення техніки в рисунку чи живопису, питань

навчання роботи над етюдом, композиційним ескізом. Всі ці сторони є необхідними і нерозривно зв'язаними один з одним.

Роль педагога на початковій стадії навчання полягає в наступному: допомогти учням зжити свої уявлення (власне ставлення до речі, коли немає справи до того, «як є насправді»), збагачувати емоційний досвід і ні в якому разі не прискорювати моменту правильного графічного формулювання їх образів... Дітям потрібно давати якомога більше матеріалу для їх фантазії, заохочувати їх спостережливість для найповнішого прояву себе в мистецтві. Все, що закріплює, механізує процес графічного оформлення (готові зразки, змальовування тощо) губить творчий розвиток молодших школярів і наближає момент художньо-творчого виснаження. Більше за все потрібно боятися вчителю самому демонструвати дітям, як малювати (у вигляді наочності або педагогічного малюнка). Учні відразу ж змальовують готовий образ, і таким чином найважливіший процес перекладу першого враження, уявлення в графічний символ пропадає.

Наприклад, при зображенні предметів з натури часто дітям пропонується послідовність роботи, зміст якої представлено у вигляді адекватної наочності. У даному випадку дуже важливо вчителю зуміти націлити увагу учнів на творчу роботу з самим зображуваним об'єктом, а не з наочністю, оскільки на практиці дуже часто виходить навпаки: допоміжний матеріал стає домінуючим, що абсолютно неприпустимо в художньо-творчому процесі учнів. Вищевикладене відкидає існуючу думку, що на початковому етапі навчання образотворчому мистецтву не потрібна професійна підготовка вчителя. Саме з самих азів навчання образотворчої грамоти необхідна впевнена рука педагога-художника. Інакше, на жаль, складається сумна ситуація вже у початковій школі. Таким чином, питання методики не можуть замикатися на вузькопрофесійних вимогах навчання образотворчому мистецтву. Вони повинні вирішуватися на протязі всього періоду навчання і ґрунтуватися не тільки на особистому професійному досвіді педагога, але і на основі наукових даних про структуру людської свідомості і пізнання з урахуванням ролі почуттів в художньо-творчому процесі.

В. Гете говорив, що матеріал мистецтва бачить кожен, зміст його доступно лише тим, хто має з ним щось спільне, а форма залишається таємницею для більшості. Можна також сказати, що композиційне зображення містить безліч питань і стільки ж відповідей. «Для чого потрібна ця деталь?», «Чому цей кут темніше, ніж той?», «Чому ця фігура перетинає іншу таким чином, а не інакше?», «Чому в цій картині застосовується така структура композиційної побудови?» і так далі. На кожне питання можна знайти відповідь у досконалій картині. Наприклад, композиція картин В. Е. Репіна функціональна, вона необхідна для розкриття сенсу, для «розповіді». Можна припустити, що художник не

прагнув до гармонії, сюжетна картина, композиція будує сюжет, і це було головним для автора. Так що, якщо розглядати його композицію з формальної точки зору (узагальнити фігури персонажів до геометричних фігур, повністю відволіктися від сюжету), не можна сказати, що вона може існувати самостійно: в ній все для сенсу. Художній образ формується поступово в процесі уважного спостереження та вивчення, переробки безпосередньо сприйманих особливостей будови форми предметів. Найважливішим етапом його формування є практичне вираження його на площині засобами малюнка за законами реалістичного мистецтва. Основа художнього образу – зорові сприйняття, і, чим більше у художника знань і уявлень про об'єкт, тим багатше і виразнішим буде його зображення. Для того щоб малюнок вийшов виразним, переконливим, художник повинен уміти бачити і відбирати із загального виду натури найхарактерніше, а для цього треба заздалегідь знати, що є головним і характерним. Таким чином, основою творчого процесу побудови зображення є запас наявних у рисувальника знань і навичок, який загострює увагу рисувальника, активізує цілеспрямованість його спостережень і тим самим сприяє формуванню його як художника.

Психологи вказують, що коли учень здатний використовувати раніше засвоєні знання, способи і навички для рішення нової задачі, то він безумовно проявляє свою творчу ініціативу, інакше кажучи, росте як художник. Вміння людини комбінувати і перетворювати раніше відомі йому способи діяльності при вирішенні поставленої задачі говорить про його творчі підходи до справи. Наприклад, приступаючи до малюнка натюрморту після малювання геометричних тіл, учень творчо використовує свої знання та навички, «механічно» пристосовувати їх у новій роботі він не може. Метод виявлення конструктивної основи форми предметів в принципі колишній, але в новому малюнку він по-іншому проявляється: треба зобразити не просто циліндр, призму або усічений конус, а відро, стакан, коробку і т. д. Те ж спостерігається і при переході від малюнка натюрморту до малюнка голови людини, а потім до малюнку фігури.

Щоб навчити художника-початківця створювати реальні художні образи предметів і явищ дійсності, необхідно насамперед озброїти його методами сприйняття і об'єктивного пізнання дійсності, методами побудови реалістичного зображення Академічне малювання і розкриває перед початківцем основні закономірності будови форми, сутність образного відтворення форми в малюнку. У розвитку творчих здібностей учнів вирішальна роль належить методам роботи. У цьому сенсі слова В. П. Павлова повинні бути для нас заповітними: «Метод – найперша, основна річ. Від методу, від способу дії залежить вся серйозність дослідження. Вся справа в... методі. При хорошому методі і не дуже талановита людина може зробити багато. А при поганому методі і

геніальна людина буде працювати даремно і не отримає цінних, точних даних» [17]. Якщо у студента не буде правильної орієнтації, якщо він не опанує правильні методи роботи, він не зможе успішно розвивати як свої здібності, так і творчі здібності своїх майбутніх учнів. Не допоможе в цьому процесі творчості навіть інтуїція, яка сьогодні перестала бути загадкою.

«Інтуїція не «мати інформації», як іноді говорять, а «дочка багатьох інформацій». Вона може виникнути лише як результат узагальнення неодноразово повторюваних складних актів мислення, тобто опосередкованого відображення зв'язків і відношень дійсності. Інтуїція – важливий елемент структури прийняття рішень, проте корисна вона тільки в разі подальшої цілком усвідомленої перевірки, а не безконтрольного їй підпорядкування» [23, с.104]. Разом з тим зводити творчий процес тільки до акта несвідомого було б великою помилкою. Раптові осяяння, випробовуване поетом, художником, композитором, яке відносили до області несвідомого, тепер багато в чому пояснено. Наука довела, що інтуїція, узята в цілому, є свідомий процес і не що інше, як результат багаторазової і зосередженої уваги до певного факту, явища, предмета. Вона лише здається раптовим осяянням, але насправді – це підсумок попередніх і болісних роздумів, глибоких занять певною областю праці. Сама по собі інтуїція є прояв свідомості. Протиставлення інтуїції свідомої раціональної діяльності художника в корені невірно.

Для того щоб в голові людини виник дотиковий, зоровий або слуховий образ, необхідно, щоб між людиною і створюваним образом склалося «діяльне ставлення». Від процесів, які реалізують це відношення, залежить адекватність і ступінь повноти художнього образу. У його формуванні, крім свідомих і несвідомих дій, велика роль належить латентному періоду (прихованому періоду формування). Художник здатний зберігати в пам'яті зорову (візуальну) інформацію тривалий час, іноді роками. У певний період ця інформація може виявитися шляхом складної системи асоціацій в новому вигляді. Ця особливість пам'яті дає можливість «дозрівати» інформації в глибині нашої свідомості і викликати до життя «осяяння» у вигляді конкретного зображення. Говорячи про працездатність людського мозку, ще І. П. Павлов вказував, що враження і сліди раніше отриманих вражень, що зберігаються в «тіні», належать до сфери несвідомого до тих пір, поки «прожектор світлої плями» не зробить їх очевидними для свідомості. На цю ж ідею працюють і включені в систему обов'язкових академічних вправ завдання для студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університета по копіюванню творів маститих відомих художників. Показово, що Поль Сезанн зробив 56 копій Пюже, 27 – Рубенса, 26 – Мікеланджело, 3 – Пуссена.

Даючи оцінку навчального малюнку, ми одночасно даємо інтерпретацію і рівню художньо-творчої діяльності студента, тобто він відображає в малюнку і об'єктивну реальність, і своє суб'єктивне ставлення до неї. Одночасне вираження думок і почуттів у художньому образі і є проявом творчих здібностей художника. П. П. Чистяков вказував: «Малювати – значить розмірковувати. Ніколи не малюйте мовчки, а завжди задавайте собі завдання. Чи велике слово: «звідси – сюди», а як воно тримає художника, не дозволяє йому малювати від себе, навмання» [29]. Тому при активізації творчої діяльності малювальників основну установку повинен визначити педагог, керівник групи, а не самі учні, як вважають прихильники «вільного виховання». У процесі основної цілеспрямованої установки у кожного учня з'являться свої потреби, задоволення яких потребує активізації творчого підходу до малюнка. Більше того, така цільова установка повинна народжувати нове як би рефлекторно. І. П. Павлов, розкриваючи положення про рефлекс мети, вказував, що рефлекс мети може дати поштовх усієї творчої діяльності людини. Виникнення мети передуює ряд стадій, яким дали назву стадій афферентного синтезу, стадій мобілізації всього того, що є в даний момент в полі зору, в минулому досвіді, що відповідає головним якостям даної людини.

Істотним завданням розвитку художньої творчості в плані нашого дослідження на початковому етапі є вибір художнього матеріалу, техніки зображення. Кожен вид техніки має свої специфічні особливості, і студент повинен знати, що можна витягти з вугілля, сангіни, олівця і як одним і тим же матеріалом можна добиватися різних ефектів. Наприклад, працюючи вугіллям або сангіною, студент може застосувати різну техніку малюнка: в одному випадку обмежитися тільки тоновим ліпленням форми, в іншому – поєднувати тон зі штрихом. Під час замальовок, наприклад, в зоопарку особливо рухомих тварин (лисиці, білки, мавпи) техніка роботи над тривалим малюнком вже непридатна. Тут потрібна інша техніка роботи, а іноді й інші матеріали. Так, замінюючи олівець, скажімо, пером або сірником, студент значно економить час і отримує можливість передати в малюнку форму більш лаконічними і виражальними засобами. Сірник, змочений тушшю або чорнилом, дає дуже красиву, соковиту лінію, яка вносить у зображення особливу емоційну виразність. Зручні для таких начерків і фломастери з фетровим або капілярним стрижнем. Перо, навпаки, дає тонку, ніжну лінію і дозволяє промальовувати деталі. Крім того, робота пером з самого початку привчає студентів уважно ставитися до справи, наносити лінії дуже обдуманно і з великим розрахунком, так як найменша неувага спричиняє спотворення форми, а при виправленні малюнка – бруд і плями. Перо дисциплінує студента, не дає йому можливості думати про стороннє, рука набуває легкість рухів, виробляється майстерність і

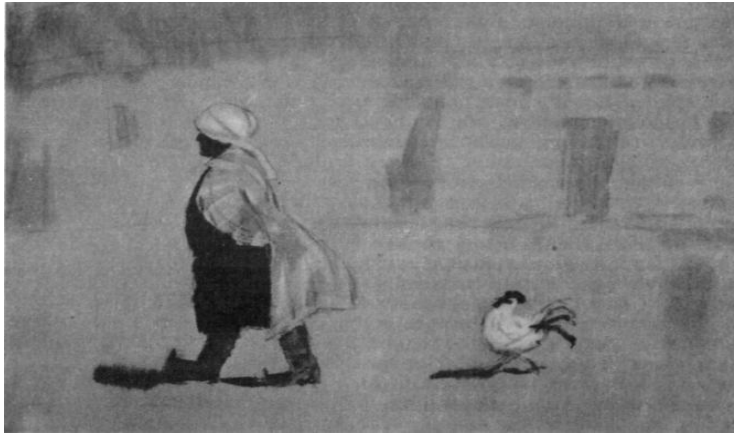
віртуозність. Недарма художники епохи Відродження, а також наші іконописці надавали таке велике значення малюванню пером.

В процесі виконання короткочасних вправ (начерків, замальовок) добре застосовувати одразу кілька матеріалів, наприклад поєднувати вугілля, крейду і сангіну; сангіну, вугільний олівець і перо; соус і вугільний олівець. Технічні прийоми роботи відразу декількома матеріалами відкривають широкі можливості для творчих пошуків. Взагалі ж при роботі над начерками у рисувальника особливо активізується творча діяльність і не випадково художники-педагоги надавали і надають велике значення саме цьому виду роботи.

Начерки дозволяють оперативно проводити замальовки самих різних об'єктів. Виконуються вони художниками не тільки з метою допоміжних функцій, професійного тренування (вправи в малюванні) або збору натурального цінного матеріалу для творчості, але і нерідко це створення твору мистецтва, нехай маленького по розмірах, часом скромного по завданню, але яке володіє високими художніми вартостями, здатними багато сказати глядачам. При виконанні начерку активно працюють не тільки зір і рука художника, але і його допитлива свідомість, творча думка, уява і пам'ять.

Хорошим начеркам притаманне яскраве образне трактування природи, засноване на узагальненій характеристиці її істотних особливостей. Короткочасні замальовки – це стисла, скупа за засобами розповідь про зображене. Малюючи більш тривалий час, можна, хоча й лаконічно, але досить переконливо, охарактеризувати освітлення, об'ємну форму, деякі важливі деталі. Хороший нарис – це не точна копія, не протокольний виклад побаченого, а сумарна, загострено-образна, лаконічна інтерпретація зображуваного. Виконуючи таку роботу, умілий художник свідомо відволікається від дрібниць, другорядних деталей, зосереджуючи свою увагу на найголовнішому, прагнучи швидко висловити суть об'єкта або сюжету, створити збірний образ (мал.1-2).

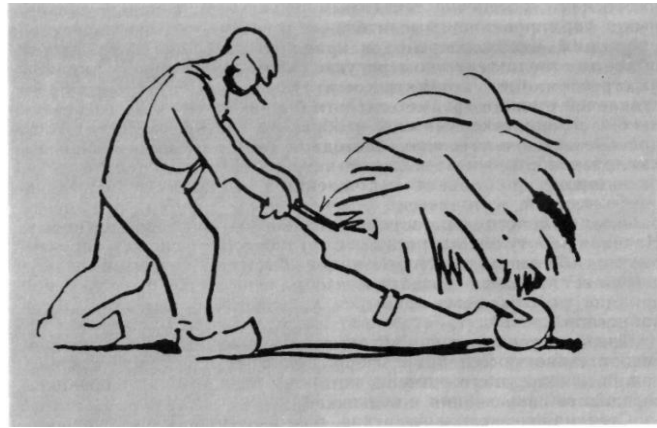
Істотне значення в швидкому малюванні грає цілісність бачення природи і начерку, вміння починати роботу над ним з встановлення цілого, керуючись ним. На всіх етапах виконання начерку (хоча ці етапи інший раз і важко простежити – так швидко здійснюється процес створення зображення) треба прагнути висловити загальне враження від об'єкта, дати цілісне уявлення про нього.



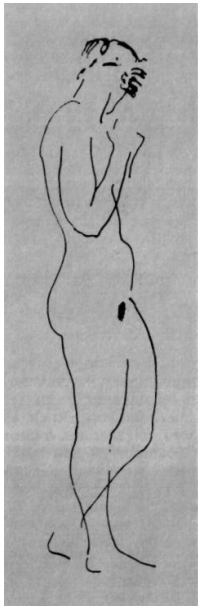
Мал. 1. А. В. Кокорін. Спокотний день. Б., кар., акв.



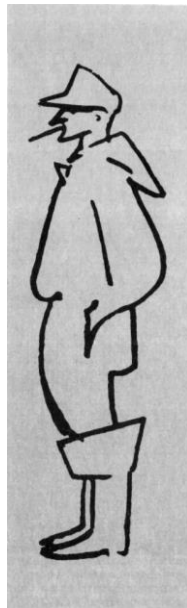
Мал.2.М. М. Кукунов.
Силует птаха.Б., туш



Мал. 3. А. В. Кокорін. Чоловік
з тачкою. Б., фломастер.



Мал.4. В. В. Лебедєв
В.Кокорін.
Оголена модель,
бум., туш, перо



Рибак, бум.,
фломастер



Мал.5. А.

Мал. 6 Дівчина,
бум., акв. Робота
студента

Процес роботи над швидкими замальовками може значно сприяти формуванню і розвитку навичок цілісного бачення натури та зображення. Треба намагатися розвинути своє уміння дивитися на природу так, щоб сприймати предмет чи групу предметів як єдине ціле, визначаючи, насамперед загальні обриси цього цілого і одночасно оцінюючи характерні особливості його окремих елементів.

Мал.7.Чебикін А.В. Начерк туш-перо

Мал.8. Пастир І. В. Начерк, жіночої моделі, туш-перо



Звичайно, в кожному конкретному випадку ступінь відносної деталізації зображення буде різною (залежно від сюжету замальовок, задуму малюючого, завдань, поставлених ним). Однак загальна установка на досягнення цілісності начерку залишається в силі. «Вивчаючи природу, звертайте увагу насамперед на ціле... Деталі – це важлива дрібнота, яку слід урезонити. Форма повинна бути широкою, і тільки широкою» [13, с. 71], – говорив знаменитий художник Енгр. Виконання швидких, лаконічних начерків сприяє формуванню цілісного бачення у малюючих, дозволяє малювати широко, узагальнено. Особливо слід відмітити значення роботи пензлем як засобу, який активно сприяє досягненню цілісності, узагальненості зображення за невеликий відрізок часу.

Корисно також виконувати деякі спеціальні вправи, які також необхідні людині для розвитку уяви і творчості, як і фізична підготовка. Дослідження показують, що прірва між творчими можливостями і їх виходом може бути звужена правильною освітою, вихованням творчого мислення. Наприклад, після ґрунтового малюнка або тривалого нарису з природи можна зробити на цю ж тему більш узагальнений, лапідарний начерк, прагнучи передати головне за допомогою скупих образотворчих

засобів, відмовляючись від докладної характеристики другорядних елементів. При цьому важливо виявити характер і структуру цілого.

Знаменитий французький художник Е. Дега зауважив: «...набагато краще малювати те, чого більше не бачиш, але втримав у пам'яті, тоді відбувається втілення побаченого, при якому уява співпрацює з пам'яттю. Зображаєш тільки те, що тебе вразило...» [13, с. 55]. Зосередившись і згадавши обриси потрібного об'єкта, його характерні особливості (зовнішній вигляд, пропорції, головні риси), малюючий може приступити до графічної передачі образу, відтвореного в його пам'яті. Велику роль у посиленні системи тимчасових зв'язків, що лежать в основі запам'ятовування і утворених в ході виконання замальовок з натури і по пам'яті, відіграють повторні замальовки, періодична актуалізація слідів пам'яті при проведенні роботи над начерками з досліджуваної тематики. Отже, необхідно час від часу повертатися до вже освоєної тематики. Це повинно здійснюватися в поточній навчальній і самостійній роботі студентів. Тут не можна обмежитися деякими кількостями тренувань, оскільки основою даного виду діяльності є систематична робота студентів над малюнками і начерками з натури. Вона не тільки доповнює академічні заняття, але й сприяє розвитку і вдосконаленню багатьох важливих якостей і навичок. Треба здійснювати цілу систему занять цими видами малювання з використанням різнобічних вправ, спрямованих не тільки на розвиток і збагачення зорової пам'яті і уяви, але і сприяє наявному прояву творчого підходу до вирішення навчальних завдань, а надалі – до багатогранної діяльності митця. З цього приводу відомі висловлювання та рекомендації П.П. Чистякова, І.Е. Рєпіна, Н.Н. Ге, Д.Н. Кардовського, Ш. Холоші та ін. Так, наприклад, Н. Н. Ге радив «...щодня по пам'яті зображати те, що траплялося дорогою...». Він зазначав, що в результаті таких вправ «...здатність помічати так посилюється, що Ви до найдрібніших подробиць будете в змозі передати по пам'яті бачене» [13, с. 438]. І. Е. Рєпін, який керував заняттями юного Серова, вважав необхідним, щоб він, крім малювання з натури, займався також малюванням з пам'яті. Про це красномовно свідчать альбоми з ранніми малюнками В. А. Серова і висловлювання В. Е. Грабаря про те, що поряд з малюванням з натури Рєпін змушував Серова малювати і від себе по пам'яті. Надалі малювання по пам'яті і уяві стало основою творчого методу В. А. Серова.

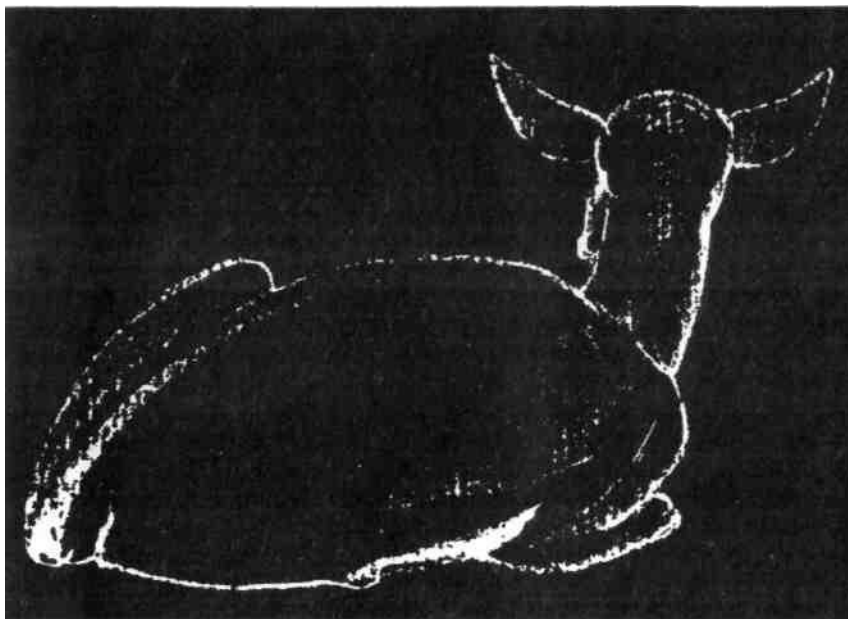
Відомо, що ніколи не розлучався з олівцем та папером і І.Є. Рєпін. Замальовки з натури він робив у всі моменти життя. Це було для художника закономірним, оскільки малюнок відігравав надзвичайно суттєву роль у його мистецтві. Коли ж лікарі заборонили І.Є. Рєпіну малювати принаймні на вихідних і не давали йому образотворчих матеріалів, то він, за спогадами К.І. Чуковського, вмочував у чорнильницю недопалок цигарки й робив виразний начерк. Ніколи не

розлучався з альбомом і Леонардо да Вінчі. Він занотовував до нього малюнки й замальовки, фіксував пози людей, вирази їх облич – усе, що його цікавило. Художник прагнув максимально точно передавати дійсність, намагався зображувати живу, мислячу людину в усьому багатстві її почуттів, переживань і дій. Саме з цією метою Леонардо да Вінчі вивчав анатомію та фізіологію людини. Це свідчить про перетворення творчого пошуку в потребу, навіть у спосіб життя. Багато таких прикладів свідчать про перетворення творчого пошуку в потребу, систему, навіть у спосіб життя будь-якого художника.

У цьому відношенні важливу роль можуть зіграти дисципліни «Малюнок», «Педагогічний малюнок», «Композиція», самостійна робота. Багато що, насамперед, пов'язано з виконанням пояснювальних педагогічних малюнків, створенням наочних посібників, правкою робіт учнів. На заняттях з педагогічного малюнку майбутні вчителі образотворчого мистецтва вчать виконувати різні види замальовок, малюнки по пам'яті на дошці, наочності за всіма видами уроків образотворчого мистецтва (див. рис. 3-11). При роботі над ескізами композицій, при пошуках варіантів рішень сюжетів, виконання підготовчих матеріалів відбувається найбільш значна за змістом і обсягом творча робота студентів. В ході цієї роботи можливе вирішення багатьох важливих завдань художньої підготовки студентів, створюються досить сприятливі передумови для розвитку їх художньої творчості. Ще більш активну і важливу роль відіграє ступінь розвитку зорової пам'яті і запас образних уявлень у навчальній та творчій роботі самого вчителя-художника, коли він виконує ескізи і оригінали своїх композицій або малюнки на заняттях. У таких випадках увесь процес створення зображень заснований на особистому прикладі художника.

На основі вивчення передового педагогічного досвіду, колективних досліджень критеріями ефективності занять з малювання по пам'яті і уяві є:

- правдивість передачі головних особливостей форми об'єктів при малюванні проводиться без безпосередньої зорової опори на натуру;
- ступінь повноти характеристики зображуваних об'єктів, переконливість малюнків;
- збереження першого враження, швидкість зображення;
- виразність начерків і малюнків, виконаних по пам'яті, уявленню, уяві;



Мал. 9. Лежача лань. Кл. дошка, крейда. Робота студента

- вміння при малюванні використовувати зорові образи, наявні в пам'яті, без візуального звірення їх з натурою;
- свобода оперування зоровими уявленнями при малюванні за уявою;
- відповідність обраної техніки (художніх матеріалів) змістом зображення.

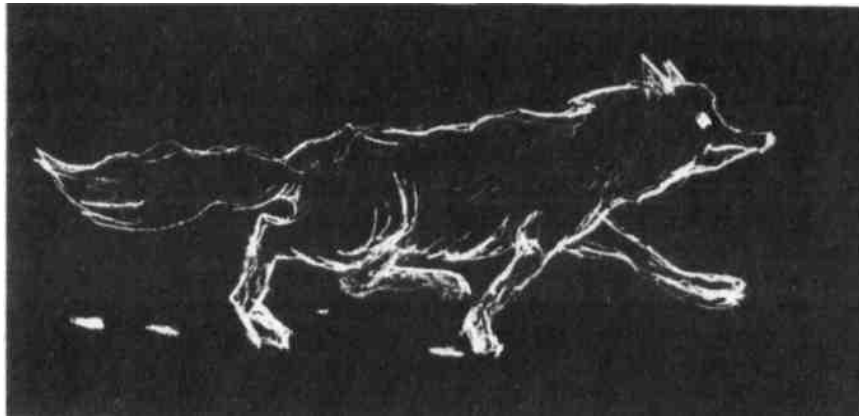
Викладені критерії, заняття образотворчою діяльністю в досліджуваному аспекті вельми наочно допомагають виявити прогалини у знаннях і вміннях студентів, свідчать про ступінь розвитку якостей, важливих для успішної педагогічної і творчої діяльності. Учні не підготовлені відповідним чином до проведення роботи над малюнками по пам'яті і представленню, не мають достатніх навичок виконання такої роботи і які не оволоділи методами її доцільного і ефективного здійснення зазвичай відразу приступають до процесу малювання, тобто виявляють головним чином моторну, а не розумову активність. Це помітно знижує результати роботи. Треба, щоб малюючий чітко уявив собі, що саме потрібно робити, зосередив свою увагу на конкретній задачі, налаштувався на потрібну «хвилю» пам'яті і мислення, активним вольовим зусиллям викликав у своїй пам'яті уявне відтворення об'єкта замальовки. Тоді в його свідомості продуктивно запрацює весь устрій асоціацій, уявлень, пов'язаних з виконуваною роботою. До такої організації розумової діяльності слід звикати з самого початку виконання завдань з малювання по пам'яті і представленню.

Результати дослідження підтвердили, що знання теорії недостатньо, саме педагогу необхідно керувати образотворчою діяльністю учнів, спрямовувати її, підказувати і показувати дітям, як малювати різні об'єкти

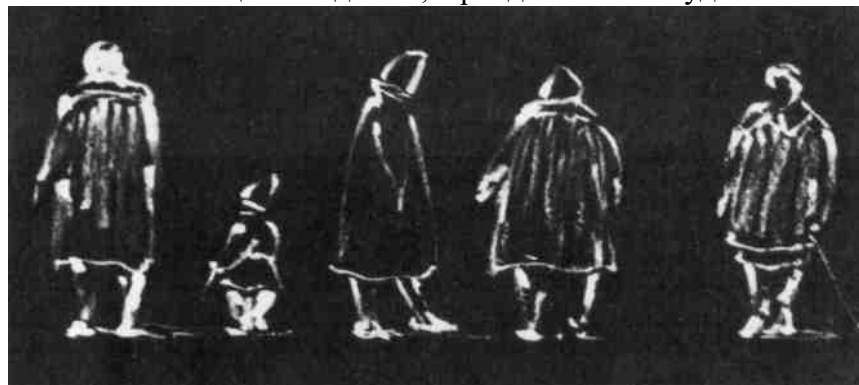
і сюжети. І робити це слід цікаво, натхненно, вміло, правдиво, переконливо, виразно і цілком професійно.

Отже, творча особистість має бути підготовлена до фахової роботи за умовою оволодіння системою вмінь, за допомогою яких здійснюються професійні творчі функції, а саме такі вміння, як:

–сформувати: художньо-естетичну компетенцію у процесі становлення та вдосконалення образотворчої грамоти. В художньо-творчій діяльності: образотворчу композиційну, графічну, живописну, навчально-творчу, соціокультурну компетенції;



Мал.10. Лисиця. Кл. дошка, крейда. Робота студента



Мал.11. Начерки людей, крейда. Робота студента

– аналізувати і прогнозувати свою професійну художню діяльність та діяльність колег, що забезпечують гностичні функції;

– планувати і творчо конструювати в цілому як процес художнього навчання-вдосконалення, так і його компоненти, що забезпечують конструктивно-планувальні функції;

– здійснювати художньо-естетичну, культурологічну освіту засобами різних видів образотворчого мистецтва, що забезпечують освітні функції;

– розвивати інтелектуальну, духовну, емоційно-естетичну сферу, пізнавальні, творчі й розумові здібності у процесі оволодіння мовою образотворчого мистецтва, що забезпечує розвивальну функцію [27, с.7].

Визначені вміння є відображенням здатності виконувати професійні функції і розв'язувати завдання діяльності художника, що детермінуються універсальними для всіх змістових ліній напрямку «Образотворче мистецтво».

4.2. Інтерактивні шляхи становлення фахівця в умовах бакалаврату (к. пед. наук, доц. Іван ПАСТИР)

В сучасних реаліях методики освіти є найбільш дієвими, якщо вони побудовані на засобах активізації розумової діяльності та скеровані на розвиток творчої особистості. У представленому монографічному виданні міститься спроба використовувати вивчення основ творчої професії як метод пізнання природи людини. Емоційна насиченість процесу сприйняття вимагає від вихователя вміння застосовувати інтерактивні шляхи роботи з учнями. Відома значна кількість активних методик художнього навчання, серед яких можливо відзначити методи проблемного та інтерактивного навчання. Провідні педагогічні інновації пов'язані в сучасній освіті саме з використанням інтерактивних методів навчання, з метою виявлення та розвитку творчих здібностей, освоєння етнопростору.

При проведенні виховних бесід, диспутів, тематичних вечорів та інших форм педагогічного впливу особливого сенсу набуває естетичний потенціал мистецтва, який розкривається не тільки в процесі спілкування, але й цілеспрямованого пізнання. Тут важливо ширше практикувати лекторії естетичних знань, бесіди про мистецтво в сім'ї, ігрові ситуації в початкових класах, ділові, рольові та імітаційні ігри, загальні дискусії, факультативні заняття з історії образотворчого мистецтва, художньої культури, естетики, дослідницькі розробки, проблемно-пошукове навчання та презентації творчих розробок – у старших класах. Тому в процесі образотворчої діяльності у ВНЗ варто використовувати ігрові ситуації, сценарії занять, на яких студенти програють, ніби пропускаючи через себе, всі основні етапи формування психологічного простору. Так, при аналізі картин вони розподіляють ролі персонажів із зображених картин, улаштовують аукціони, пошуки зниклих картин, розкриваючи при цьому зміст, художньо-виражальні засоби художніх полотен, а також відтворюють стереотипний ряд переживань, які закріплюються в значеннях основних топонімів. Як показав досвід, такі етюди особливо ефективні, оскільки в них бере участь кілька людей. Отже, зрозуміти саму динаміку сприйняття творів образотворчого мистецтва, навчитися керувати нею – означає організувати і сам процес художнього виховання, і формування особистості.

Інтерактивні засоби навчання дизайнерів також можуть бути орієнтованими на сукупність професійних компетенцій, що мають комплексний характер, який окрім художніх знань, охоплює систему професійних, соціокультурних, моральних орієнтирів, і які дають змогу майбутньому фахівцю продуктивно працювати в нових для нього умовах іноваційності та конкурентоспроможності, в різних сферах практичної діяльності, з урахуванням особливостей етнопростору. Формування професійних знань та вмінь передбачає логічність використання активних методик навчання, що залежать від цілей та задач структурованої системи знань. При цьому необхідно пам'ятати, що головною ціллю вищої освіти в галузі дизайну є формування творчого мислення та творення, з подальшим розвитком багатого етно-досвіду.

Ефективність нормативно-регулятивних механізмів професійного становлення вчителів ОТМ знаходиться у прямій залежності від особистісної рефлексії на психологічному та методологічному рівнях. Функціональне значення їх у художньо-естетичній та психолого-педагогічній діяльності на етапах професійного становлення фахівця – це творення себе, свого хужонь-творчого потенціалу. Ігноруючи це положення у навчально-виховній практиці, ми неминуче опиняємося перед тим, що ми або виховуємо вільного художника (як правило безпомічного у питаннях художньо-естетичного виховання), або фахівця з посереднім рівнем компетентності в галузі мистецтва. Тому, під час дослідження виявлено умови, що забезпечують ефективність процесів формування і розвитку професійної свідомості та ставлень. До них відносимо:

- варіативність зв'язків у освоєнні змісту навчально-виховного процесу, форм передачі досвіду, управління і корекції художньо-творчої підготовки залежно від рівнів сформованості професійних ставлень;
- домінантність педагогічних цілей, умов, змісту і засобів, які визначають ефективність педагогічної діяльності, високий рівень художнього спілкування та різноманітність їх соціально й особистісно орієнтованих моделей художньо-естетичної поведінки;
- діалогічність реалізації методів, що забезпечують сприйняття мистецтва та інтенсивність самореалізації в образотворчій діяльності;
- детермінованість взаємодії складових виховного потенціалу мистецтва і саморефлексії в процесі професійного становлення, переносу ставлення до мистецтва на художньо-творчу діяльність;
- креативність та майстерність композиційного алгоритму;
- цілісність активної взаємодії у системах «викладач – твір мистецтва – студент», «учитель – твір мистецтва – учень» з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних, естетичних і позаестетичних факторів, джерел інформації про художньо-педагогічну діяльність.

Особливістю інтерактивних методів є високий рівень взаємоскерованої активності суб'єктів взаємодії, емоційне, творче єднання учасників процесу. Відмінності цього процесу взаємодії полягають у практичній реалізації знань, перебуванні в єдиному змістовному просторі, спільному вирішенні проблемних задач в єдиній творчій сфері, узгодженості вибору засобів та методів втілення творчих рішень, здатності діяти спільно з іншими, враховувати позиції й інтереси партнерів, вступати у комунікацію, розуміти і бути зрозумілими для інших.

У цьому аспекті дуже ефективні малі групи як оптимальна умова організації проектно-культурологічної діяльності.

Мала група у вищому навчальному закладі – це невеликий колектив студентів (5-12 чоловік), зібраних з певною метою для організації комунікаційного процесу між собою та викладачем. Робота у малих групах розглядається нами як спільна пізнавальна та організаційна діяльність з метою виконання завдань, запропонованих викладачем або сформульованих самими студентами. Таке навчання розглядається як метод, що є способом оволодіння знаннями, вміннями та навичками, об'єднаним спільною логікою кооперації пізнавальної та організаційної діяльності студентів у сукупності прийомів, які процесуально, тобто технологічно, опрацьовані й можуть застосовуватись на практиці. За Є.С. Полат [24], зазначена цілісність може утворювати дидактичну систему, оскільки відображає у єдності принципів і концепції ідеологію особистісно-зорієнтованого підходу до навчання.

Поява ідеї навчання у малих групах пов'язана з суб'єктивістськими тенденціями культурно-освітніх моделей початку ХХ століття. Навчання у малих групах є важливим компонентом прагматичної концепції освіти у філософії Дж. Дьюї, саме на ньому фундамується запропонований ним метод проєктів. Розробка, апробація та експериментальна перевірка власне технології навчання у групах (Cooperative Learning) розпочалась у 1970-х роках у США, Ізраїлі, Великобританії, Австралії. Метою навчання у співробітництві є оволодіння знаннями, вміннями та навичками на рівні індивідуальності, відповідному розвитку кожного, отримання досвіду кооперації зусиль по вирішенню пізнавальної проблеми, по обміну інформацією, усвідомлення відповідальності за результативність навчання не тільки власну, а й свого колеги [30]. Закономірно виникає ефект соціалізації, що є дуже важливим для молодого фахівця, оскільки сучасний роботодавець розглядає вміння працювати у команді як обов'язкове при працевлаштуванні.

Використання технологій роботи у малих групах у процесі художньо-творчого становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва спрямоване на обмін культурологічною інформацією між членами групи з відповідним розвитком горизонтальних комунікацій та взаємодій в

процесі формування особистісного погляду на предмети і тексти і культури;

- формування досвіду організації навчального культурологічного діалогу покликано стимулювати активність кожного члена групи;

- створення команди, здатної до співробітництва, взаємодії та взаємодопомоги з відповідним урахуванням індивідуальних здібностей та нахилів.

Організація культурологічного навчання у малих групах обґрунтована рядом методологічних засад, серед яких:

- культурно-історична концепція Л.С. Виготського, яка розглядає розвиток вищих психічних функцій як опосередкований процес, який полягає у тому, що у процесі спільного життя і діяльності суспільна людина виробляє ряд штучних стимулів, знаків", за допомогою яких «спрямовується суспільна поведінка особистості» [3- 6]; використання цих штучних стимулів знаків носить спочатку зовнішній характер, потім, в процесі інтеріоризації, вони стають засобами свідомої індивідуальної психічної організації:

- теорія діяльності О.М. Леонтьєва [11], згідно з якою рушійною силою психічного розвитку є активність суб'єкта, яка на першому етапі організується іншими, а потім з власною спонукальною силою перетворюється у діяльність;

- діалогічна концепція М.М. Бахтіна [1], яка розглядає, зокрема в аспекті художньої творчості, можливість виявлення цілісного змісту будь-якої проблеми у поліфонічній взаємодії поглядів на неї;

- теорія спілкування М.С. Кагана [8 - 9], що визначає специфіку спілкування у тому, що відправник інформації бачить в її одержувачі не об'єкт, а суб'єкт, активний за своєю природою, який стає партнером адресанта у спільній справі вироблення результуючої інформації а саме спілкування розглядається не стільки як обмін ідеями, а як перетворення станів кожного з партнерів у їх спільне надбання;

- концепція позиційного навчання студентів Н.Є. Веракси [2] , яка описує модель переходу студента у процесі навчання на суб'єктну позицію, що базується на механізмі діалектичного мислення людини як оперуванні відношеннями протилежності.

У ході організації навчання у співробітництві в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя використовуються такі його основні принципи, досліджені М.І. Новік [15, с.13-16.], Є.С. Полат [24], Н.М. Савельєвою [25], О.Л. Шевнюк [30, с.177]:

- успіх всієї групи (team success) досягається в результаті самостійної пізнавальної діяльності кожного її члена за умови постійної взаємодії з іншими членами цієї групи, в результаті – освоєне одним стає надбанням усього колективу;

- результативність досягнень групи визначається спільною оцінкою (team

rewards) після виконання завдання;

- індивідуальна відповідальність (individual accountability) кожного студента за загальну успішність виконання завдання всією групою, яка стимулює

взаємодопомогу всіх членів групи, а також устремління кожного покращити власний результат задля досягнення успіху всією командою.

Ефективність роботи у малих групах при вивченні культурологічного курсу проявляється за таких педагогічних умов:

- об'єднання в групу студентів з різними здібностями й уподобаннями, що дозволяло розподілити соціальні ролі лідера, виконавця, експерта, доповідача, дослідника, організатора тощо;

- доцільність рухливості ролей у групі й регламентів роботи;

- постановка культурологічних проблем, що викликають особистісний інтерес й можуть бути реалізовані в практичній діяльності;

- структурування завдань у відповідності до індивідуальних можливостей кожного, що посилює мотивацію до успіху в навчанні;

- розподіл завдань згідно з принципом «одне на групу» при збереженні взаємозалежності і взаємозв'язку завдань у вирішенні поставленої комплексної проблеми;

- індивідуальна відповідальність усіх за результати роботи, яка означає, що успіх групи залежить від доробку кожного, і передбачає допомогу одне одному;

- спрямованість на вирішення проблеми шляхом співробітництва й кооперації зусиль;

- функціонування викладача в основному як координатора самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Можна стверджувати, що культурологічний рівень групової діяльності студентів у культурологічному курсі дозволяє опанувати поліметодологічними підходами до аналізу культурологічних проблем як таких, що відображають буття тексту культури у площині історичного часу:

- актуалізувати суб'єктну позицію студентів в просторі предметного змісту культурологічного курсу як таку, що постає на перетині різних методологій світосприйняття культури;

- освоювати ціннісні змісти тексту культури адекватно багатовекторній структурі інтерпретаційного мислення;

- розвивати комунікаційні навички організації діалогового простору у малих навчальних групах;

- стимулювати потребу в постійному культурному саморозвитку і самореалізації.

Отже, сучасні педагогічні методики націлені на більш активну інтеграцію теорії та практики, що реалізується безпосередньо в процесі навчання за допомогою інтерактивних засобів. Пропонована

технологія навчання у малих групах утверджує пріоритетність опанування студентами методологією пошуково-дослідницької роботи, що дає можливість перейти до впровадження у навчальний процес методу проєктів, який дає майбутнім фахівцям інструмент для вирішення нестандартних завдань професійно-педагогічної діяльності.

4.3. Роль та місце методу творчих навчальних проєктів у формуванні креативності студентів (к. пед. наук, доц. Іван ПАСТИР)

Найефективнішою складовою методики навчання майбутніх педагогів -художників, важливим чинником розвитку їхніх творчих здібностей, образного мислення, естетичного смаку та ін. вважаємо *метод творчих навчальних проєктів*, що ґрунтується на дослідницько-пошуковій діяльності студентів у процесі розв'язання завдань проблемного характеру. В основі проєктного методу лежить поняття «проєкт» (у дослівному перекладі з латинської «кинутий вперед»), тобто прототип, прообраз певного об'єкту або виду діяльності. Ідеї проєктного навчання, що виникли понад століття тому, довгий час не реалізовувалися, через їхню невідповідність існуючим принципам організації навчального процесу, орієнтованого здебільшого на репродуктивні методи навчання й авторитарність з боку педагога.

Сучасні тенденції в освіті, з-поміж яких можна виділити особистішу орієнтацію, диференціацію й індивідуалізацію, використання результатів творчої діяльності, проблемних і дослідницьких методів, дозволяють розглядати метод проєктів як один із перспективних методів навчання, спрямованих на розкриття творчого потенціалу особистості, так і вищій педагогічній школі. Проєктне навчання дозволяє здійснити ефективний перехід від «розвитку пам'яті» до «розвитку мислення», а також реалізувати особистісно-орієнтовану парадигму освіти, в якій основною дидактичною одиницею є творча проєктна діяльність. Під час виконання творчих проєктів студенти, власне кажучи, здійснюють перші професійні проби, які моделюють елементи конкретного виду як художньо-трудової, так і професійно-педагогічної діяльності. Крім цього, метод проєктів у сучасних умовах є реальним засобом реалізації ідеї щодо поєднання навчання з продуктивною працею творчого характеру.

Нами використовувались сформульовані Л. Оршанським [16, с. 309] *характерні риси*, які властиві методу творчих навчальних проєктів:

1. *Результативність*. Метод творчих навчальних проєктів завжди передбачає орієнтацію на конкретний результат, отриманий при розв'язанні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Результат досягається у процесі творчої проєктної діяльності,

що й становить підґрунтя проєктного методу. Застосування методу творчих навчальних проєктів, особливо в дослідженнях закордонних педагогів. тлумачиться як навчання, зорієнтоване на проєкт, під яким розуміється саме результат, що можна побачити, осмислити, використати у подальшій реальній діяльності.

2. *Міждисциплінарність*. Будь-який проєкт передбачає використання широкої інформаційної бази, методів і засобів низки науково-предметних галузей. Це зумовлено результативністю проєктного методу, оскільки найчастіше для одержання практично (або теоретично) значущого результату, необхідно використати декілька науково-предметних галузей. Навіть, коли проєкт зорієнтований на одну предметну галузь як, наприклад монопроєкт, зумовлює неминуче використання знань з інших сфер науки і техніки.

3. *Проблемність*. Одна з головних умов для використання методу проєктів – це наявність значущої проблеми, яку необхідно розв'язати. Результат, на який спрямований проєкт, окреслює шлях розв'язання поставленої проблеми. У розв'язанні проблеми має бути особисто зацікавлений кожен учасник проєкту.

4. *Самостійність*. Більшість учених і практиків сходяться в думці, що самостійна діяльність студентів – невід'ємна складова проєктного методу. Свобода в усвідомленні й аналізі проблеми, виборі способів її розв'язання – необхідна умова для ефективного навчального проєктування.

5. *Двоплановість*. Використання методу творчих навчальних проєктів передбачає його розгляд у двох площинах, одна з яких – це діяльність, спрямована на досягнення результату проєктування, інша – розв'язання навчально-виховних і розвивальних завдань у процесі цієї діяльності. Для студентів визначальною завжди є творча проєктна діяльність, а знання, уміння та навички, які формуються і розвиваються у результаті проєктування, для них є лише засобом реалізації проєкту.

Для викладача ситуація зворотна: оволодіння студентами навчальним матеріалом є визначальним, а безпосереднє проєктування – розглядається як засіб навчання. Використання двоплановості проєктного методу передбачає наявність відповідної підготовки викладача, котрий має чітко уявляти, які знання будуть актуальними на кожному з етапів проєктування, щоб забезпечити їхню своєчасну передачу та засвоєння.

Навчання з використанням методу творчих навчальних проєктів може бути реалізоване на різних *рівнях*: перший – проблемний виклад процесу виконання проєкту, при якому викладач буде своє повідомлення у формі відтворення логіки виділення проблеми із заданої проблемної ситуації: пошуку та висування ідей, гіпотез, їх обґрунтування та перевірки, а також оцінювання отриманих результатів; другий –

виконання студентами проєкту під керівництвом викладача, коли ним поставлені лише орієнтири щодо виконання обраного за їхнім бажанням проєкту у вигляді узагальнених проблемних завдань: тоді кожен конкретну дію студенти будують самостійно, але загальний напрям творчого пошуку є контрольованим і за необхідності відкоригованим; третій – самостійне виконання студентами творчого навчального проєкту; на цьому рівні моделюється художньо-проєктна і технологічна діяльність фахівців певного профілю у галузі ОТМ.

Зазначені рівні реалізації методу творчих навчальних проєктів відповідають специфіці творчого процесу із засвоєння способів наукового й практичного пошуку нових, оригінальних рішень. При цьому, в умовах педагогічної взаємодії викладач перетворюється на досвідченого організатора та консультанта проєктно-технологічної діяльності студентів. Його головним завданням є правильно спланована й організована робота над творчим навчальним проєктом. Педагог має запропонувати студентам цікаві й посильні об'єкти проєктування, допомогти у розв'язанні проблеми проєктування в цілому, зокрема у виборі раціональної форми майбутнього виробу, оптимального варіанту технології його виготовлення, техніки оздоблення тощо. Практика доводить, щоб полегшити контроль за виконанням творчих навчальних проєктів, викладачеві потрібно розробити чіткий *алгоритм* діяльності студентів на всіх етапах проєктування: від первинного ескізу до складання робочого проєкту, який є достатнім матеріалом для відтворення творчого задуму в матеріалі. Отже, творча проєктна діяльність розвиває у студентів потребу в знаннях, загальні, спеціальні й творчі здібності, формує високі мотиви навчання та прагнення до самоосвіти, проєктно-технологічну культуру, естетичний смак, мануальні навички, абстрактно-логічне мислення та наочно-образну пам'ять, зміцнюються зв'язки першої і другої сигнальних систем. У цьому контексті, навчання більш ефективно здійснюється у процесі виконання розумових дій, система яких становить навчальну діяльність. Тому саме творча проєктна діяльність, на наше переконання, формує алгоритм таких дій, перетворюючи тим самим деклароване розвивальне навчання у реальне.

На наш погляд, в підготовці дизайнерів надзвичайно важливим є використання творчих асоціативних проєктних методів, як методик вирішення проблем, скерованих на отримання високоякісного результату в професійній діяльності. В останні часи дизайн та його різновиди входять до змісту художньо-естетичної освіти на всіх рівнях. У залежності від змісту вивчаємих дисциплін, впродовж одного навчального року сучасні спеціалізовані заклади освіти упроваджують вивчення наступних курсів як: «Композиція», «Графіка», «Живопис», «Художнє конструювання», «Психологія художньої творчості»,

«Екологія та образотворче мистецтво», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Світова художня культура», «Українське народне мистецтво», «Театральне мистецтво», «Хореографія», «Основи культурології» тощо. Концепцією профільного навчання в старшій школі серед основних напрямів профілізації в технологічному напрямі визначено і навчальний профіль «Дизайн», який реалізується під час викладання за програмами «Основи дизайну», «Ландшафтний дизайн», «Промисловий дизайн», «Графічний дизайн», «Дизайн середовища», «Етнодизайн». Звертаючи особливо увагу на проблемність вивчення етнодизайну в умовах спеціалізованого закладу освіти, слід зазначити, що етнодизайн як багатогранне поняття інтегрує художні, технічні, проєктні, культурні, мистецькі, етнонаціональні ознаки, а з іншого боку, етнодизайн уособлює у собі своєрідну трансформацію елементів національної культури, зокрема декоративно-ужиткового мистецтва, в сучасних промислових виробках. Тому ми можемо зазначити, що «на сучасному етапі розвитку суспільства складається нова освітня ситуація, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти» (І. Зязюн).

Творче проєктування майбутнього дизайнера починається з пошуково-дослідницької роботи і завершується реальним практичним результатом, в основу якого закладено ідею даного скерування на вирішення практично та теоретично значимого нового завдання. Цей результат потребує обов'язкової презентації, з метою оцінки та подальшого впровадження в реальній сфері життєдіяльності. В творчості дизайнера, при формуванні його фахової компетенції, проєктування – це творче осмислення асоціативних зв'язків, утворення об'ємно-просторової структури та форми об'єктів, засноване на продуктивному уявленні, логічності, креативності та багатому досвіді етнопростору. В зв'язку з цим, активуються дослідницькі, проєктувальні здібності, розвивається просторово-комбінаторне мислення, важливою складовою якого є діалектична єдність раціонального та художнього, доцільного та естетичного.

Універсальний та багатосторонній характер проєктної діяльності в дизайні надає можливість структурування логічної схеми викладання спеціальних дисциплін, які активують пізнавальні функції студентів, вводять в активну проєктно-творчу діяльність, самостійний або узагальнений пошук вирішення проблеми, пов'язаної з постановкою художніх завдань. Включення в процес навчання нестандартних, творчих задач сприяє формуванню навичок та вмінь виконання інтелектуальних логічних операцій – порівняння, класифікації, встановлення закономірностей, формує вміння планувати свою діяльність та співвідносити отриманий результат з поставленими цілями. В практичній роботі формуються дослідницькі завдання, використовуються творчі та наукові засоби: їх вирішення, за принципом активного, творчого процесу

пошуку нового, оригінального, унікального, з одночасним збереженням безцінного етно-досвіду. Вся система підготовки дизайнерів у вищій школі орієнтована на творчу діяльність в галузі проєктування, вміння передбачати, обґрунтовувати зміни в композиційному формоутворенні, моделюванні систем проєктування. Провідним елементом цих систем є засвоєння студентами нових видів художньо-творчої діяльності, які сприяють виробленню авторської позиції проєктанта, що виявляється у мотиваційному підході до процесу дизайн-проєктування.

Творча аудиторна та самостійна робота студентів передбачає використання таких інтерактивних форм діяльності, як: 1) постановка проблемних завдань, що потребують творчого пошук у їх вирішенні, структуризація поставлених задач; 2) активізація пізнавальної діяльності студентів за допомогою асоціативних засобів мислення, вивчення досвіду етно-простору; 3) моделювання спільної практичної діяльності, з використанням дискусійних методів, вплив на становлення особистісної позиції; 4) самостійний пошук шляхів та варіантів вирішення поставлених завдань, знаходження власного оригінального та обґрунтованого рішення; 5) презентація та колективне обговорення творчих проєктів, оцінка якості виконання.

Інноваційні методики навчання передбачають активну виставочну та конкурсну діяльність студентів, зустрічі з представниками творчих спілок та професійної сфери діяльності, проведення майстер-класів, практичних семінарів, наукових конференцій. Активні та інтерактивні засоби навчання засновані на принципах взаємодії, активності, спираючі на груповий досвід, обов'язковому зворотньому зв'язку. В процесі творчої діяльності утворюється комунікативне середовище, яке відрізняється відкритістю, рівноправною взаємодією, можливістю взаємного оцінювання контролю якості авторських проєктів. Таким чином, наведені засоби навчання сприяють формуванню творчої активності студентів, самостійності, відповідальності, що й визначає провідні властивості компетентного фахівця. Творча активність виявляється в ступені підготованості студентів до самовдосконалення, самостійності та ініціативності в ході вирішення творчих задач при створенні нового перспективного проєкту. Активні та інтерактивні засоби навчання розвивають творчу природу діяльності, розкривають поняття творчості, самореалізації та самовираження проєктанта в процесі утворення нового, оригінального, сучасного. Творча активність передбачає обов'язкову, постійну участь в конкурсах, виставках, презентаціях, що й сприяє визначенню та вдосконаленню творчих та фахових здібностей.

Введення в навчальний процес проблемних, інтерактивних методів навчання допомагає осмислити важливість проблеми розвитку творчої активності студентів-дизайнерів, поглиблено вивчити психологічні

тонкощі творчого процесу проєктування, активізувати художні здібності у втіленні різнопланових творчих завдань. Головною задачею педагога вищої школи в сучасних умовах є розвиток творчих здібностей учнів, з урахуванням їх індивідуальних спрямувань, за допомогою інноваційних методів навчання, одним з найдієвіших серед яких є досвід презентації своїх творчих проєктів. активна участь у фахових конкурсах та виставках.

Дуже важливими в галузі дослідження є участь в різноманітних художньо-творчих проєктах, творчі експерименти майбутніх вчителів ОТМ в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті відносно образотворчості, композиційної діяльності Т.Г. Шевченка, К. Малевича, Леонардо да Вінчі, Микеланджело...Цікавим в цьому плані явився ряд досліджень, які проводилися на практичних заняттях з композиції. На них розглядалися на додаток до вказаних наукових пошуків художні твори Т.Г. Шевченко за однією тематикою. Цікавим був розгляд композиційного рішення двох варіантів картин А. Іванова «Явлення Христа народу», А.Е. Архіпова «Прачки», а також вивчення часу та етапів праці над творами І.Є. Рєпіна «Бурлаки на Волзі», Запорожці пишуть листа турецькому султану» та ін.). Наприклад, розкриваючи структуру сприйняття предметів у просторі («Проєкт « Сезанн вчора і сьогодні») і глибину колірному простору в творчості П. Сезанна студенти вивчали також вплив зовнішніх факторів на його живопис, порівнювали його життєві етапи самотності і замкнутості, зневаги жінками з періодами дружби з Е. Золя, підвищеної комунікабельністю з молодими поетами і художниками в більш пізні зрілі роки.

Вивчення стану сформованості соціально-виховного середовища навчального закладу здійснюють за такими складовими: *соціально-психологічна* (врахування особливостей менталітету, стереотипів і традицій поведінки, притаманних певному етносу в процесі взаємодії в соціумі); *інформаційна* (наявність сучасного нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення процесу етновиховання); *педагогічна* (етнопедагогічна культура учасників навчально-виховного процесу, що охоплює: зміст, форми, методи, інноваційні технології етновиховання); *матеріально-технічна* (наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції етнографічного змісту, врахування елементів етностетики в інтер'єрі навчального закладу тощо).

Індивідуально-групові бесіди з учителями засвідчили, що задля формування належного соціально-виховного середовища навчального закладу усвідомлюють необхідність збагачення її інтер'єру старовинними предметами побуту рідного краю, національною символікою, релігійною атрибутикою, вишитими рушниками і серветками, окремими стендами чи куточками народознавства тощо. З кінця ХХ сторіччя у навчальному процесі та в позаурочній роботі ЗНЗ зберігається тенденція масового залучення молоді до вивчення різноманітних технік народного мистецтва

– витинанок, декоративного малювання, писанкарства, ліплення, мозаїки, різних видів аплікації, різьблення, вишивки, розпису на тканині, килимарства, петриківського розпису і т. п. (Є. Антонович, В. Проців, С. Свид). Все це слугує засобом підвищення етнокультурної вихованості зростаючої особистості.

М. Стельмахович також акцентує на проблемі «естетики побуту». На його думку, «естетика побуту – це естетична організація предметного оточення школяра у відповідності з поняттями міри й гармонії. Все це проявляється в обстановці класної кімнати, інтер'єрів школи, жилих приміщень, в одязі» [26, с.119-120]. Вивчення етнодизайну сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного мистецького напрямку.

На прикладі занять з декоративно-прикладного мистецтва прослідковується тенденція суттєвого збагачення самого процесу фахової підготовки та розширення можливостей для творчого розвитку майбутніх вчителів образотворчого мистецтва Використання на заняттях професійної художньо-творчої спрямованості є важливим і спонукає студентів до активної творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення, сприяє розвитку пізнавальної активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва Під час навчання у студентів розвивається вміння самокорегування, самооцінки, вони вчать теоретично осмислювати художні явища, застосовувати на практиці отримані теоретичні знання.

В процесі ознайомлення з видами декоративно-прикладного мистецтва, а саме з дослідженням етномотивів, етностилів, етнотрадицій важливо допомагати студентам вичленовувати важливі моменти для визначення етнохудожньої цінності твору декоративно-прикладного мистецтва:

- зв'язок між формою предмета і його призначенням;
- зв'язок між формою предмета і його кольором;
- взаємозв'язок між формою і матеріалом, з якого виконаний твір народного мистецтва.

Майбутній вчитель образотворчого мистецтва повинен:

- володіти вміннями використовувати у своїй мистецько-педагогічній діяльності знання, які отримані в галузі декоративно-прикладного мистецтва, базових академічних дисциплін, теоретичних мистецьких дисциплін;

- здійснювати прогнозування результатів художньо-творчої діяльності майбутніх учнів;

- знати різні форми та методи навчання дітей предметам мистецького циклу з використанням елементів етнодизайну;

- володіти професійною майстерністю щодо викладання базових академічних дисциплін, методикою викладання всіх мистецьких

дисциплін, зокрема композиції, графічного дизайну, традиційних видів українського декоративно-прикладного мистецтва;

- уміти створювати ескізи, технічні малюнки, мати навички володіння комп'ютерною технікою.

Спираючись на відому типологію проєктів [7], вважаємо за можливе визначити її для культурологічної освіти з урахуванням зростання рівня складності [24, с.18-28]:

1) інформаційний – з метою пошуку та аналізу культурологічної інформації – дозволяє опанувати різними видами дослідницького пошуку, а також набутти навичок компаративного аналізу в сфері культурологічного знання (наприклад, «Психоаналіз шахової гри» – проведений в обласному центрі національних культур, м. Ізмаїл, 2014 -2020 рр., «Загадка творчості М. Врубеля» – проведений в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (ІДГУ) 2005-2015 рр., «Піраміди Єгипту у лабіринтах Інтернету» – проведений в ІДГУ 2010 р.);

2) рольовий, в якому студенти «приміряють» на себе ролі представників тієї чи іншої культури — дозволяє «зануритись» у світовідчуття епохи, емоційно пережити ті чи інші уявні ситуації, вступити у діалогову взаємодію з іншою культурною традицією з точки зору сучасника (наприклад «Портрети, що ожили», «Інтерпретація картин, що вкрали» – проведений в ІДГУ 2011-2015 рр., «Діалог Поль Сезанна і Еміль Золя» – проведений в ІДГУ 1999 р., «Людина Нової культури» – проведений в ІДГУ 2007 р. ;

3) дослідницький – з метою вирішення актуальної науково-культурологічної проблеми – дозволяє опанувати методологією методами дослідницької діяльності, зорієнтувати студентів на подалі науковий пошук (наприклад, «Синтез творчості Леонардо да Вінчі», «Зрівняння творчості двох гігантів епохи Відродження – Леонардо да Вінчі та Мікеланджело» – проведений в ІДГУ у 2011р.

4) організаційний, в якому студенти керують дитячими творчими гуртками, дизайнерськими студіями, організують дитячі конкурси, виставки («Діти Бессарабії (1999–2014рр.), диспути «Роль контрастів у творах образотворчого мистецтва», «Символічний код мистецтва», «Характеристики видів живописних образів» (проведені в ІДГУ, школах, музеях та виставкових залах міста та області 2011–2015 рр.).

5) художньо-творчий – з метою формування якостей художника, творчого становлення як фахівця образотворчого мистецтва (наприклад, студенти не тільки були учасниками творчих виставок, а й авторами художньо-творчих проєктів, інноваційних методів розвитку особистості: «Чорний квадрат Малевича»(2011–2015рр.), «До 200-річчя Т.Г. Шевченко» (2014. 2021), «Пленерний живопис «Наш край» (2011–2018 рр.), «Психологія портрету» (2012–20015 рр.), які були проведені в ІДГУ, школах, музеях та виставкових залах міста та області.

Отже, сучасна специфіка підготовки вчителів образотворчого мистецтва обумовлена тим, що майбутній фахівець повинен не тільки професійно володіти знаннями та вміннями з мистецьких дисциплін, водночас орієнтуватися в особливостях декоративно-прикладного, народного мистецтва, етнодизайну, а й при цьому використовувати метод творчих проєктів, який дозволяє реалізувати діяльнісний та особистісно-орієнтовані підходи. Саме творча проєктна діяльність забезпечує позитивну мотивацію та диференціацію у навчанні, активізує їхню самостійну творчу діяльність при виконанні індивідуальних і групових проєктів, доволі часто пов'язана з організаційною роботою у колективі.

4.4. Творчо-розвивальна потужність методики «експериментальної деформації» (к. пед. наук, доц. Іван ПАСТИР)

Організаційно-педагогічною основою професійного становлення фахівця є складно структурована система підготовки студентів до художньо-творчої діяльності. Механізм представлений у вигляді становлення, який розширює та поглиблює професійну свідомість, здійснює оптимальний вибір форм візуального спілкування. Структура й організація цієї системи забезпечують єдність психолого-педагогічної й мистецької підготовки та неперервність професійного розвитку. *Тому важливо поєднувати психолого-педагогічну та художньо-творчу підготовку вчителя образотворчого мистецтва.*

Як відомо, найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і осіб, що сприймають художні твори, є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відображається в спогадах, мемуарах, щоденниках, записах, відгуках тощо. Дуже важливим у нашому дослідженні уявляється потрактування феномену колективної пам'яті. Її потужним джерелом є народні пісні, танці, приказки, загадки, вірування та обряди. Зачіпками для колективної пам'яті слугують певні ідентифікатори якими насамперед виступають об'єкти матеріальної культури: сакральні та світські архітектурні і скульптурні споруди, література, усі види живопису, продукти декоративно-прикладного мистецтва, котрі глибоко впливають на формування художньо-культурної ідентичності мешканців певного регіону.

У даному дослідженні художньої творчості нами була використана методика «експериментальної деформації», де передбачалося, що основним підходом до вивчення психологічних механізмів впливу мистецтва на особистість є вивчення динаміки розвитку художніх стилів, метафоричної властивості художнього образу, рівня його інакомовності. Діагностичний принцип методики «експериментальної деформації»

художнього твору був сформульований Л Виготським, який писав, що «...усяка деформація матеріалу є разом з тим і деформацією самої форми» [6, с.83]. Посилаючись на дослідження Б. Христиансена, Л. Виготський відзначав, що «матеріал художнього твору бере участь у синтезі естетичного об'єкта» і що він аж ніяк не підкорюється закону геометричності й зовсім не залежить від абсолютної величини його складових. Це легко помітити при збереженні однієї й тієї ж форми й зміні абсолютної величини матеріалу. Так, наприклад, художній твір здається незалежним від колірної рішень лише тоді, коли зміни досягають крайніх меж, при яких деформація естетичного об'єкта стає вже помітною для всіх.

Операція, яку треба виконати, щоб переконатися в значущості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконуємося в значущості форми. Якщо руйнується форма, то слідом за цим знищується художнє враження; якщо ж ми, зберігаючи форму перенесемо її на зовсім інший художній матеріал, ми знову переконуємося в перекручуванні психологічного впливу творчого добутку. Щодо цього Б. Христиансен показав, як вагома ця рокировка, якщо ми ту ж саму гравюру віддрукуємо на шовку, японському або голландському папері, якщо одну й ту ж статую висічемо з мармуру або віділлємо з бронзи. Більш того, якщо ми зменшимо або збільшимо скільки-небудь суттєво абсолютну величину картини, ми отримаємо зовсім явну деформацію. Це стане ще ясніше, якщо ми візьмемо до уваги, що під матеріалом Б. Христиансен розуміє матеріал у вузькому розумінні слова, сама речовина, з якого зроблений добуток, і окремо виділяє предметний зміст мистецтва, щодо якого доходить такого ж висновку. Це, однак, не означає, що матеріал або предметний сенс має значення завдяки своїм поза естетичним якостям, наприклад, завдяки вартості бронзи або мармуру тощо. «Хоча вплив предмета не залежить від його неестетичних цінностей, він все-таки може виявитися важливою складовою частиною синтезованого об'єкта... Добре намальований пучок редьки вище кепсько намальованої Мадонни, отже, предмет зовсім не важливий... [6, с. 82].

Щоб усвідомити дію й вплив матеріалу, потрібно взяти до уваги наступні два надзвичайно важливих міркування: перше: сприйняття форми в її найпростішому виді не є ще саме по собі естетичним фактом. Ми зустрічаємося зі сприйняттям форм і відносин на кожному кроці в нашій повсякденній діяльності, і, як це показали експерименти В. Келера, сприйняття форми спускається дуже глибоко сходами розвитку тваринної психіки [6].

Методика деформації поширюється і на закони композиції, і на стиль письма, і на формотворення, і на колорит і т. д. Наприклад, при аналізі геометричної побудови картин Сезанна Раушенбах підтверджує свої дослідження численними математичними викладками. З своїх міркувань

він робить висновок: *Зарахування Сезанна в родоначальники абстрактного живопису, у всякому разі, на основі його перспективних побудов, абсолютно не виправдано. Скоріше, слід стверджувати протилежне – Сезанн зробив наступний крок у методах перспективних побудов... Якщо завгодно, творчість Сезанна виявилася більш реалістичною (більш близькою до природного зорового сприйняття), ніж полотна художників – прихильників класичної системи лінійної перспективи* [20, с.232]. Розповідаючи про своєрідність акварелей Сезанна, згадаємо також зауваження відомого критика позаминулого століття Фелекса Фенеона про те, що важливо, щоб твір було розпочато, не ставлячи за головну мету його завершити. Початок діяльності у вираженні художності самого задуму. Тому багато творів академічної школи ніколи і не були розпочаті», а акварелі Сезанна, де основне місце займає незаповнений білий аркуш, тим не менш представляються по-своєму завершеними [12, с.390]. Таким чином, методика «руйнування» полягає в послідовній деформації художнього змісту. При цьому основна увага зверталася на зміну естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. Це ще раз підтверджує значущість критеріїв незавершеності твору як одного з законів композиції – креативності та новизни.

Таким чином, *методика «руйнування»* полягає в послідовній деформації художнього твору. При цьому основна увага зверталася на зміну естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. Важливим, на наш погляд, є й те, що виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення як центральному механізмові художньої свідомості особистості, його значення структура розглядалася як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту, утворюючи внутрішній, прихований план значеннєвої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й створює зовнішній, явний план. У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість. «Реальний план» художньої свідомості, що сприймає твір мистецтва, відсилає його до самого предмета зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворює предмет, тобто створюючи художній образ предмета. Інтервал між тим і іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на сприймаючого.

Безпосередньо в процесі експериментального дослідження передбачається скорочення «інтервалу подібності» між реальним уявлюваним відносно літературного твору і планом у процесі створення

студентами засобами живопису, художньо-прикладної графіки творчого витвору, та його безпосереднього психоемоційного впливу на суб'єкта сприйняття даного твору.

Досліджуваним було запропоновано на основі літературного твору : 1) сформулювати в уяві графічний образ створюваної творчої роботи; 2) визначити структуру змісту композиційної схеми; 3) створити творчу роботу в техніці оригінальної графіки з використанням за вибором різних художніх матеріалів й техніко-технологічних прийомів. Для визначення виразної структури композиції ілюстрації було запропоновано розглянути її відносно зображувальної площини на основі геометрично-пластичних композиційних схем та закономірностей у виявленні художнього образу, де насамперед визначається величина паперу. Ця величина використовується не тільки як зображальна площа, а й як площа художня, що оформлюється композиційними засобами. «Художньо-образна специфіка графічної мови зумовлюється відбором і відтворенням різноманітних ознак та характеристик мотивів дійсності, натури в формі лінійного, лінійно-плямового, плямового, комбінованого зображення, організованого засобами композиції. Така умовність графічної мови визначає творчий метод створення ілюстрацій, де графіка як форма художнього освоєння та відношення специфічної форми на зображальній двомірній поверхні аркуша паперу зумовлюється діалектичним протиріччям рухомо-відчутного та зорового сприйняття» [27, с.308].

В межах композиційних схем для випробовуваних при створенні творчої роботи при дослідженні образотворчості Т.Г. Шевченка пропонувалося використання композиційних принципів, що дозволяють зберегти єдність стилізованого образу, де важливим компонентом творчого процесу постає такий спосіб дій, як *компонування повторюючихся суб'єктів та об'єктів зображення в різних творах автора, творчий пошук передачі змісту художнього образу*. Знакова форма наочного вимовляння, яка у вигляді схематичного зображення стимулює до самостійного розв'язання творчих завдань і визначення пластично виразної форми творчого образу в плані дослідження.

В оформленні архітектоніки композиційної схеми виразними засобами графіки у вирішенні пластичного художнього образу, студентам був запропонований механізм творчого пошуку, що зумовлює творчий підхід за такими напрямками:

- 1) вибір технології створення графічної композиції ілюстрації на основі опису та уявлення художнього образу за мотивами літературного твору, використання графічної палітри і можливостей обраної художньої техніки відтворення мотиву зображення;

- 2) визначення стилістики образотворчої мови конкретного методу будови простору для організації композиційної будови формату творчого добутку;

3) визначення оптимального варіанту композиційної схеми твору або ілюстрації, що включає динаміку зображення як прийому пошуку художнього образу і його відтворення відповідно до творчого втілення ідеї, задуму;

4) упорядкування структури елементів композиції з використанням художньо-технічних способів і засобів інтерпретації сюжету, принципів, правил і закономірностей образотворчого мистецтва;

5) визначення виразності зображення зумовлюється функцією єдності сприйняття художнього образу відповідно до стилістики мови відтворення змісту композиції, а знакова структура зображувально-художньої площини підпорядковується єдності форми і змісту, єдності художніх функцій знакових засобів образотворчого мистецтва.

Реалізація запропонованої методичної системи дозволяє виявити певні труднощі студентів у плані виокремлення і об'єктивізації ціннісних смислів тих чи інших культурних явищ. З метою подолання зазначених труднощів пропонується впровадження в нормативний навчальний процес методу компаративізації аксіологічного аналізу смислів текстів культури. Цей метод визначається дослідниками (С.Б. Кримським, М.В. Поповичем, В.М. Розіним, А.Я. Флієром, О.Л. Шевнюк та ін.) як порівняльно-історичний метод у гуманітарних науках, що ґрунтується на зіставленні культурних характеристик. Компаративний метод характеризує специфіку саме культурологічних досліджень, оскільки спрямовує їх на аналіз принципових смислів життєдіяльності людини у соціокультурному просторі. Компаративний аналіз в культурології як науці передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними у генетичному ряду культурами. В цілому компаративний метод відображує тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до (нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення смислових альтернатив, що є адекватним соціокультурним процесам з їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті майбутнього вчителя сприяє виокремленню і об'єктивному аналізу студентами аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними (або в історичному часі, або за національною належністю) культурами спільної екзистенційної проблеми (наприклад, цінність життя і смерті у переданьозазійській та давньоєгипетських культурах, антропологічний ідеал доби Античності та Середньовіччя, барокові доміанти української і західноєвропейської культур, картина світу доби модерну і постмодерну тощо), по-перше, полегшує студентам виявлення провідної аксіологічної проблеми тієї чи іншої культури, по-друге, дозволяє визначити тотожне і відмінне у різних культурах, по-третє, стимулює усвідомлення альтернативності смислів людської життєдіяльності, чим виводить і майбутніх фахівців на рівень осмислення власної екзистенційної позиції.

Наш досвід показує, що використання компаративного методу є найбільш ефективним в процесі творчого становлення фахівця. Вище проаналізовані специфіка і механізми формування ціннісної свідомості особистості, які зумовлюють її розвиток лише на базі індивідуального визначення людини, передбачають пред'явлення студентові цілого спектру різновекторних культурологічних смислів, ідей, точок зору, інтерпретація і прийняття яких впливає на становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Освоєння методу компаративного аналізу аксіологічних смислів текстів культури реалізовується в системі завдань на зіставлення:

- домінантних цінностей різних історичних і національних типів культур;
- аксіологічних смислів на початку і у кінці певного історико-культурного періоду;
- етичних максим різних національних образів світу;
- творчих принципів різних діячів культури;
- ціннісних, позицій, представлених різними культурологічними концепціями;
- підходів до культурологічного аналізу творів культури [4, с.63].

Роботу з першоджерелами культурної інформації пропонується побудувати на основі розробленої системи аксіологічних текстових завдань таких типів:

- актуалізуючих, які передбачають актуалізацію аксіологічних культурологічних знань студентів в контексті аналізу пред'явленого тексту культури і співвіднесення їх з особистісною системою ціннісних орієнтацій (прокоментувати висловлювання того чи іншого діяча культури; навести приклади на підтвердження або заперечення авторської позиції; проаналізувати позитивні та негативні сторони етичної концепції; сформулювати власне ставлення до певної етичної позиції тощо);
- стимулюючих, які покликані активізувати сенсорну сферу особистості студентів, стимулювати формулювання власної інтерпретації аксіологічної проблеми тексту культури, розвивати самостійне критичне мислення (виявити різні погляди на певну етичну традицію і зіставити їх, проаналізувати причини формування тієї чи іншої ціннісної позиції; транспонувати етичні принципи однієї культури на іншу і виявити їх трансформацію; прослідкувати зміну власної позиції в процесі ознайомлення з текстом культури тощо);
- творчих, що зорієнтовані на емпатійне вживання у культурну картину світу, на творчу інтерпретацію соціокультурних процесів і явищ з відображенням власного емоційно-ціннісного відношення до дійсності (обґрунтувати історичну динаміку цінностей у культурі й співвіднести із власними позиціями; інтерпретувати текст культури очима різних культур і виявити причини відмінностей; аргументувати свою позицію щодо парадоксального тлумачення відомого твору культури; проаналізувати текст

культури з точки зору філософа, історика, культуролога; організувати культурологічну дискусію тощо). Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що психодіагностичний комплекс є діагностично-репрезентативним і надійним для дослідження художніх здатностей особистості. Використання композиційних засобів та художньої палітри в технології творчого пошуку образу потребує реконструкції змісту художнього твору в формі наочного зображення, безпосередньо відкриває шлях до формування художньо-образного мислення, професійної майстерності як художника, так і педагога.

Наші дослідження підтверджують неможливість досягти вершин художньої творчості з однією метою – стати справжніми художниками, майстрами образотворчого мистецтва – у педагогічних і художніх ВНЗ. Саме тому уявлення про достатність базової освіти для майбутнього вчителя ОТМ є, поза сумнівом, ілюзорним. Специфіка творчої діяльності вимагає від нього систематичного збагачення новими спеціальними знаннями, вдосконалення природжених умінь і навичок, спонукає бути «вічним учнем». У зв'язку з цим, предметом нашої уваги став процес становлення справжнього фахівця засобами ОТМ у вузівський та післявузівський періоди навчання. Отже, вирішувалась проблема створення таких педагогічних технологій, які враховують підготовку студентів у процесі міжсуб'єктивного спілкування засобами ОТМ до професійного становлення та формування в них потреби у художньо-творчому самовдосконаленні на все життя..

В нашому дослідженні мова йде про педагогічну технологію художньо-творчого ставлення фахівця, механізмом якої є співпраця викладачів та студентів у їх спілкуванні з мистецтвом, самопізнання і самовдосконалення майбутніх вчителів ОТМ на основі рефлексивних дій. У ході професійного становлення, студент повинен оволодіти «конфронтаційною» манерою спілкування, яка в сучасних умовах стає також дидактичною необхідністю: схиляє до дискусивності, діалогу з опонентами.

У представленому виданні міститься спроба використовувати вивчення основ творчої професії як метод пізнання природи людини. Емоційна насиченість процесу сприйняття вимагає від вихователя вміння застосовувати інтерактивні шляхи роботи з учнями. При проведенні виховних бесід, диспутів, тематичних вечорів та інших форм педагогічного впливу особливого сенсу набуває естетичний потенціал мистецтва, який розкривається не тільки в процесі спілкування, але й цілеспрямованого пізнання. Тут важливо ширше практикувати лекторії естетичних знань, бесіди про мистецтво в сім'ї, ігрові ситуації в початкових класах, факультативні заняття з історії образотворчого мистецтва, художньої культури, естетики – у старших класах. В процесі образотворчої діяльності варто використовувати ігрові ситуації, сценарії занять, на яких студенти

програють, ніби пропускаючи через себе, всі основні етапи формування психологічного простору. Так, при аналізі картин вони розподіляють ролі персонажів із зображених картин, улаштовують аукціони, пошуки зниклих картин, розкриваючи при цьому зміст, художньо-виражальні засоби художніх полотен, а також відтворюють стереотипний ряд переживань, які закріплюються в значеннях основних топонімів. Як показав досвід, такі етюди особливо ефективні, оскільки в них бере участь кілька людей. Отже, зрозуміти саму динаміку сприйняття творів образотворчого мистецтва, навчитися керувати нею – означає організувати і сам процес художнього виховання, і формування особистості.

Таким чином, науково-методичний аналіз експериментальних результатів упровадження запропонованої системи дозволяє віднести до педагогічних умов її ефективності у вищій педагогічній школі забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, орієнтацію на загально-культурні цінності як засіб інтеріоризації студентом культурного досвіду людства, забезпечення особистісної орієнтації навчально-виховного процесу, конструювання його на основі суб'єктно-суб'єктної взаємодії, генералізацію художньо-естетичного знання на алгоритм композиції; сферу образотворчої діяльності, формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя.

У процесі творчого мислення створюється інтегральний цілісний суб'єктивний образ, що і є предметом творчого пошуку кінцевого результату художника. Тобто створюється образно-концептуальна або образно-символічна модель, адекватна тій ситуації, що виникла й надалі слугує матеріалом для кристалізації образу, що підлягає художній реконструкції. Об'єднуючи педагогічну та художньо-креативну підготовку вчителя-художника, слід зазначити, що вони взаємозбагачують і взаємодоповнюють один одного, так як в ідеалі хороший педагог повинен бути майстром своєї справи .

Залишаючись загадкою на початку ХХІ століття, мистецтво зберігає за собою невичерпні можливості в розвитку художньої творчості фахівця, вимагає від глядача постійного самовдосконалення, вміння відійти від гіпнотизуючого оригіналу, зрозуміти самостійну роль елементів образотворчого мистецтва, а також їхню загальну систему. Отже, художник-педагог у вирішенні творчого завдання вибирає найбільш доцільні форми створення художнього образу. Трансформація цих способів дій проходить шлях від усвідомлення художнього змісту, уяви чи уявлення до перетворення образного мотиву, сюжетів через власне сприйняття «від себе» до втілення почуття в композиції та вибору матеріалу, прийомів та засобів художнього вираження. Художник повинен *уміти підніматися над своїми установками й звичками*, оскільки він завжди прагне бачити світ інакше, по-своєму. Художник виховує у собі неупереджений і неутилітарний погляд на світ і універсальну чутливість.

Він вчиться розсувати рамки свого егоцентризму (без цього не виробити правдивого способу зображення іншого) і навіть антропоцентризму (без цього не створити переконливого образу природи). Таким чином, він, свідомо чи неусвідомлено, готує себе до виявлення вищого «Я» у своїй творчості.

Тому іноді потрібно вміти бачити очима, вирватися за межі модернізму психіки, пов'язаного з пам'яттю того, що в нас уже є, знімаючи окуляри, лінзи, які складаються з безлічі «скляних» шарів, що утворилися минулими нашими сприйняттями й установками. Художник творить у конфлікті не тільки свідомості з підсвідомістю, але й у процесі конфліктів у самій свідомості, конфліктів між структурами психіки: відчуттям, поведінкою, емоціями, мисленням. Він творить, як продукт суспільства, творить, відображуючи реальність, творить на підставі старого досвіду, піднімаючи твір на нову висоту. Тільки у творчості, як в особливій пограничній ситуації, людина може відчувати свою екзистенцію. Творчість може бути останнім сенсом життя людини, так як у цьому випадку, якщо людина втрачає можливість творити, то втрачає інтерес до всього іншого, власне, й сенс самого життя.

Теоретично обґрунтована й експериментально перевірена система художньо-педагогічної освіти студентів покладена в основу розроблених навчальних програм, науково-методичних посібників, спецкурсів та факультативів кафедри образотворчого мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету (І.І.Шишман, О.Д.Кара, О.Г.Колянова, Н.В.Кульгавець, Г.С.Паньків). Створений навчально-методичний комплекс креативно використовується викладачами, методистами, вчителями мистецтва, студентами гуманітарних, художньо-педагогічних спеціальностей вищих та середньо-спеціальних закладів освіти.

Література

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук: Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. Москва: Искусство, 1979. 423 с.
2. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов. *Вопросы психологии*, 1994. №3. С.122-129.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь/Л.С. Выготский. Москва, 1996. С. 5-361.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология: Под ред. В. Давыдова /Л.С. Выготский. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства/Л.С. Выготский. (издание 2-е) / Общая редакция В.С. Иванова. Москва: Искусство, 1969. 576 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства: Под ред. М. Ярошевского /Л.С. Выготский. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.

7. Евсеев Д., Евсеева И. Метод проектов в сфере дистанционного обучения. *Новые знания*, 2000. №2. С.17-20.
8. Каган М.С. Искусство и общение. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений/М.С. Каган. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
9. Каган М.С. Системный подход к композиционному изучению искусства. Методологические проблемы современного искусствознания /М.С. Каган. Л, 1980. Вып.3. 45 с.
10. Кичук Н.В. от творчества учителя к творчеству ученика: Пособие для студентов пед. Институты спец. 030800 «Педагогика и методика нач. обучения»/Н.В. Кичук. Измаил, 1992. 95 с.
11. Леонтьев А.А. Введение в психологию искусства /А.А. Леонтьев. Москва: Издательство Московского университета, 1998. 111 с.
12. Линдсей Дж. Поль Сезанн /Пер с англ. Москвиной Л.В. Москва: Искусство, 1989. 416 с.
13. Майстри мистецтва про мистецтво. Львів, 1937-1939. Т. 4. 441 с.
14. Моляко В.А. Психология творческой деятельности /В.А.Моляко. Киев,:Знание, 1978. 47 с.
15. Новик М.И. Технология групповой работы. *Новые знания*, 2000. №3. С.13-16.
16. Оршанський Л. Роль та місце методу творчих навчальних проєктів у художньо-трудовій підготовці майбутніх учителів технологій: *Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст*. Кн. 1: зб. наук. праць /Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. С. 307-314.
17. Павлов И.П. Полн. собр. соч. Москва, 1952. Т.V. 26 с.
18. Пастир І.В. Основи композиції образотворчого мистецтва. Навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних художньо-графічних факультетів / І.В. Пастир. Одеса, 2013. 273 с.
19. Пастир І.В. Основи педагогіки художньої творчості / І. В. Пастир: монографія. СМІЛ: Ізмаїл, 2018. 250 с.
20. Пастир І. В. Педагогіка художньої творчості / І. В. Пастир: монографія. СМІЛ: Ізмаїл, 2016. 250 с.
21. Пастир І.В. Узагальнена характеристика закономірностей сприйняття мистецтва в процесі образотворчої діяльності особистості /І.В. Пастир /Наук. вісник південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць) № 5-6. Одеса, 2011. С.267-272.
22. Пастир І. В. Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика /І.В. Пастир: монографія. Ізмаїл, 2012. 264 с.
23. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. Москва: Наука, 1982. 309 с.

24. Полат Е.С., М.Ю. Бухаркина и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2000. 272 с.

25. Савельєва Н.М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загально педагогічної підготовки студентів педвузів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Харківський педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Харків, 1994. 23 с.

26. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початкових класів і студентів педагогічних факультетів / М.Г. Стельмахович. Івано-Франківськ, 1996. 178 с.

27. Ткачук О.В. Психологія художніх здатностей: моногр./О.В. Ткачук. Одеса: видавець Букаєв В.В., 2012. 372 с.

28. Ченнино-Ченнини. Трактат о живописи. Москва, 1933. С.37-38.

29. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. Москва, 1972. 366 с.

30. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія/О.Л. Шевнюк. К, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 232 с.

РОЗДІЛ V.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЇ

5.1. Сутність поняття «професійна компетентність» *(викл. каф. музичного та образотворчого мистецтв Діна САРВІЛОВА)*

На сьогодні в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, освіта орієнтується на компетентнісний підхід, який є дієвим інструментом поліпшення якості освіти та формування професійних фахівців.

Введення компетентнісного підходу у вітчизняну освіту, обумовлене загальноєвропейською тенденцією перебудови системи вищої освіти, та на сьогодні в Україні його застосування знаходиться лише на початковій стадії. Так, вже розроблені декотрі рамки професійних кваліфікацій, що будуються на засадах визначення необхідних компетенцій, ЗВО будують свої програми з урахуванням надання не лише знань та навичок, а вироблення у майбутнього фахівця необхідних компетентностей.

Сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що основним результатом освіти стають не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально-значущих та професійних ситуаціях. Мета компетентнісного підходу у вищій освіті – подолати розрив між знаннями студентів і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих й засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики.

Отже, за застосування компетентнісного підходу відбувається не стільки нарощування обсягу знань, скільки засвоєння певного досвіду майбутньої професійної діяльності.

Перехід сучасної освіти на засади компетентнісного підходу зумовлений тим, що він ширший за підхід, заснований на предметних знаннях, навичках, уміннях, окрім них та отримання різнобічного досвіду професійної діяльності, він включає широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, спрямовані на особистісний результат та розвиток.

Положення щодо запровадження компетентнісного підходу у фахову вищу освіту, передусім, визначені в Болонській декларації (програма «*Tuning*» [34].

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетентність трактується як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [1].

Основоположним для розробки сучасної концепції компетентісного підходу в освіті є питання сутності педагогічних понять, які його визначають – «компетенція» і «компетентність». Аналіз їх змісту, структури та взаємозв'язків дає можливість вдосконалення навчального процесу, спроектувати учбовий матеріал та освітню технологію його побудови.

Як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній літературі поняття «компетенція», «компетентність» подекуди ототожнюються і вживаються як синоніми.

Як підкреслює О.І. Пометун, більшість українських педагогів погодились із цим підходом, «визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя» [22, с. 51].

Компетентність – це багатоаспектне інтегроване поняття, тому науковці намагаються більш детально розтлумачити та конкретизувати його сутність. Наведемо розуміння поняття «компетентність» науковцями у Табл. 1.

Таблиця 1

Розуміння дефініції «компетентність» сучасними науковцями

Автор	Визначення
Сльникова Г.	інтегрована якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому йдеться не про окремі знання чи вміння, навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає змогу людині здійснювати діяльність у цілому [7, с. 36].
Іванов Д.	це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності / результативності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань / проблем. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навичка, воно містить їх у собі [10, с. 16].

Зимня І.	заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений <i>досвід</i> соціально-професійної життєдіяльності людини [8].
Курлянд З.	це спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [18, с. 448-449].
Маркова А.	це поєднання психічних якостей, психічних станів, яке дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками та вміннями виконувати трудові функції [12, с.50].

Татур Ю.	це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [27, с. 9].
Холодна М.	це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. [29 , с.207]
Хуторський А., Хуторська Л.	сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й індивідуально-значимій сфері [30, с.256].
Шапарь В.	це психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, які дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [31, с.184].
Яхін Я.	властивість, що необхідна кожному фахівцю на тій чи іншій ділянці діяльності і пов'язана з галузевою специфікою професійної діяльності [33, с.57].

Досить оригінально та зрозуміло розмежування компетенції і компетентності проводить Н.. Сергієнко, на його думку, компетентність властива людині, а компетенції – діям. Тобто, компетенції розглядаються як заздалегідь задана соціальна норма (зразок тих дій, якими мають оволодіти професійно педагоги, інакше – стандарт). Компетентність визначається як реальна здатність до досягнення мети чи певного результату [26].

На думку науковців, компетентності навчити неможливо. Компетентною особистість може стати лише сама., знаходячи та випробовуючи різноманітні моделі поведінки в цій предметній галузі., обираючи із них ті., які в найбільшій мірі відповідають його стилю., інтересам.,естетичному смаку та моральним орієнтирам.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що професійно компетентний педагог це той, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [20, с. 56].

Наведемо розуміння поняття «професійна компетентність» науковцями у Табл. 2.

Таблиця 2

Розуміння сучасними науковцями дефініції «професійна компетентність»

Автор	Визначення
Бедь В., Артёмова М.	базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення [3, с. 51].
Зязюн І.	знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості [19, с. 114].
Маркова А.	обізнаність про знання й вміння та їх нормативні ознаки., що необхідні для виконання цієї праці=, володіння психологічними якостями бажання для дії виконання., реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами [13, с. 84].

Мігіна Л.	одна з основних підструктур суб'єкта професійної діяльності, яка означає його теоретичну і практичну готовність до цієї діяльності, є індивідуальною характеристикою ступеня відповідності людини вимогам професії, це володіння знаннями, що дають змогу авторитетно судити про будь-що, це психічний стан, який дає змогу діяти самостійно і відповідально, це форма реалізації творчого потенціалу людини в професійній праці поряд із професійною спрямованістю і професійною гнучкістю [16, с. 37].
Самойленко С.	комплексна характеристика людини, що виявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, уміння, навички, здібності, досвід, мотивацію і особистісні властивості [25, с. 3].
Яхнін Я.	здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, успішно опановувати нове і швидко адаптуватися до умов, що змінюються [33, с. 43]

Отже, узагальнюючи наукові підходи, можемо навести наступне визначення: професійна компетентність – це інтегральна характеристика здатності фахівця до діяльності у професійній сфері, побудована на основі набутих у процесі вивчення загальних та спеціалізованих дисциплін знань та навичок, практичного досвіду, володіння діловими та особистісними якостями.

Професійна компетентність - це головний компонент професіоналізму особистості, сфера професійного ведення, коло вирішуваних питань, система знань, що постійно розширюється, сукупність яких дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Щодо структури професійної компетентності, то наразі серед науковців немає єдиного підходу до її складових.

Як одна з перших дослідниць професійної компетентності фахівця, І.Зимова в статті «Соціально-професійна компетентність як цілісний результат професійної освіти (ідеалізована модель)» [23, с.10-19] пропонує підхід до «моделювання всієї сукупності так званих компетентностей» та будує ієрархічну рівневу ідеалізовану модель соціально-професійної компетентності, яку представляє у вигляді «графа» (представлена нами на рис. 1).



Рис. 1. Ієрархічна рівнева ідеалізована модель соціально-професійної компетентності (за І. Зимовою)

Виходячи із наведеної схеми, І. Зимова виділила 4 блоки компетентностей:

- Базовий - інтелектуального забезпечення - (основні розумові операції на рівні норми розвитку). В нього входять такі «розумові дії» або «розумові операції», як аналіз, зіставлення/порівняння, систематизація, прийняття рішень із висунутою метою;

- Особистісний - блок індивідуального забезпечення, у якому відбивається формування таких властивостей як відповідальність, організованість, цілеспрямованість;

- Соціальний – блок соціального забезпечення життєдіяльності людини й адекватної взаємодії з іншими людьми, групою, колективом. В цей «блок» І. Зимова вмістила 9 вимог. Наприклад, такі, як «організувати своє життя відповідно до соціально-значимого уявлення про здоровий спосіб життя», «керуватися правами й обов'язками громадян», «керуватися у своєму поведженні цінностями буття (життя), культури, соціальної взаємодії» та ін.;

- Професійний - забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

С. Маруєв [15] виділяє статичну й динамічну моделі компетентності фахівця. При цьому, запозичаючи в Дж.Равена розподіл компетенцій на «соціальні» й «трудова», він підкреслює особливу значимість трудових компетенцій, як «необхідних при виконанні трудових операцій (операцій у бізнес-процесах)». «Володіння трудовою компетенцією, - пише С. Маруєв, - означає успішність вирішення набору подібних завдань професійної діяльності на основі наявних знань, умінь навичок і необхідних рис особистості» [15, с.7].

Узагальнена статична модель компетентності фахівця розкривається як матриця у формі добутку двох множеств компетенцій: <ключові, професійні, трудові> і <соціальні, персональні, технологічні>.

Узагальнена динамічна модель компетентності фахівця відбиває динаміку «узагальненої статичної моделі компетентності фахівця» за фазами життєвого циклу (цикл якості) фахівця з виділенням опорних моментів часу «завершення загальної освіти», «завершення професійної освіти», «завершення періоду роботи».

Т. Борова характеризує професійно-педагогічну компетентність як властивість особистості та виокремлює три її компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний. [4, с. 18].

Інший дослідник В. Введенський у структурі професійної компетентності визначає: комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну, операціональну складову [5, с. 53].

Г. Гаврищак зазначає, що узагальнену модель професійної компетентності можна представити у вигляді 3-х взаємопов'язаних компонентів: предметної складової; психологічної складової, методичної складової [6, с. 32].

Л. Мітіна серед складових професійної компетентності виділяє діяльнісну, комунікативну, соціальну складові [16, с. 37].

М. Лапенюк зазначає, що зміст професійної компетентності вчителя визначається не тільки нормативною моделлю компетентності – кваліфікаційною характеристикою, яка відображає науково-обґрунтований комплекс професійних знань, вмінь та навичок. Нова модель компетентності вчителя – це науково-обґрунтований склад професійних знань, вмінь і навичок, серед яких потрібно визначити конструктивні та гностичні, аналітичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку [21, с. 134].

Отже, погляди науковців на сутність структури професійної компетентності розділяються: від визначення її як сукупності знань, умінь і навичок, до практичної синонімічності з поняттям «професіоналізм».

Оскільки однозначно не доведена справедливість якоїсь однієї думки, всі погляди можна вважати рівноправними, і ми маємо право спиратися на той підхід, який більшою мірою відповідає ідеї нашого дослідження. До того ж, практично всі визначення мають «раціональне зерно», закладені в них ідеї не суперечать, а доповнюють одна одну, просто їх автори стоять на різних позиціях: психологічних, педагогічних тощо.

5.2. Модель професійної компетентності педагога-хореографа (викл. каф. музичного та образотворчого мистецтва Діна САРВІЛОВА)

Кожен вид мистецтва вирізняється своїми специфічними законами відображення життя, своїми особливими формами, методами і засобами виразності. У цьому аспекті хореографічне мистецтво не є винятком. Протягом століть хореографія будувала систему специфічних засобів і прийомів, свою художньо-виразну мову, створювала безліч музично-ритмічних рухів для передачі хореографічного образу, який спрямований на розкриття внутрішнього стану і духовного світу людини.

Хореографічна діяльність є особливим видом художньої активності, яка виражається в художньому способі сприйняття, пізнання, практичного втілення ідеї засобами організованих рухів людського тіла у просторі відповідно до естетичних принципів та закономірностей розвитку різних стилів і жанрів хореографічного мистецтва.

Мистецька спрямованість діяльності вчителя хореографії представляє собою синтез, єдність знань з історії хореографічного мистецтва, теорії та методики викладання танцю, умінь у галузі виконавства або практичного класу, досвіду практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу вчителю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал. Сучасний хореограф у своїй діяльності об'єднує функції вчителя, репетитора й балетмейстера, а успішність виконання цих функцій залежить від його професіоналізму.

Головною метою підготовки майбутніх педагогів-хореографів у соціально-економічних умовах сучасного суспільства стає не здобуття ними кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити майбутнім професіоналам можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку світу. Це потребує аналізу сучасних вимог до професійної діяльності педагогів-хореографів та впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців. Ми вважаємо, що вивчення професійної діяльності, аналіз структури професійної компетентності сучасного педагога-хореографа є одним із перспективних напрямів забезпечення належної якості фахової підготовки майбутніх фахівців та формування їх професійної компетентності.

Специфіка хореографічної діяльності, її приналежність до сценічності визначають розширений спектр професійної діяльності педагога-хореографа. Зміст його професійної хореографічної освіти зводиться не тільки до наукових знань, а включає емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції й сучасні інновації, ціннісні орієнтації й

відносини, особистісні творчі прояви й сукупність видів хореографічної діяльності [32, с. 50–51].

Професійний хореограф поєднує у своїй роботі функції педагога, репетитора й балетмейстера. На думку більшості педагогів-хореографів, хореографічна освіта, крім виконавської підготовки, включає розвиток у студентів їх базових творчих здібностей, формування педагогічних умінь та навичок, а також навчання вмінням створювати власний хореографічний продукт.

Мабуть, саме тому, І. Харченко.[28] фахову компетентність вчителя хореографії визначає як здатність до освітньої діяльності на основі сформованих хореографічних, виконавських та педагогічних знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей.

Професійна компетентність вчителя хореографії – це особистісна характеристика, яка включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички, які формуються під впливом методики і практики педагогічно-хореографічної діяльності, духовно-творчого стан оновлення особистості майбутнього фахівця

Молодий фахівець-хореограф, випускник вузу повинен: вирішувати завдання, що відповідають його кваліфікації; уміти здійснювати процес навчання учнів у танцювальному колективі з орієнтацією на завдання навчання, виховання й розвитку особистості та з урахуванням специфіки предмета, що викладається; уміти стимулювати розвиток позаурочної діяльності учнів з урахуванням психолого-педагогічних вимог, пропонованих до освіти і навчання; уміти аналізувати власну діяльність, з метою її вдосконалювання і підвищення своєї кваліфікації.

Хореограф повинен бути витонченим, вихованим, уважним та цілеспрямованим, який в певному разі передає свої знання учням, а також, є яскравим прикладом для них. Професійна етика хореографа – це кодекс правил, яких викладач повинен дотримуватися та слідувати їй усім нормам, що визначає поведінку спеціаліста у службовій обстановці норм, які в певному розумінні без певних випадків відповідають існуючим законам та взагалі всім документаціям, також зв'язані з відношенням у колективі, а також кожен педагог повинен повністю бути впевнений за правильність своїх виконавчо-професійних обов'язків.

Педагог-хореограф повинен служити прикладом для своїх учнів. Він повинен розуміти, що одне із головних завдань у роботі з молоддю – виховання гідних громадян України, для якої стійкий моральний вид є основним в житті і діяльності.

Викладач танцю – це вольова, витримана і вимоглива людина. Вона повинна мати проникливе око, бути здібною, помічати всі недоліки і помилки своїх учнів на уроках і репетиціях. В педагогіці немає «несуттєвих» дрібниць: із багатьох, інколи майже непомітних частинок

складається характер, образ думок, весь зовнішній вигляд майбутнього спеціаліста. Дуже важливо для педагога танцю вміти управляти своїми емоціями. Коли вчитель переступає поріг класу, він повинен за дверима залишити всі свої особисті переживання, навіть найтяжчі чи найхвилюючіші.

Викладач танцю неодмінно повинен бути хорошим організатором творчого процесу. Якщо у нього мало необхідних природних даних, він обов'язково повинен їх розвивати. Висока вимогливість до себе, а не лише до учнів, – одне з найпершочергових завдань хореографа.

Різноманітність функціональних ролей педагога-хореографа призводить до необхідності оволодіння ним цілим спектром видів діяльності: творчо-постановчої, виконавської, управлінської, педагогічної тощо.

Узагальнюючи різні підходи до визначення професійної компетентності та необхідних компетенцій фахівця у галузі хореографії, ми дотримуємося класичної думки, що професійна компетентність будь-якого фахівця, у кінцевому підсумку складається із низки компетенцій, які він повинен опанувати, проте, зважаючи на функціональне різноманіття педагогічної діяльності, вважаємо за доцільним виокремити в структурі професійної компетентності низку складових компетентностей, а вже вони у свою чергу повинні бути охарактеризовані саме необхідними компетенціями. Унаочнимо такий підхід на рис. 2.

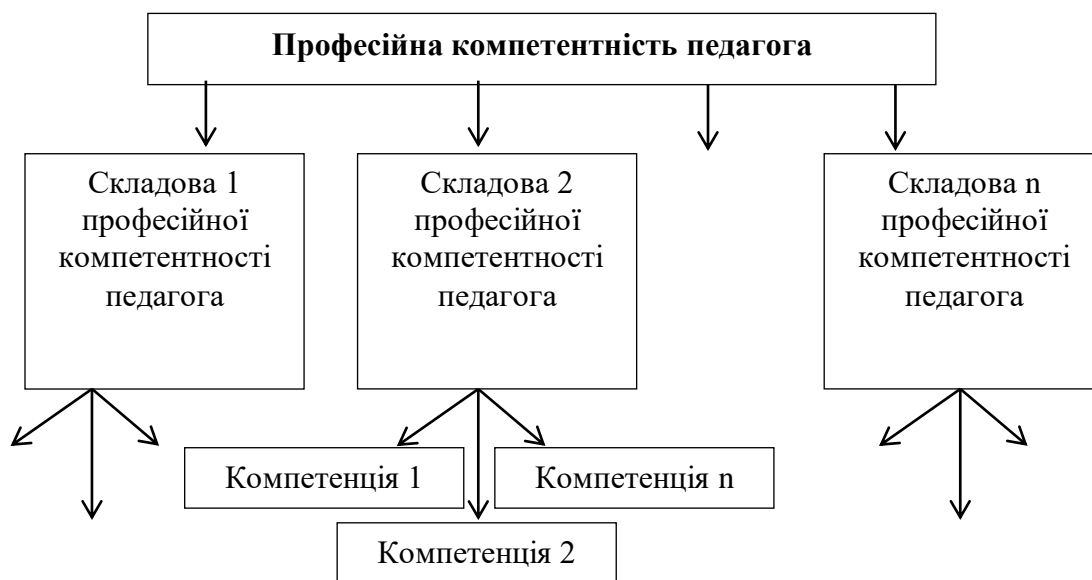


Рис. 2. Будова моделі професійної компетентності педагога

Змістове наповнення професійних компетентностей хореографа в структурі вищої освіти орієнтоване передовсім на формування

сукупності сутнісних характеристик, необхідних для практичного застосування у різних напрямках професійної галузі: світоглядно-художньої позиції, індивідуального хореографічного почерку, творчої манери, виконавського стилю, арсеналу засобів сценічної виразності, авторських принципів, методик і технологій хореографічно-педагогічної діяльності.

Проведений нами аналіз різних підходів науковців до визначення структури професійної компетентності викладача хореографії, дав можливість виділити наступні її найактуальніші та найнеобхідніші складові, представлені на рис. 3.



Рис. 3. Основні складові професійної компетентності викладача хореографії

Подамо їх характеристику:

1. Соціально-особистісна компетентність виступає інтегративним особистісним утворенням, основою якого є громадянсько-правові і моральні цінності, позитивні мотиви вибору професії, особистісні якості [2]. Вона є одним із компонентів структури професійної компетентності педагога, що визначається як знання ним власного особистісного потенціалу та вміння його реалізувати в соціально значущій та

професійній діяльності. Соціально-особистісна компетентність педагога-хореографа тісно пов'язана з його самореалізацією. Саме у процесі самореалізації відбувається пізнання власного потенціалу, розуміння можливих шляхів його реалізації в діяльності, формується мотивація, потреби, ціннісні орієнтації в професійній діяльності, що призводить до вироблення певного характеру діяльності педагога, вироблення мистецько-освітнього продукту, за якими відбувається оцінювання рівня його компетентності. Соціально-особистісна компетентність включає наступні елементи: когнітивний, технологічний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний.

Соціально-особистісну компетентність педагога-хореографа можна структурувати наступним чином:

- знання педагогом своїх можливостей, особливостей, потреб, розуміння своїх учнів як об'єднання індивідів з власними переконаннями, здібностями, потребами; соціуму та його запитів; засобів і способів взаємодії з учнями, колегами, соціумом; механізмів самоорганізації, рефлексії, самоствердження, самооцінки, що сприяють самопізнанню, самовизначенню, самореалізації в педагогічному, соціальному та творчому середовищі (когнітивна складова);

- вміння ставити реальні цілі, конкретизувати вимоги до себе та інших, і відповідно до них адекватно визначати завдання, володіння технологією самореалізації (технологічна складова);

- усвідомлене ставлення до системи цінностей (особистісних, професійних, суспільних, інших людей), що визначає вибір цілей, засобів і методів реалізації особистості в соціальному і професійному середовищі (мотиваційно-ціннісна складова);

- вміння реалізовувати свій потенціал в професійній діяльності, вироблення індивідуального стилю діяльності, враховуючи індивідуальні особливості, здібності, досвід, можливості; обрамлення професійно-хореографічної діяльності власним стилем, наповнення її індивідуальним характером; вміння створювати і представляти якісний танцювальний продукт (діяльнісна складова).

Педагог-хореограф повинен володіти наступними особистісними якостями: музичність, любов до дітей, емпатія, артистизм, художньо-педагогічна інтуїція, професійне та художнє мислення, самосвідомість, здатність до самовиховання, до самовдосконалення, особистісна професійна позиція, самостійність, людяність, толерантність, відкритість, щирість, гуманність, порядність, скромність, культура мовлення; адекватність іміджу, позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, упевненість у собі, самовладання, сміливість, терплячість, вимогливість, саморегуляція, самоконтроль, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, цілеспрямованість, самокритичність, адекватна самооцінка, почуття власної гідності та честі.

2. Організаційно-управлінська компетентність включає здатність планувати, організовувати, координувати, контролювати, оцінювати та корегувати діяльність і взаємодію суб'єктів хореографічного процесу, уміння організувати навчально-виховний процес у хореографічному колективі.

Педагог-хореограф – це насамперед керівник, який відповідає за діяльність свого колективу, а отже має

Організаційно-управлінська компетентність є визначальною в структурі професійної компетентності, вона співвідноситься з такими видами професійної діяльності, як зовнішня та внутрішня комунікація, соціально-методологічна діяльність, педагогічна, економіко-правова, загальнокультурна, інформаційна та ін.

Для забезпечення злагодженої роботи усередині колективу та просування його у зовнішньому середовищі педагог-хореограф повинен володіти усіма основними функціями менеджера, а також наступними організаційно-управлінськими якостями:

- вміння зрозуміло доводити до учнів необхідну теоретичну інформацію хореографічного змісту;
- здатність до вільного міжособистісного спілкування;
- комунікабельність (уміння радитися з фахівцями, враховувати їх думку, вести переговори);
- вміння переконувати, мотивувати, домовлятися;
- вміння приймати рішення і вирішувати організаційні питання в умовах зовнішнього середовища;
- здатність аналізувати програми хореографічного навчання, розробляти зміст власних програм, планувати хореографічну діяльність.
- здатність організовувати дитячий колектив, застосовувати індивідуально-диференційований підхід до кожного учня, прогнозувати результати його навчання;
- здатність вчитися оперативно, включатися в певні різнопланові системи ринкових відносин і освоювати при цьому навички перспективного мислення, стратегічного управління тощо.

3. Психолого-педагогічна компетентність полягає в оволодінні педагогом системою наукових психолого-педагогічних знань, вмінь, навичок, досвіду, які ґрунтуються на знанні засобів, шляхів, умов, форм, методів й прийомів педагогічних впливів та їх ефективній реалізації у мистецькій і педагогічній діяльності, знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах, здатність до розвитку природних здібностей і фізичних даних дітей у хореографічному класі.

Психолого-педагогічна компетентність педагога-хореографа є властивістю особистості, яка втілює поінформованість у хореографічній, методичній та психологічній галузях діяльності, його здатність

вирішувати психолого-педагогічні, методичні, творчі, мистецькі та виховні завдання, а підґрунтям психолого-педагогічної компетентності є розвинута педагогічна майстерність, особливо педагогічні здібності як комплекс психічних властивостей і якостей особистості, які є умовою продуктивних досягнень у хореографічно-педагогічній діяльності.

Психолого-педагогічну компетентність педагога-хореографа складають наступні групи компетенцій:

- психологічні знання та вміння: розуміння структури психічної діяльності суб'єкта навчання, основних форм її вияву, розвитку та перебігу, закономірностей психічного розвитку особистості, процесу її формування, здатність етично вирішувати конфліктні ситуації;

- педагогічні знання та вміння: знання цілей, змісту, технологій, методів і форм навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки, вміння реалізовувати особистісний підхід до реалізації педагогічної мети та завдань, здатність проводити різні види виховної роботи в хореографічному колективі;

- пізнавальні вміння: уміння добувати знання з різних джерел інформації, трансформувати та використовувати навчальну та наукову інформацію, узагальнювати, аналізувати, систематизувати та використовувати її на практиці;

- оцінювально-проективні та аналітичні вміння: уміння використовувати психолого-педагогічні методи дослідження, проводити моніторинг стану навчально-виховного процесу;

- рефлексивно-регулятивні вміння: уміння визначати стан власного фізичного, психічного, соціального та духовного рівня розвитку, об'єктивно оцінювати рівень власної теоретичної та практичної готовності до хореографічно-педагогічної діяльності, визначати актуальні напрями самоосвіти та самовдосконалення, використовувати психофізичний апарат як інструмент психолого-педагогічного впливу на суб'єктів навчального процесу, використовувати конкретні прийоми та способи володіння собою (своїм тілом, настроєм, мовленням, рухами, увагою, уявою тощо), а також методи впливу на інших;

- конструктивні вміння: уміння відбирати навчально-танцювальний матеріал, здатність визначати завдання та розробляти зміст різних видів хореографічних занять (уроків), добирати ефективні методи навчання, методично грамотно підходити до проведення занять, здатність до прояву виконавських навичок, наявність танцювальної чіткості, технічності, легкості, пластичності, музикальності та артистичності виконання танцювальних рухів, комбінацій, концертного репертуару, проектувати процес професійного самозростання.

Окрім суто педагогічної, сучасний педагог займається ще і науково-педагогічною діяльністю. Саме тому, для педагога-хореографа необхідне опанування такими компетенціями, як: здатність орієнтуватися

в основних світових подіях, які відбуваються в мистецькому хореографічному просторі, визначати і формулювати проблеми, вміти аналізувати їх, виражати власну думку, вирішувати спірні питання щодо особистісних переконань та етичних міркувань, брати участь у дискусіях з колегами, наукових конференціях, здатність визначати та аналізувати сучасний стан хореографічного мистецтва, соціальні запити, аналізувати моделі хореографічного навчання, порівнювати традиційні та інноваційні методи навчання, здатність до пошуку та практичної апробації власних інноваційних ідей, аналізу та аргументації результатів експериментального пошуку; здатність використовувати відповідну термінологію та інтерпретувати факти зрозумілою та чіткою мовою.

4. Художньо-виконавська компетентність – спеціально-професійна компетентність педагога-хореографа, необхідна для вирішення конкретних професійних завдань, так як розвиток творчих, художніх здібностей базується на суто практичному – чуттєвому, фізичному та інтелектуальному – осягненні суті мистецтва, на розкритті психофізичних можливостей особистості, тренуванні тіла і психіки, виробленні комплексу психофізичних якостей, необхідних для самореалізації в художній професії. Ця компетентність виявляється в оперуванні спеціальною хореографічною термінологією, володінні знаннями з теорії та історії музики, законів драматургії, світової художньої культури, обізнаність з різних видів хореографії та суміжних видів мистецтва, орієнтація в передових світових танцювальних школах необхідними для роботи в хореографічному класі, музикальність, відчуття ритму, здатність працювати в ансамблі з іншими танцівниками та концертмейстером, здатність до самостійного пошуку музичного та хореографічного матеріалу, умінні його компонувати для певної хореографічної композиції (танцю), володінні технікою виконання рухів, пластичністю, методикою постановки різних видів танців, здатність вивчати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати передовий хореографічний досвід та застосовувати провідні ідеї у власній практиці, здатність проводити тренування та репетиції із танцівниками різних вікових груп, готувати хореографічний колектив до публічних виступів.

Теоретичною основою художньо-виконавської компетентності є знання історії хореографічного мистецтва, видів хореографічного мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання окремих рухів, танців різних епох і народів, обізнаність в найвідоміших творах видатних хореографів світу та найпоширеніших системах хореографічної освіти й виховання дітей.

Практичною основою художньо-виконавської компетентності виступають сформовані виконавські навички, зокрема танцювальна техніка, уміння рухами відтворювати та яскраво передавати сценічно-художній образ, емоційність, експресивність, артистичність, здатність до

імпровізації та художньої інтерпретації, сформованість сценічної культури та навичок невербальної комунікації у процесі танцювального виступу, здатність до постановки хореографічних номерів та їх режисури.

Точне і ефектне виконання технічних елементів танцю має величезне значення в освоєнні професії хореографа. Краса рухів досягається за рахунок легкості, геометричної точності, ритмічності, гармонійності поєднання рухів і музики. Однак, поряд з формою виконання, в художньому образі, створеному виконавцем танцю, має бути присутня емоційно розгорнута думка. Рух створює красу, якщо за ним прочитується духовний сенс. Єдність технічного і ціннісно-сислового, життєво-реального та умовно-вигаданого в мистецтві танцю органічно досягається танцівником, у якого на високому рівні сформовані художньо-виконавська компетентність, розвинене художнє мислення, механізмами управління якого є емпатія, рефлексія, увага.

5. Медико-біологічна компетентність – це медико-фізичні показники здатності до здійснення педагогічно-хореографічної діяльності. До хореографа висуваються більш значні вимоги, ніж до інших педагогів, щодо стану його психічного та фізичного здоров'я. Педагог не може бути психічно неврівноваженою, агресивною особистістю. Він має володіти високим ступенем фізичної витривалості та здатністю правильно розподіляти різні види фізичних навантажень, застосовувати на практиці знання про фізичну культуру, фізіологію людини, гігієну, уміння правильно діагностувати природні фізичні дані людини для занять хореографією, володіння методами підготовки танцівника до занять залежно від виду фізичних навантажень, володіння прийомами релаксації.

6. Комунікативна компетентність – вміння педагога спілкуватись, співпрацювати з учнями, їх батьками, колегами, організаторами заходів, представниками установ. Комунікативна компетентність фахівця передбачає розвиток адекватної орієнтації у власному психологічному потенціалі, потенціалі іншої людини, в ситуаціях й завданнях процесу спілкування. Оскільки комунікативна компетентність набувається в соціальному контексті, то основним фактором її розвитку є досвід людини, її загальна ерудиція та певні здібності. Саме сформованість комунікативної компетентності допомагає людині у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві.

Умовно комунікативну компетентність викладача хореографії можна розподілити на наступні групи компетенцій:

- асертивну (навик професійної перцепції в особистісно-діловій комунікації; уміння аргументовано викладати свою позицію з урахуванням контексту ситуації особистісно-ділової комунікації; вміння попереджати конфлікти і вести переговори щодо досягнення компромісу; бажання і вміння працювати в команді);

- деонтологічну (вміння вибудовувати особистісно-ділові зв'язки з урахуванням етнокультурних та релігійних традицій та норм; вміння визначати в професійній практиці зони культурно-ціннісних протиріч і можливих конфліктів в сфері міжетнічного та міжрелігійного спілкування, здатність до їх конструктивного розв'язання);

- інтерактивну (адекватне сприйняття, розуміння, відтворення і формулювання інформації в ході здійснення професійної діяльності; доступність і чіткість власного професійно-інформаційного повідомлення, спрямованість висловлювань на цільового реципієнта, здатність популяризувати хореографічне мистецтво серед населення, використовувати засоби агітації щодо навчально-виховного, розвивального та оздоровчого аспектів хореографії);

- соціально-статусну (вміння вибудовувати професійне спілкування з представниками різних соціальних груп, застосовуючи системний етико-аксіологічний підхід до аналізу сутності та змісту, форм і методів ділового та особистісного спілкування).

Аналіз наукової літератури показав, що важливими детермінантами розвитку комунікативної компетентності педагога-хореографа виступають такі особистісні якості: емпатійність, гуманність, уміння слухати, низький рівень агресивності та конфліктності, толерантність, самоконтроль, саморегуляція у спілкуванні, уміння і навички організації взаємодії людей.

7. ІК-компетентність (інформаційно-комунікаційна компетентність) є компонентом загальної педагогічної культури та професійної компетентності педагога. ІК-компетентність викладача хореографії – це важлива складова професійної компетентності, яка є складним динамічним цілісним інтегративним утворенням особистості, його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в галузі інформації, інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання, що з'являється в результаті інформатичної підготовки, спрямованої на ефективне здійснення професійної діяльності й постійний професійний саморозвиток.

Ця компетентність виявляється в здатності педагога використовувати ІКТ для опанування інформаційними потоками та для їх гарантованого донесення з метою задоволення особистих індивідуальних потреб і вдосконалення своїх знань, умінь, навичок; раціонально добирати й свідомо застосовувати засоби ІКТ та освітні ресурси мережі Інтернет для активного розв'язання завдань опанування учнями мистецтвом танцю.

Застосування різноманітних мультимедійних засобів на заняттях з хореографії сприяє творчій самореалізації як самого педагога-хореографа, так і його учнів. На формування та розвиток професійної компетенції якісно впливає перегляд відеоматеріалів виступів

професійних хореографічних колективів, відвідування та участь у майстер-класах провідних фахівців у галузі танцювального мистецтва, перегляд з подальшим аналізом концертних програм кращих хореографічних ансамблів тощо. Це дає змогу наочно прослідкувати шляхи й виявити засоби трансформації рухів, різноманітні прийоми їх втілення, становлення власне засобів танцювальної виразності [24, с. 18-23].

ІК-компетентність педагога-хореографа можна описати наступними компетенціями: здатність ведення пошуку і відбору додаткової інформації для навчання танцювальному мистецтву з використанням Інтернет-ресурсів; готовність та здатність представлення освітньо-хореографічної інформації з використанням різних комп'ютерних засобів; готовність до участі у роботі мережеских об'єднань педагогів, Інтернет-конференціях із метою підвищення свого професійного рівня; вміння формувати власні бази даних з Інтернет-ресурсів навчально-хореографічного призначення; навички створення навчальних матеріалів на електронних носіях із використанням стандартних додатків та інструментальних засобів; готовність; використання засобів ІКТ для самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Використання комп'ютерних технологій на заняттях мистецького циклу дозволяє значно розширити можливості художньо-естетичного розвитку молоді, підвищити ефективність освітнього та виховного процесу.

Отже, нами запропонований, як вихідний, набір актуальних і необхідних напрямків для вдосконалення результатів навчання і проектування в майбутньому освітньо-професійної програми навчання хореографів.

Сьогодні науковці по-різному розглядають як функціонал педагогічно-хореографічної діяльності, так і дискутують щодо складових професійної компетентності, педагогічне хореографічне співтовариство продовжує науковий пошук та очікує появи детально розробленої, уніфікованої структури компетентнісної моделі випускника вищого закладу культури. Адже, вірно сформульована компетентнісна модель сучасного педагога-хореографа дозволить зберегти унікальний досвід підготовки фахівця в сфері хореографічної культури, врахувати специфіку цього типу освіти, обґрунтувати необхідність введення інновацій, та в решті-решт допоможе суспільству отримати якісний результат освіти у вигляді професійного педагога-хореографа.

Література

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341. Київ. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 08.12.2020)
2. Бабенко Н. Л. Засоби та умови розвитку соціально-особистісної компетентності педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Межі пізнання. 2014. № 2. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1405595284.pdf> (дата звернення: 10.12.2020)
3. Бедь В., Артёмова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. Освіта регіону, 2011. №5. С. 43 - 52.
4. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія. Харків : Компанія СМІТ, 2011. 384 с.
5. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–54.
6. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матер. регіонал. наук.-практ. семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 31-33.
7. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
8. Зимняя И. О. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 12 мая. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0711-05.htm>. (дата звернення: 10.12.2020)
9. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 118 с.
10. Іванов Д. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій: (досвід роботи). *Зарубіжна література в школі*. 2006. № 23. С. 16-27.
11. Котов В. Г. Шляхи формування хореографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та керівників дитячих хореографічних колективів. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2015. № 2. С 134-140.
12. Макарова Л. Н. Требования к компетентностной модели будущего хореографа. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 4. С. 50–53.
13. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

14. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 12. 2015. С 165 – 174.

15. Маруев С.А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования. Проблемная лекция. Москва : Рос. госуд. аграрн. заочн. ун-т, 2005. 32 с.

16. Митина Л. М. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высш.образ. сегодня*. 2004. № 8. С. 34 – 41.

17. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

18. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.

19. Педагогічна майстерність: підручник. за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

20. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.

21. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.

22. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті. *Основна школа*. 2005. № 3/4. С. 51–52.

23. Проблемы качества образования. Книга 2. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Москва: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2005. 101с.

24. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.

25. Самойленко С. А. Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости. *Профессиональный потенциал*. 2004. № 1–2. С. 2–9.

26. Сергієнко Н. Ф. Компетентнісний підхід як засіб розвитку професійної майстерності сучасного вчителя. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09sertpm.pdf> (дата звернення: 10.12.2020)

27. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

28. Харченко І. Проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника танцювального колективу. *Психолого-педагогічні*

проблеми сільської школи. 2012. № 41. С. 72-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_41_12 (дата звернення: 14.12.2020)

29. Холодная М. А. Психология интеллекта. *Парадоксы исследования.* СПб : Питер, 2002. 272 с.

30. Хуторской А. В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последиplomного образования. *Теория и практика последиplomного образования:* Сб. науч. статей. под ред. проф. А.И. Жука. Гродно : ГрГУ, 2003. С. 256-260.

31. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. Москва : АСТ, 2004. 734 с.

32. Юрьева М. Н. Компетентностная модель выпускника-хореографа. *Высшее образование сегодня.* 2010. № 4. С. 50–53.

33. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2010. 143 с.

34. Tuning Educational Structures in Europe // Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>. (дата звернення 12.12.2020)