

УДК 378.016:[373.3.091.33:7]

П 32 Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: Колективна монографія. – Вінниця, 2021. – 246с.

Назва

Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Подготовка будущего учителя начальной школы к интегрированному преподаванию художественных дисциплин

Preparing future primary school teachers for integrated teaching of art disciplines

Ключові слова

Мистецька підготовка, мистецька освіта, творчість, художньо-творча діяльність, інтеграція.

Художественная подготовка,, художественное образование, творчество, художественно-творческая деятельность, интеграция.

Artistic training, art education, creativity, art and creative activity, integration.

Анотація

У колективній монографії розкрито теоретико-методологічні засади інтегрованого викладання мистецьких дисциплін початкової освіти, здійснено моніторинг професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, розроблено модель професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, розкрито методичні основи інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутнього учителя у педагогічному університеті. Монографія адресована викладачам закладів вищої освіти, аспірантам та здобувачам вищої освіти.

В коллективной монографии раскрыты теоретико-методологические основы интегрированного преподавания художественных дисциплин начального образования, осуществлен мониторинг профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к интегрированному преподаванию художественных дисциплин, разработана модель профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к интегрированному преподаванию художественных дисциплин, раскрыты методические основы интегрированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом университете. Монография адресована преподавателям высшего образования, аспирантам и соискателям высшего образования.

The collective monograph reveals the theoretical and methodological principles of integrated teaching of art disciplines of primary education, monitors the training of future primary school teachers for integrated teaching of art disciplines, developed a model of professional training of future primary school teachers for integrated teaching of integrated arts disciplines. training of future teachers at the Pedagogical University. The monograph is addressed to teachers of higher education institutions, graduate students and applicants for higher education.

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кафедра мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО
УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Колективна монографія

Вінниця 2021

УДК 378.016:[373.3.091.33:7]

ПЗ2

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол від 17 листопада 2021 року №5)

Рецензенти:

Мозгальова Н.Г., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Герасимова І.Г., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Сідлецька Т.І., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету

П 32 Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: Колективна монографія. – Вінниця, 2021. – 246с.

Монографія підготовлена колективом авторів: *Барановська І., Бровчак Л., Вацьо М., Дабіжа Л., Добровольська Р., Коваль Т., Колодяжна В., Ліхницька Л., Маринчук Т., Старовойт Л. (керівник), Тодосієнко Н., Черноус Т., Шикирінська О., Якименко Ю.*

У колективній монографії розкрито теоретико-методологічні засади інтегрованого викладання мистецьких дисциплін початкової освіти, здійснено моніторинг професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, розроблено модель професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, розкрито методичні основи інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутнього учителя у педагогічному університеті. Монографія адресована викладачам закладів вищої освіти, аспірантам та здобувачам вищої освіти.

УДК 378.016:[373.3.091.33:7]

© Старовойт Л., 2021

ЗМІСТ РОБОТИ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Історичні передумови розвитку ідей інтегрованого навчання (<i>Бровчак Л.</i>).....	9
1.2. Проблема інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки (<i>Старовойт Л.</i>).....	21
1.3. Реалізація інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у закладі загальної середньої освіти (<i>Ліхницька Л.</i>).....	33
РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	58
2.1 Структура і зміст готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін (<i>Коваль Т.</i>).....	58
2.2 Критерії, показники та рівні готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін (<i>Шикирінська О.</i>).....	72
2.3 Сучасний стан фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу (<i>Добровольська Р.</i>).....	92
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	103
3.1 Передумови та чинники впровадження інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін початкової освіти (<i>Тодосієнко Н.</i>).....	103
3.2 Педагогічні умови впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи (<i>Добровольська Р.</i>).....	126
3.3 Методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання мистецтву (<i>Барановська І.</i>).....	139
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	163
4.1 Інноваційні форми та методи інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи (<i>Вацьо М.</i>).....	163
4.2. Підготовка майбутнього вчителя до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін (<i>Маринчук Т.</i>).....	178
4.3. Орф-педагогіка – інтегративна система музичного виховання (<i>Якименко Ю., Черноус Т.</i>).....	199
4.3.1. Використання Орф-підходу в інклюзивному середовищі (<i>Якименко Ю., Черноус Т., Колодяжна В.</i>).....	214
4.4. Інтегрований підхід до процесу освоєння образотворчого мистецтва як один із важливих напрямів сучасної художньої педагогіки (<i>Дабіжа Л.</i>).....	226
ПІСЛЯМОВА	241

ВСТУП

Останні десятиліття значно актуалізувалися інтегративні тенденції не тільки в науці, культурі, мистецтві, а й в освіті. Входження України до єдиного світового освітнього й інформаційного простору, нові вимоги, що висуває до сучасної освіти сьогодення, орієнтація на особистісний розвиток молоді – усе це вимагає винайдення нових підходів, відпрацювання нових методик і застосування нових технологій в освітньому процесі. Одним із перспективних шляхів оновлення постає парадигма інтегративної освіти.

Звернення до цієї теми зумовлене важливістю забезпечення інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти, адже інтеграція мистецьких дисциплін якнайкраще сприяє формуванню в особистості художньої картини світу. Інтеграція є одним із важливих та перспективних методологічних напрямів становлення нової освіти. Інтегративний підхід до освітнього процесу дозволяє сформувати цілісну картину світу, узагальнені вміння, системні знання, посилити світоглядну спрямованість інтересів, ефективніше сприяти всебічному розвитку особистості. Так у Законі України Про освіту основною метою визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [8].

Державний стандарт початкової освіти передбачає інтегроване навчання в початковій школі, де зміст розроблено на основі компетентнісного підходу. Відповідно до стандарту мета початкової освіти полягає всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [6].

У Концепції Нової української школи визначено, що мета повної загальної середньої освіти – це різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [15].

Оновлення змісту освіти вимагає розв'язання складної проблеми, як перетворити гігантський масив знань в індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між дитиною і знаннями, стає все складнішим, тому молодь потребує вміння розв'язувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору та приймати зважені рішення.

Таким чином, інтеграція у сфері освіти, зумовлена потребами сьогодення, пов'язана з активним проявом тенденції до інтеграції наукових знань на сучасному етапі та є одним із найбільш продуктивних та перспективних напрямів. Саме інтеграція розглядається як умова узагальнення наукових знань, підвищення їхньої комплексності та системності.

Інтеграція у сфері освіти, зумовлена логікою розвитку науки, пов'язана з активним проявом тенденції до інтеграції наукових знань на сучасному етапі та є одним із найбільш продуктивних та перспективних напрямів. Саме інтеграція розглядається як умова

узагальнення наукових знань, підвищення їхньої комплексності та системності. Дослідження загальних закономірностей формування цілісної творчої особистості у процесі навчання різних дисциплін найбільш продуктивно в гуманітарній галузі.

Інтеграція в освіті - тенденція, що стає останніми роками однією з базових категорій сучасної педагогіки. Це не лише частина складного процесу зближення, а й вирішення проблем взаємопроникнення національних культур. Інтеграції в освіті властиві свої відмінні риси, динаміка, цілі та способи формування інтеграційних об'єднань. Особливістю інтеграції є її випереджальний характер. Забезпеченню випереджувального характеру інтегративних процесів в освіті сприяє стрімкий розвиток сучасних засобів телекомунікаційного зв'язку та нових технологій, що базуються на їхній основі. Завдяки інтеграції відбувається більш глибоке та конкретне розуміння закономірностей структур та систем освіти.

Головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція мистецьких дисциплін. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

Аналіз різних підходів до інтегративної організації освітнього процесу та змісту освіти свідчить про актуальність самої ідеї побудови освіти на інтегративній основі та наявність широкого кола засобів інтеграції (І. Бех, Н.Бібік, О. Біляєв, Л. Варзацька, І. Козловська, К. Колесіна, Ю. Колягін, Л.Масол, А. Миронов, Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Савченко, Н.Светловська та інші). Інтеграція є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції.

Інтеграція в освіті є складним структурним педагогічним процесом, у якому на рівних виступають і освітні дисципліни як джерело пізнання світу, і педагог, і учні, об'єднані процесом колективної творчості. Особливі перспективи впровадження

інтеграції полягають в оновленні мистецької освіти, де наразі відбуваються суттєві зміни: міждисциплінарний зміст освіти узгоджується з педагогічними технологіями особистісно-розвивального спрямування, активізуються пошуки нових підходів до навчання й виховання особистості засобами мистецтва.

Мета науково-дослідної роботи – теоретично обґрунтувати та розробити методик у інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти; з'ясувати науково-методичні засади та педагогічні умови інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти та окреслити шляхи їх реалізації.

Наукова новизна і перспективність досліджень у даному напрямі зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічних умов інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти та розробки методики інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти.

У ході виконання науково-дослідної теми передбачається виконання низки конкретних завдань, а саме:

- аналіз сучасного стану проблеми та тенденцій розвитку інтегрованого підходу в освіті і науці в Україні, закордоном;
- діагностика сучасного стану готовності майбутніх учителів до інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін;
- розробка освітніх ресурсів для вивчення і дослідження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти;
- розкриття змісту інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін початкової освіти та розробка методики його використання в освітньому процесі з подальшою реалізацією;

З огляду на теоретичну значущість і практичну цінність дослідження результатів науково-дослідної роботи знайдуть конкретну реалізацію в подальшому впровадженні отриманих даних про закономірності інтегрованого підходу до викладання

мистецьких дисциплін початкової освіти, а також особливості репрезентації структур знань та застосування методики дослідження інтегрованої організації освітнього процесу у викладанні мистецьких дисциплін.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Історичні передумови розвитку ідей інтегрованого навчання

Модернізація освіти в Україні висуває нові критерії щодо її якості. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти студент повинен отримати систему універсальних знань, які допоможуть йому успішно адаптуватися на ринку праці; володіти високою креативністю мислення, що дозволяє творчо підходити до вирішення проблем; бути зрілою особистістю, здатною критично оцінювати навколишній світ та знаходити інформацію. Декларована в даний час ідея гуманізації та гуманітаризації освіти може бути реалізована тільки за допомогою глибокого проникнення культури і мистецтва у зміст навчання.

Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають розробку нової парадигми освіти, перехід педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні основи, які визначаються стратегією розвитку України. «Зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу» [2]. Процеси глобалізації, інформатизації та інтеграції суспільства висувають вимоги до професійної компетентності, системності, розвинутості фахівця-універсала в умовах збільшеної конкуренції на ринку праці. Така тенденція у реформуванні освіти зумовлена невідповідністю існуючої системи підготовки фахівців та зростаючими вимогами суспільства до їх професійного рівня.

Характерною тенденцією розвитку системи освіти є те, що людина завжди прагнула до всеосяжності, універсальності знань. Впродовж існування цивілізованого суспільства було створено велику кількість енциклопедій та словників, де вчені намагалися

узагальнити та систематизувати накопичений світовою наукою фактичний матеріал. Тому з давніх часів і до сьогодні одним із найважливіших освітянських завдань був пошук принципів добору та структурування знань, що вивчались молодим поколінням. Складність та комплексний характер професійних завдань вимагає від сучасного фахівця знань та вмінь з різних галузей наук та володіння різноманітними видами пізнавальної та практичної діяльності. Життя людини в суспільстві, як і її світогляд, за своїм змістом мають інтегративний характер, отже і система знань, умінь та навичок студентів має бути інтегративною. Проте, при цьому необхідно враховувати такий важливий чинник: жодна окремо взята навчальна дисципліна не спроможна забезпечити формування світоглядної культури, професіоналізму майбутнього фахівця. Саме інтеграція знань призвела до утворення різних циклів дисциплін та їх комплексів [1, 273].

Доцільно зазначити, що інтеграція та диференціація – невід’ємні характеристики будь-якого розвитку. Для збереження оптимальної стійкості та гнучкості системи освіти, необхідно підтримувати баланс між цими явищами. Інакше надмірна мінливість і нестійкість освітньої системи може призвести до дезінтеграції, а отже до розпаду та деградації всієї системи. Процеси інтеграції та диференціації, що відбуваються в науці, знаходять своє відображення в освіті та її основних елементах, що суттєво впливає на розробку навчальних планів, програм та методичних підходів до вивчення дисциплін у вищій школі. Однак, незважаючи на очевидну користь від інтеграції в розв’язанні багатьох суперечностей, її не можна розглядати як універсальний засіб для вирішення всіх існуючих проблем освіти. Необґрунтована руйнація традиційної системи і тенденції до інтеграції навчальних дисциплін за відсутності достатніх підстав можуть призвести до появи нових проблем. «Досить вільне розуміння інтеграції в навчанні призвело до появи численних курсів, які являли собою здебільшого конгломерат формально об’єднаних за певною зовнішньою ознакою різнорідних знань з різних галузей науки без

виділення в них спільного» [30, 51]. Більшість науковців, що досліджують інтеграційні процеси в освіті, надають перевагу поміркованому підходу до розгляду процесів інтеграції та диференціації і схиляються до думки, що доцільність розвитку інтеграційного напрямку в оновленні системи мистецької освіти є необхідною.

Функціонування та взаємообумовленість інтеграції та диференціації – тема багатогранна та багатопланова. Їх комплексні дослідження проводяться у різних галузях науки, що дає можливість розкрити загальнофілософські, методологічні, гносеологічні, загальнонаукові, психологічні, дидактичні, соціальні та інші аспекти інтеграції. З метою більш повної розробки цієї проблеми необхідно провести короткий аналіз історичного генезису розробки даного питання в науці й освіті.

Ян Амос Коменський першим зробив спробу видозмінити схоластичну, відірвану від життєвих процесів систему навчання, що існувала на початку XVIII століття. Критикуючи метод освоєння «чужих знань», Я.Коменський наставляв педагогів на пошук шляхів власного погляду на світ, чим проклав дорогу до диференційного підходу до засвоєння знань. Я.Коменський спрямовував пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних ситуацій. Він наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу, стати вихованими та оволодіти необхідними знаннями [15, 47].

Відомий швейцарський педагог-демократ І.Песталоцці розкриваючи сутність принципу систематичності та послідовності першим висунув ідею розвиваючого навчання, тобто він розглядав цей принцип у щільній взаємодії з використанням наочності у навчанні та принципом свідомості й активності. Послідовність у навчанні І.Песталоцці розглядав як процес переходу від простого до складного, від близького до далекого. Вчений наполягав на такій послідовності у педагогічному процесі, за умови якої кожне нове

поняття стало б невеликим, майже непомітним додатком до отриманих знань, добре засвоєним та таким, що набуло стійкого характеру [22, 71].

Проблему міжпредметної інтеграції науково обґрунтував Ж.-Ж. Руссо, який шукав засоби, щоб зблизити всю масу знань, розсіяних у багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б споглядати, цікаво прослідковувати [22, 61]. Ідея комплексної системи навчання прослідковується в працях І.Гербарта, який обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку потрібних знань. Учений вважав, що безсистемність знань призводить до безсистемності та протиріччя у житті та поведінці людини. Разом із тим, І.Гербарт запропонував використовувати чотири елементи в навчанні, а саме:

- ясність (особливо при первісному знайомстві з тим або іншим матеріалом);

- асоціації (знаходження й засвоєння зв'язків між новим і старим);

- системність (послідовність викладу навчального матеріалу);

- практичні методи (практичні завдання, вправи, що закріплюють теоретичні знання). При цьому, особливу роль у навчанні Гербарт відводив розвитку інтересу учнів до оволодіння знаннями, тим самим вважаючи інтерес одночасно й засобом і метою навчання.

У середині ХІХ століття німецька педагогіка знову висунула «чергові» новаторські ідеї в особі блискучого педагога Ф.Дистервега, що поглибив тенденції розвиваючого навчання. Найбільшу увагу вчений звертав на наочність і доступність, міцність засвоєння знань, а також на культуру мовлення, розумову активність і свідомість учнів у процесі інтегрованого навчання.

К.Ушинському належить ідея створення стрункої та оригінальної педагогічної системи, що охоплює основні проблеми навчально-виховної діяльності. Вчений відстоював комплексний підхід до навчання. Він писав про це наступне: «Виховне значення науки тоді тільки виявиться дієвим, коли вона буде діяти не на один

розум, але й на душу й на почуття» [33, 311]. У цьому аспекті показовим є той факт, що К.Ушинський насамперед апелював до народності освіти, до психологічних аспектів виховання особистості. Учений наголошував на тому, що доступне навчання повинно бути вимогливим, адже лише так навчання призведе до повноцінного розвитку особистості. Пов'язуючи доступність навчання з емоційністю сприйняття навчального матеріалу, К.Ушинський наголошував на значенні та дієвості інтегративного підходу до навчальної діяльності.

П.Каптерев рішуче виступав проти епігонства в навчальних програмах, проти перевантаження навчальних планів, ратуючи за фуркацію, тобто за вільний вибір дисциплін і предметів учнями за їх бажанням, особливо – у старших класах (зараз, при введенні 12-річної освіти в нашій країні, ця проблема знову звучить актуально). Підставою для цього вчений вбачав у положенні про існування різних «типів» учнів (гуманітарного складу, математичного складу тощо). Розділяючи весь освітній простір на дві складові – загальну і факультативну й також будучи поборником евристичної форми освіти, вчений наголошував на диференціації навчання.

Педагогіка ХХ століття істотним чином наповнила і поглибила інтегративні ідеї освіти. Відповідно до основних положень інтегративного підходу, що послужили «каталізатором» інноваційних педагогічних технологій «занурення» й «поглиблення», необхідно виокремити такі, які відіграли значну роль у розвитку всього освітянського напрямку, а саме:

1. Вальфдорська школа, заснована в Німеччині Рудольфом Штейнером (1861-1925), творцем антропософії – навчання «про духовне життя людини, що виходить зі надчуттєвого пізнання світу через самопізнання людини як духовної космічної істоти». В основу викладання за такою дидактичною системою закладені наступні методи: максимальна реалізація своїх можливостей (самореалізація); заперечення всіляких навчальних шаблонів і планів; використання принципу дуалізму; пріоритет виховання над

навчанням; вивчення об'єктів пізнання як наділених душею предметів; колективно-пізнавальна творчість [20, 133].

2. Система італійського педагога Марії Монтессорі (1870-1952), заснована на застосуванні в навчанні різноманітного ілюстративно-демонстративного дидактичного матеріалу (штучно створеної системи посібників), яка основним постулатом вважала пізнання світу почуттів і виховання духу індивідуалізму (головний дидактичний принцип М.Монтессорі - «Допоможи мені це зробити самому»). Основними орієнтаціями цієї системи є: всебічний розвиток дитини; виховання самостійності; сплав у свідомості дитини образного світу та мисленнєвої діяльності, тощо [12, 145].

3. Нова школа французького педагога-дослідника Селестена Френе (1896-1966), постульована в 30 педагогічних інваріантах, підставою для яких служать: індивідуальний тижневий план; створення учнями вільних текстів (за вибраними дисциплінами) з наступною їх публікацією в шкільній друкарні; заміна оцінок за успішність різними формами заохочень (або осуджень) тощо. В основі навчання закладені наступні методики: шкільне самоуправління, метод проектів, культ інформації, використання довільних текстів, культивування праці та здоров'я, тощо [12,203].

Систематичне дослідження інтеграційних процесів в освіті можна відмітити у другій половині ХХ століття. Дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі педагоги та психологи, як А.Алексюк, В.Беспалько, Н.Вьюнова, С.Гончаренко, М.Іванчук, Д.Коломієць, Н.Костюк, І.Лернер, О.Онищук, В.Паламарчук, І.Підласий, М.Скаткін, Г.Селевко, В.Сухомлинський, І.Яковлев та ін.

З 90-х років ХХ ст. теорія інтеграції у дидактичному аспекті почала активно розвиватися в Україні за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С.Гончаренко, І. Козловська, Ю.Мальований, О.Сергеєв та ін.), інтеграції змісту професійної освіти (Р.Гуревич, Я.Собко), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Моргун), проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Гуз, В.Сидоренко, Н.Талалуєва, Л.Лук'янова та ін.), структурування інтегрованих

знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В.Ільченко, А.Степанюк, Б.Будний та ін.), інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О.Джулик), імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В.Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Т.Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р.Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б.Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л.Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л.Дольнікова), проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань (Л.Гризун), інтеграція нарисної геометрії та креслення (С.Білевич), інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу (В.Бевз).

Аналіз вітчизняних концепцій інтеграції та диференціації науки свідчить, що історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, проте у практиці конструювання та використання інтегративних дисциплін дослідники часто припускаються помилок, що вже мали місце раніше. Особливо це стосується викладання інтегративних дисциплін, де навчальний матеріал формується навколо певної проблеми [1, 107].

З цієї позиції доцільно констатувати певну подвійність педагогічного процесу, обумовлену існуванням різних підходів до освіти. У цьому, на нашу думку, криється «рушійна» сила педагогіки, що є наочним підтвердження одного із законів діалектики: про єдність і боротьбу протилежностей. Ми дотримуємося такої точки зору, що обидва підходи - інтегральний й диференційований – є сторонами однієї й тієї ж проблеми, хоча, вони й полярні.

У цьому процесі важливою є інтеграція мистецької освіти та різноманітні точки зору на її систематизацію, що традиційно склалися. Інтеграція полягає у зв'язку окремих диференційованих

частин і функцій системи в ціле, а також процес у цілому, який веде до такого покладання. Як стверджував Н. Антонов, - «під інтеграцією доцільно розуміти таку форму взаємодії, яка припускає наявність різних галузей знань та загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення і реалізації даних проблем й цілей» [1, 73]. У цьому полягає основна позиція фундаментальної науки по відношенню до вживання категорії «інтеграція» у сфері мистецької педагогіки.

Систематизуючи вищезазначене поняття у сфері мистецької освіти, Б. Юсов зазначив, що інтеграція - це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів мистецької освіти, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування методів та форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань.

Обґрунтування принципу інтеграції мистецької освіти вбачається актуальним у світлі концепції розвиваючого навчання студента-музиканта. У цілому, концепція розвиваючого навчання в процесі музичного навчання припускає звернення основної уваги не тільки на формування умінь та навичок, а на розвиток професійного мислення, художньої свідомості та творчості учнів. На думку Ж. Карташової, розвиваюче навчання припускає розробку «нових музично-дидактичних принципів, які забезпечують:

- збільшення об'єму навчального матеріалу;
- використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання;
- збільшення міри змістової наповненості музичних занять;
- активізації творчої ініціативи учнів тощо» [9].

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає:

- навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору;
- розвивати у них уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань;
- формувати у студентів здатність до самостійного проведення творчих досліджень;
- розвивати у них бажання активно виражати себе у творчій діяльності.

Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічним підходам до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття «інтеграція» з іншими важливими категоріями в педагогіці [1, 199].

У процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегративної роботи з учнями необхідно враховувати специфіку цієї діяльності. Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу - музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Група авторів інтегрованого курсу для учнів 1-9 класу загальноосвітньої школи на чолі з Т.Баклановою вважають, що в мистецькій педагогіці інтеграція здійснюється за трьома рівнями: внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв у органічному поєднанні творчої діяльності учнів; міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтв, рідної мови, літератури, фольклору; знаходження смислових блоків, образів, понять, що володіють універсальним значенням, яке, проростаючи у всі сфери людської свідомості, а саме, природниче-

наукового і математичного, органічно поєднують їх у цілісну систему [2].

На думку О.Нечаєвої, доцільно визначати наступні різновиди інтеграції на уроці музики: інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного компонента в іншій: переживання (емоція) – розуміння (знання) – прийняття (ставлення) – насолода (естетичне відчуття); інтеграція в галузі образно-сислової, інтонаційної, мовної – і як результат, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв, коли одне і те ж художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і об'єднує різновиди художньо-мистецької діяльності.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов'язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від їх фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету «Музичне мистецтво» у фаховій підготовці вчителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов'язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, музичним театром, архітектурою, хореографією тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності («Весняні враження» Ж.Колодуб, «Пори року» А.Вівальді, «Шість візерунків» Б.Фільц, «Маленька сюїта про звірів» М.Степаненка, «Карнавал тварин» К.Сен-Санса, «Картинки з виставки» М.Мусоргського, «Марш» М.Жербіна, «Дитячий альбом» П.Чайковського, «Гуцульські акварелі» І.Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокально-хоровій (в піснях, романсах, кантатах, тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

Останнім часом, у цілому ряді наукових досліджень з музичної педагогіки була обґрунтована концепція поліхудожнього підходу до викладання дисциплін освітньої сфери «Мистецтво» [17]. У сучасному освітньому процесі з об'єкта культурогенних процесів учень стає їх суб'єктом, предметом, у той час як раніше предметом виступав професійний культурний простір, художнє середовище, споживання мистецького продукту й залучення до нього. Необхідно додати, що в останні 10-15 років з'явилося багато інтегрованих навчальних програм з предметів загальноосвітньої спрямованості.

Сьогодні вже існують навчальні заклади, що цілком орієнтують свою роботу на інтегративний підхід у навчанні. Опора на історичний стрижень дозволяє сполучити музику й поезію, живопис та архітектуру – при цьому ширше зрозуміти дух епохи, у якій створювалися ті або інші мистецькі шедеври. Природно, що теорія в поєднанні із практикою дає більш високий рівень проникнення в дух, зміст, красу музики.

З цієї позиції інтегративний підхід у навчанні не зводиться до звичайних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більше, ніж просто їх сума, це – переніс знань одного предмета в інший, що дозволяє використовувати їх у різних ситуаціях. Можливості для застосування даного підходу представляє практично кожна навчальна дисципліна. Його реалізація з усією необхідністю передбачає спільні, скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей, вимагає погодженості в їх педагогічних діях, більше того – синхронності цих дій. Особливо важливим інтегративний підхід є в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які працюють з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

На думку А.Козир, ефективним може бути тільки органічне поєднання різновидів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рухи під музику) у процесі виконання музичних творів. Вона

вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, доцільно виокремити найважливішими принципами цілісності та образності. Зокрема, вчена наголошує на тому, що принцип цілісності проявляється як: співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо; цілісність процесу формування духовної культури особистості. Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве дитині, Л.Горюнова зазначає, що принцип образності підводить учня до узагальнення музичного матеріалу через образне бачення світу [11, 7-8].

У роботах Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Б.Асаф'єва, А.Болгарського, Л.Горюнової, О.Єременко, А.Козир, Л.Масол, В.Медушевського, В.Назайкінського, О.Нечаєвої, О.Олексюк, Г.Падалки, Ю.Рагса та ін., розглядається взаємозв'язок музики з різними видами мистецтва. Такі жанри мистецтва, як опера і балет є синкретичними, адже їм притаманний синтез (інтеграція) багатьох видів мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, хореографії, літератури, тощо.

Отже, провадження інтегративних ідей у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва процес підготовлений всім ходом історичного розвитку освітньої науки. Необхідність наукового обґрунтування цих ідей назріла, оскільки практичний «ґрунт» (тенденція розробки інтегративного підходу в навчанні; поява великої кількості інтегрованих програм) підготовлена. На думку О.Сокуренко, у наш час, коли «кількість інформації, що надходить до школярів у процесі навчання, збільшилася до загрозливих розмірів, педагогіка повинна знайти новий принцип навчання й розвитку дітей, при якому потік інформації, спрямований на школярів, може бути скорочений до меж, що мають прагматичний зміст» [27].

1.2. Проблема інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки

Аналіз вітчизняних концепцій застосування інтегративного підходу свідчить про те, що хоча історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, але на практиці інтегративні зв'язки застосовуються не завжди. Ідеї міжнаукових зв'язків та інтеграції широко практикуються у всьому світі, але інтерпретуються по-різному, спираючись на різні національні, регіональні, соціальні й інші мотиви. Доречно зазначити, що *ідея* (від грець. «*idea*» - «вид, образ, поняття») - це: «поняття про річ; умопоняття, подання, уявлення предмету; розумове зображення. Думка, вигадка, винахід, вимисел, задум» [29, 165]. У даному випадку, виникає логічне зв'язування необхідне для навчальної діяльності, а саме: «ідея – принцип – теорія навчання», у якому ідея пропагує міжнаукові зв'язки – і реалізується в теорії навчання через інтегративні взаємозв'язки.

З цієї позиції необхідно розглянути значення категорії «інтеграція». Інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, заповнення; від *integer* – цілий); поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що веде до об'єднання окремих дисциплін» [30, 156]. Але це лише одне з багатьох трактувань інтеграції сучасною наукою. Існує й ряд інших трактувань, що мають нерідко зовсім інший зміст. Простежимо найбільш істотні, на наш погляд, з них.

Стосовно освіти, - стверджував Б.Кедров, - «під інтеграцією варто розуміти таку форму взаємодії, що передбачає наявність у різних сфер знань загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також створення специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення й реалізації даних проблем і цілей» [7, 173]. У цьому - позиція фундаментальної науки стосовно застосування категорії «інтеграція» у сфері педагогіки. Саме поняття інтеграції є багатограним і складним. Найбільш

повніше це підтверджують сучасні лінгвістичні та енциклопедичні джерела, подаючи різні – суспільні, політичні, економічні, промислово-виробничі, філософські та інші значення цього поняття.

У наукових працях І. Козловської вирізняються такі однокореневі поняття: інтеграція – процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан; інтегратор – фактор, відновник (пристрій для інтегрування); інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції; інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні; інтеграційний – процес, який зреалізовується за допомогою інтегративних засобів; інтегрування – процес віднайдення інтегралу (цілісності) за елементами; зінтегрувати – повністю виконати інтеграцію (досконала дія); вінтегрувати – уведення нового терміну, який означає поетапну інтеграцію елементів у задану систему з наявністю домінуючих елементів [12, 13-14].

З цієї позиції доцільно зазначити, що інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Найбільш загальне тлумачення цього поняття дає Н.Костюк: «Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах» [7, 134].

З інтеграцією знань пов'язана одна з найважливіших характеристик знань – системність. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та підходів вже давно трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність

вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі навчання, що спричиняє появу якісно нових ефектів сприймання явищ у взаємозв'язку обумовленостей.

Ряд зарубіжних теоретиків і практиків науки, філософії, соціології, психології й педагогіки також звертаються до поняття інтеграції. І якщо в недавньому минулому їх ідеї піддавалися обструкції, то сьогодні можна з повною впевненістю стверджувати про аксіологічну значимість їх діяльності.

Із числа таких сподвижників нового бачення освіти (Р.Дьюї, С.Леймі, Д.Сіск, С.Коплейн, В.Лай, М.Гийом, П.Ніклов та ін.) доцільно особливо виділити діяльність Роберта Хенві, який обґрунтував наприкінці 70-х рр. ХХ століття у США й Канаді теорію й практику глобальної освіти (аналог – модель С.Боткіна-Б.Кедрова).

Відповідно концепції Р.Хенві, окрема людина здатна до гармонічного «вливання» у будь-яку систему взаємозв'язків між людьми – екологічну, соціальну, культурну, політичну, економічну та ін. [35, 239]. Глобальна освіта бачить головну умову успішності навчання в придбанні знань, навичок і вмінь тих, кого навчають, за допомогою кресс-культурної грамотності, тобто через розуміння індивідумом – представником якогось певного менталітету – культури інших народів. Таким чином, об'єктом глобальної освіти стає світ як єдине ціле, як величезна глобальна громада, у якій благополуччя й щастя одного її члена цілком залежить від благополуччя й щастя інших її членів.

Поряд з тенденціями, характерними для загальноосвітньої школи (відновлення освіти, духовне оздоровлення, толерантність, рефлексія, міжнаукові зв'язки тощо), варто розглядати також питання про кардинальний перегляд професійної підготовки й функції викладача вищої школи. Викладач вищої школи виконує своє високе призначення, якщо він «поєднує фундаментальну

наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світовідношенням...» [9, 294].

Особливо цінним у проблемі дослідження інтегративних шляхів розвитку освіти є спроба пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища. З цієї позиції важливим є взаємозв'язок поняття «інтеграція» з такими категоріями в педагогіці, як «система», «синтез», «комплекс». З погляду системного підходу в інтегративному навчанні найважливішими етапами в становленні вітчизняної педагогіки є:

1) запропонована К.Ушинським методика пояснювального читання, як головного предмету: переважно через знання з географії, природознавства й історії (друга половина XIX ст.);

2) метод концентрації змісту навчальної діяльності (початок XX ст.): через спрямованість навчання на задоволення основних потреб учнів;

3) розроблена М.Зарецьким акордна система, або інтеграція дисциплін через конкретний тематизм програм (20-і рр. XX ст.);

4) запропонований Н.Поповою цикловий метод, тобто об'єднання всіх навчальних предметів у певні родинні цикли (20-і рр. XX ст.);

5) метод разових завдань - С.Іванова (20-і рр. XX ст.);

6) лабораторно-дослідницький метод, апробований Н.Поповою, тобто поєднання спостереження й досвіду, моделювання одного явища засобами різних предметів; опорою в такій системі бачилося зв'язування стрижневих педагогічних блоків «Природа. Праця. Суспільство» і закладення евристичних знахідок учнів (30-і рр. XX ст.);

7) активізація навчальної діяльності учнів через розроблені Б.Ананьєвим «координаційні сітки», за допомогою яких матеріал з одного предмета екстраполювався при вивченні іншого предмета (50-і рр. XX ст.);

8) система політехнічної освіти, запропонована В.Кондаковим і О.Федоровою (70-і рр. ХХ ст.);

9) система глобальної освіта (аналог системи Р.Хенві, розроблений С.Боткіним й Б.Кедровим (70-90 рр. ХХ ст.);

10) гуманітаризація природознавчих наук (90-і рр. ХХ ст. / 2000-і рр.) [29].

У дещо іншому аспекті можна представити інтеграцію як складний структурний педагогічний процес, що вимагає навчання студентів диференційовано розглядати будь-які явища, інтегративно застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного завдання в навчальній діяльності. Адже інтегративний підхід включає: сутнісну, холістську, поліцентричну, філософську, технологічну, особистісно-орієнтовану складові цього складного поняття.

Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються більш об'ємно. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності. Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових непередбачених ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності особистості [12, 298].

У цьому контексті можна визначити три етапи впровадження інтеграції в навчальний процес. *Перший етап* (30-і рр. ХХ ст.)

характерний тим, що «предметне й комплексне навчання серед педагогів розглядалися з позиції протилежних сторін». Для *другого етапу* (70-і рр. ХХ ст.) характерним є те, що «велика увага приділяється міжпредметним зв'язкам...», а комплексне навчання (тобто прототип інтегрованого навчання) переходить у розряд додаткової освіти. *Третій етап* (із середини 70-х років ХХ ст. і до нинішнього часу) ознаменувався тим, що «сплеск теоретичних досліджень у даному напрямку відбився на всіх напрямках освітньої системи...» [2].

Необхідно відзначити, що в останні десятиріччя у вивченні проблеми інтеграційних процесів у шкільній освіті чималий внесок додала й психологічна наука. Досить показовий у цьому аспекті приклад з проведенням експериментальної роботи в сфері асоціативного мислення В.Медушевського [19]. Сутність його психолого-педагогічної концепції полягає в тому, що будь-яке знання є вже асоціація, а їх сума – не що інше, як система знань.

У зв'язку із цим, досить доречно погодитися з висловом В.Медушевського про значення духовності у музичній культурі: «Завдання шкільної музичної освіти – дати дітям можливість почути цей істотний зміст серйозної музики, рішуче відмінний від войовничої бездуховної естради, сформувати їх музичний слух як орган пошуку небувалої краси, повернути їх серця культурі й традиції, відвернувши від вульгарності поп-культури – від диявольської антитрадиції низькості. Досвід історії говорить, що нездійснено це на відстані від Церкви» [19, 31].

Сутність нового етапу розвитку інтеграційних процесів на початку ХХІ століття може визначатися як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення на інноваційних наукових засадах. Однією з важливих основ на шляху подолання кризи виступає новий гуманітарно-освітній простір. На думку Т.Бубряка, такий освітній простір певним чином вирішує завдання міжпредметної інтеграції. Освітній простір завершує історичну низку форм організації навчання на інтегративній основі, він вбирає

в себе все краще, що було накопичено інноваційною педагогікою за минуле століття [4].

Крім «академічної» точки зору на поняття «інтеграція», для нашої роботи становлять безсумнівний інтерес практичні розробки, зокрема, пов'язані з викладанням музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи. Сьогодні є цілий ряд інтегрованих програм і курсів з музичного мистецтва, призначених для різної аудиторії. Розглянемо деякі з них, найбільш характерні в плані специфіки професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в сучасних умовах.

1. Інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтва в процесі їх естетико-виховного впливу на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту й форми, емоційного й раціонального, морального й естетичного), у єдності завдань «розвитку художньо-естетичних почуттів, суджень, смаків і ідеалів школярів... Найбільш ефективним варто вважати звертання до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу, - музики, літературі й образотворчого мистецтва» [3]. Виходячи з даної позиції, варто виділити наступні принципи застосування видів мистецтва у навчальному процесі:

- а) тематичний;
- б) образних порівнянь і контрастних зіставлень;
- в) оціночних і логічних суджень.

2. Інтеграція здійснюється на 3-х рівнях:

а) внутрішньому художньо-естетичному синтезі різних видів мистецтв і творчої діяльності учнів;

б) міждисциплінарному гуманістичному синтезі мистецтва, рідної мови, літератури, фольклору;

в) знаходження знанневих блоків, образів, тем, понять, які мають універсальний зміст, що, проростаючи в усі сфери людської свідомості, у тому числі, природничо-наукову й математичну, органічно поєднують їх у цілісну систему [13].

3. Інтеграція на рівнях:

- єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін;

- інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного елемента в іншій: переживання (емоція) - розуміння (знання) - прийняття (відношення) - насолода (естетичне почуття);

- інтеграція в сфері образно-смісловій, інтонаційній, мовній - і, як наслідок, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, сутності, глибинної спільності всіх мистецтв – коли те саме художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і поєднує види художньо-творчої діяльності;

- розв'язання проблемної ситуації на уроці музичного мистецтва: коли вона зав'язується на матеріалі «немузичному», але образно-інтонаційно-співзвучному його ідеї, темі, емоційному наповненню.

4. Оригінальна програма інтеграційного, поліхудожнього викладання матеріалу, заснована на серії ігор і творчих завдань: по композиції, вокалу, хореографії, літературі, живопису, гри на музичних інструментах, сольмізації, режисурі. Варто зазначити, що застосування даної програми на уроці у загальноосвітній школі не завжди можливо (реальніше всього - у вигляді позакласних факультативних занять).

5. Інтегративний курс підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на базі предмету «Історія музичної літератури», що включає в себе елементи (професійні знання, уміння, навички) із цілого циклу загально-гуманітарних і музичних дисциплін. Адже важливим фактором професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва є вирішення наступної проблеми: якою мірою, у якому напрямку, яким шляхом слід інтегрувати національні ідеї, традиції, звичаї, менталітет у музичній освіті школярів.

6. Програма базується на принципі цілісної, комплексної музично-естетичної освіти, що використовує художньо творчі форми й методи навчання й спрямована на зв'язок всіх видів

продуктивної діяльності школярів у процесі збагнення різних видів мистецтва в їх взаємозв'язку. Істотною особливістю програми повинна бути змістовна єдність творчого пізнання, асоціативного мислення й евристичної діяльності, орієнтація на соціально-моральні аспекти як у процесі сприйняття явищ мистецтва, так і у власних оригінальних дослідях про спільну пошуково-творчу діяльність вчителя та учнів. Специфікою художньо-творчих уроків повинен бути проблемно-пошуковий метод і так звана «педагогіка співробітництва», що дає взаємне збагачення, що забезпечується неформальною поведінкою тієї й іншої сторін (тобто педагога й учня). Вся сукупність цілей і завдань інтегративних уроків музики як уроків мистецтва, творчості, покладених у їх основу принципів, служить кінцевій меті – формуванню ціннісних естетичних орієнтацій, вихованню продуктивної суспільно-самостійної особистості.

7. Суспільно-політичні віяння двох останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст. (перебудова, демократизація, гласність, здобуття незалежності України, регіоналізація суспільства тощо) не обійшли стороною й такий бік музичної освіти, як музика духовна, або релігійна, яка в програмах колишніх років була відсутня, позбавляючи тим самим у ході процесу виховання особистості учня дотику до загальнолюдських високих морально-естетичних ідеалів, цілей, норм і правил життя. Зараз картина змінюється. Але це зовсім не означає, що всяка програма, орієнтована на вивчення в школі духовної музики, автоматично «приречена на успіх». Велике значення в цьому зв'язку, як ми вважаємо, має інтегративний підхід, за якого музичні твори розглядаються в єдиному комплексі з творами літератури й інших видів мистецтва. Це надзвичайно важливо в педагогічному відношенні, тому що й у культовому мистецтві органічно поєднуються зорові, словесні та звукові складові.

Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню творів різних видів мистецтва, між якими, як відомо, немає непрохідних границь, якщо мова йде про їх загальнолюдський зміст. Особливо важливим

є й те, що (православна) духовна музика повинна вивчатися в порівнянні із західною (католицькою), що дозволить учням по достоїнству оцінити так звані загальнолюдські духовні цінності, а також роль і місце вітчизняної музичної культури у світовій культурі. Труднощами ж на шляху реалізації такої програми, на нашу думку, на жаль, можна вважати:

а) порушення духовних традицій українського народу в результаті суспільних потрясінь протягом усього ХХ століття;

б) духовна (тобто релігійна) безграмотність або обмеженість «дорослих» у питаннях Віри - і батьків учнів, і певної частини педагогів-музикантів;

в) нонконформізм значної частини нового покоління стосовно церкви, релігії, ставлення до духовної музики;

г) деструктивний психологічний вплив на свідомість людей засобів масової інформації (телебачення, радіо, Інтернет, преса), що псує саму суть духовної культури;

д) певне обмеження музичних програм рамками лише початкової школи;

е) недостатній рівень (інформаційний, теоретико-світоглядний) професійної підготовки більшості фахівців (включаючи й викладачів вищої школи).

Уроки музичного мистецтва, змістовною й методичною основою яких є комплекс мистецтв, здатні вирішувати завдання відповідно до головної мети всіх уроків художньої орієнтації в загальноосвітній школі: духовного розвитку учнів. Ситуаційне, творче використання відомих педагогічних методів з опорою на педагогічний принцип розвиваючого навчання дає можливість педагогові-новаторові запропонувати власне бачення й розуміння педагогічного процесу й домагатися його результативності. Основними умовами для успішності духовного розвитку школярів є:

1) спосіб збагнення нерозривного зв'язку всіх явищ у світовій художній культурі;

2) фактор міцності й мобільності знань, умінь і навичок;

3) створення сприятливих умов, необхідних для глибокого емоційно-інтелектуального сприйняття досліджуваного матеріалу.

Досить цікавим є також підхід до інтеграції, що представляється насамперед як «спарені уроки» і «уроки-дні», що включають у себе «скоординовані навчальні предмети (такі, як: читання, природознавство, математика, праця, образотворче мистецтво, музика, природоохоронна робота), об'єднані наскрізною, провідною ідеєю.

Інтегровані уроки мають певні переваги, а саме:

1) підвищують мотивацію, формують пізнавальний інтерес, що сприяє підвищенню рівня навченості й вихованості учнів;

2) сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмету, явища з декількох сторін: теоретичної, практичної й прикладної;

3) дозволяють систематизувати знання;

4) сприяють розвитку більшою мірою, ніж звичайні уроки, естетичного сприйняття, уяви, пам'яті, мислення учнів;

5) дозволяють залучити кожного школяра в активну роботу з виконання навчальних завдань;

6) формують значною мірою загальнонавчальні уміння й навички й раціональні навички навчальної праці.

Зупинимось тепер на деяких особливостях засвоєння музичних знань учнями з інтегрованому курсу «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури». У даній програмі з предмету «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи можуть бути заявлені теми: 1 клас - «Азбука музики», 2 клас - «Форма й зміст у музиці», 3-4 класи - «Музична географія», 5 клас - «Природа - Людина - Мистецтво», 6 клас - «Єдність науки й мистецтва», 7 клас - «Від фольклору до авангарду», 8 клас - «Музика нашого часу».

Отже, реалізація інтегративних програм з музичного мистецтва буде сприяти кращому застосуванню учнями знань, навичок і вмінь як на уроці «Музичне мистецтво» і в позакласній творчо-пізнавальній діяльності: на заняттях у творчих колективах,

участі в музичних конкурсах, фестивалях, олімпіадах з музики, діяльності в шкільних наукових співтовариствах тощо. З цієї позиції виникає необхідність розробки нового для шкільного предмету «Музичне мистецтво» системи комп'ютерного контролю знань – у вигляді тестової задачі оцінювання з музики: з текстовим, графічним, аудіо- й відеоматеріалом у вигляді індивідуальних тестів різного ступеня складності, що буде підвищувати зацікавленість учнів у результатах своєї музично-естетичної освіти.

Таким чином, з проведеної нами аналітичної роботи з'ясовано, що:

- незважаючи на різні варіанти розуміння інтеграції, вона усе глибше проникає в професійну педагогічну свідомість вчителів та учнів;

- під педагогічною інтеграцією ми розуміємо сумарне взаємопроникнення знань із різних областей на рівні окремих асоціацій, символів, категорій у рамках окремо взятої навчальної дисципліни (наприклад, предмету «Музичне мистецтво»);

- у музичній педагогіці в цілому й сфері професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, зокрема, наступив той переломний момент, коли широке застосування на уроках міждисциплінарних зв'язків та інтегративного підходу повинно призвести до формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, при цьому виокремлюючи музичне мистецтво як особливий та найбільш ємний спосіб творчого мислення й прояву емоційності.

На думку багатьох науковців у сфері мистецької освіти (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, А.Болгарський, Л.Горюнова, О.Єременко, А.Козир, Л.Масол, В.Медушевський, В.Назайкінський, О.Нечаєва, О.Олексюк, Г.Падалка, Ю.Рагс та ін.), цілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегративна функція є важливою і визначальною функцією в музично-виконавській підготовці майбутнього фахівця.

Проте музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не може реалізовувати свою інтегративну

функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін. На нашу думку, традиційну модель музично-виконавської підготовки студентів з її антиінтеграційною сутністю, що не вирішує проблему подолання стереотипів «предметного» мислення необхідно змінити на інтегративну. Існуючу практику музично-виконавської підготовки студентів-музикантів доцільно забезпечити цілісним розумінням інтегрованого освітнього процесу, що зніме проблему «розрізненого мислення» майбутніх фахівців, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності.

1.3. Реалізації інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у закладі загальної середньої освіти

Розкриття змісту шкільного предмету «Мистецтво» у ході професійної підготовки вчителів базується на вивченні та розумінні мистецьких творів, які в тій чи іншій мірі взаємозалежні (музика, література, образотворче мистецтво, театр, хореографія, архітектура, кіномистецтво тощо). Досить згадати музичні твори, що входять до навчальних програм («Пори року» А.Вівальді, «Сонети Петрарки» Ф.Ліста, «Карнавал тварин» К.Сен-Санса, «Картинки з виставки» М.Мусоргського, «Дитячий альбом» П.Чайковського, «У Середній Азії» М.Балакірева, «Кремль» А.Глазунова, симфонія №1 В.Каліннікова, «Час, уперед!» Г.Свиридова, «Музичний живопис» Е.Денисова та ін.). Ще яскравіше взаємозв'язок простежується у музиці вокальній (у піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літератури. У свою чергу, літературне мистецтво багато в чому ґрунтується на багатьох законах розвитку музичних жанрів.

Доречно підкреслити, що є достатня кількість науково-методичних робіт у яких розглядається взаємозв'язок музики з різними видами мистецтва.

Такі жанри мистецтва, як опера й балет - завжди є синтезом (інтеграцію) різновидів мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, хореографії, літератури тощо. Досить зауважити, що найбільш значимих успіхів у творчості домоглися саме ті генії, чий талант був різнобічним, енциклопедичним, інтегративним за своєю сутністю, що охоплює широтою фантазії як сферу мистецтва, так і сферу науково-експериментальної діяльності. До таких, без сумніву, можна віднести імена Аристотеля, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело Буанарроті, Вільяма Шекспіра, М.Ломоносова, Ж.-Ж.Руссо, Е.Гофмана, О.Бородіна, С.Дягілева, Дж.Гершвіна, Ф.Шаляпіна, Ч.Чапліна та ін.

Якщо звернутися до мистецтва античності або Стародавнього Світу, то можна констатувати споконвічну його синкретичність, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, циркового мистецтва. У зв'язку із цим варто осмислити таку категорію, як міжпредметні зв'язки, що взаємозалежна з інтегративним підходом в освіті. Міжпредметні зв'язки в навчанні...відбивають комплексний підхід до виховання й навчання, дозволяють вичленувати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язок між навчальними предметами [7, 120]. Особливості міжпредметних зв'язків (в предметах гуманітарного циклу) визначаються загальними цілями гуманітарної освіти, які спрямовані на:

- моральне й естетичне виховання учнів;
- збагачення емоційно-ціннісного досвіду;
- емоційний відгук на твори мистецтва.

Відомо, що пізнання світу, цілісної його картини також здавна носило синкретичний характер (від греч. *sincretismos* – нерозчленованість, з'єднання): будь то наукове, релігійне, практичне (трудове) або естетичне пізнання. Ще Я.Коменський зазначав, що те, що перебуває у взаємному зв'язку, повинно викладатися у тісному зв'язку [14, 48]. Залишається лише ці зв'язки

виявити, особливо у процесі мистецько-педагогічної діяльності. І як підтвердження цієї думки, наводимо кілька прикладів. Так, І.Козловська зазначила, що лаконічне зіставлення науки й мистецтва можна звести до наступного резюме:

Наука	Мистецтво
Спостереження - об'єктивне	Спостереження - суб'єктивне
Логічне мислення	Емоційне сприйняття
Емоційне сприйняття	Логічне мислення

... ці два види людської діяльності, єдині в далекій давнині, взаємодіють і в наш час. Вони - не антиподи.. [12].

На жаль, сформована система професійної підготовки вчителя музики (та й у цілому, учителя освітньої галузі «Мистецтво») приводить часто до того, що категорія «міжпредметні зв'язки» трактується в навчальному процесі не повною мірою. Адже це питання – багатоаспектне, і в першу чергу повинно бути розглянуте з філософсько-світоглядної, наукознавчої точки зору, оскільки взаємозв'язки, взаємопроникнення різних наук сьогодні перебуває на більш високому рівні.

Зрозуміло, створення якихось універсальних, ідеальних, всеосяжних, повнометражних програм з музичного мистецтва в умовах загальноосвітніх шкіл (тобто в межах 1-8 класів, при «дозуванні» - урок на тиждень) – надзадача, важко реалізована навіть сьогодні: в умовах перетворень і реформ у суспільстві, а, отже, і в педагогіці. У зв'язку із цим, нам здається досить актуальною наступна ідея про комплексність і системність у змісті шкільної музичної освіти: усі основні міжпредметні зв'язки, які необхідні для свідомого засвоєння відповідних курсів, повинні бути заздалегідь продумані в програмах і підручниках, зрозуміло, без порушення внутрішньої логіки кожної дисципліни [9].

У *типових програмах* основної загальної освіти зустрічаються наступні рекомендації з даного приводу щодо предмету «Музичне мистецтво»: «Взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва. Спільність життєвих джерел, художніх ідей і напрямків, образного ладу творів різних видів мистецтв. Лінія, фарба, колір, колорит,

ритм, простір, обсяг, композиція в образотворчому мистецтві; мелодія, лад, гармонія, метро-ритм, композиція у музиці. Синтез слова й музики у вокальних і вокально-інструментальних творах. Лібрето, сценарій як літературна основа музично-драматичних жанрів. Програмна й непрограмна музика. Музика в кіно, театрі, на телебаченні. Образні завдання музики в театральних спектаклях, кінофільмах, телефільмах, мюзиклах, її роль у створенні цілісного твору мистецтва» [24].

Але музика сьогодні настільки глибоко проникла в усі сфери життєдіяльності людей, що повинна займати більш значне місце в освітньому процесі. У сучасних умовах викладання предмету «Музичне мистецтво» передбачає (що все частіше підкріплюється педагогічною практикою) вихід навіть за рамки шкільної освіти, тобто предмети базисного, шкільного й регіонального компонента. Тому логічно термін «міжпредметні зв'язки» у контексті нашого дослідження замінити на категорію «міжнаукові зв'язки».

Зупинимося більш докладно на трактуванні міжнаукових зв'язків на уроці музики в закладі загальної середньої освіти (рис. 1.1). При складанні даної схеми ми керувалися, насамперед, Законом України «Про освіту», зокрема наступними його положеннями про те, що освіта - основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

На рис. 1.1, відповідно концепції І.Козловської [12] про багатомірну, об'ємну ієрархію в класифікації наук, сфера наукової освіти поділена на три сфери: природничі науки, суспільні науки й гуманітарні науки.

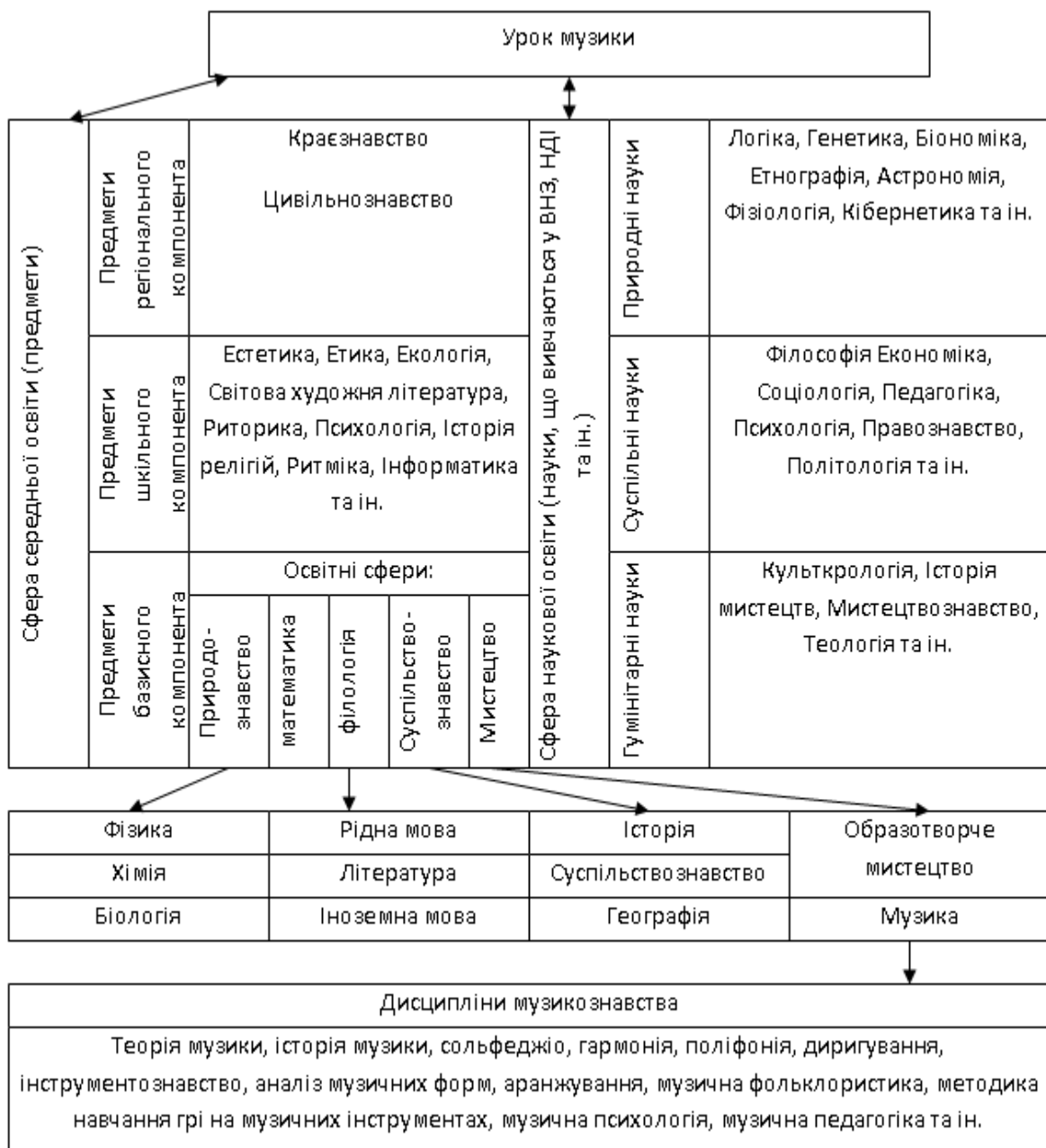


Рис. 1.1. Міждисциплінарні зв'язки уроку музичного мистецтва у закладі загальної середньої освіти

Але існують й інші підходи до даного питання. Так, Платон (427 – 347 р. до н.е.) на перше місце в класифікації наук поставив діалектику (тобто мистецтво міркування), що охоплювала: 1. фізику – почуттєві сприйняття й 2. етику – що представляє волю і бажання. Учень Платона Аристотель (384 – 322 р. до н.е.) ретельно розробив вчення про класифікацію наук, викладене їм в «Метафізиці», «Топіці», «Нікомаховій етиці». Підрозділяючи філософську

систему або основну науку, якою він іменував філософією на три частини, Аристотель бачив у кожній з них певний розділ всієї науки.

Найвище положення Аристотель відводив наукам *теоретичним*, єдиним предметом яких є знання початку і причин (від Бога). Це, на його думку, аналітика, фізика, математика й метафізика. Друга частина – *практичні* науки – охоплюють собою етику, економіку й політику. Теоретичні науки, за Аристотелем, спричиняють правильне керівництво діяльністю людей. У свою чергу, їх практична діяльність визначає умови виробництва або творчості. Ці творчі або *образотворчі* науки (винаходи) і становлять третю частину, що містить у собі поетику, риторику й мистецтво. Схожа концепція була висунута й Аніцієм Манлієм Северином Боецієм (480-524 р.). Але він включав, наприклад, музику до складу математики. Ми зустрічаємо також глибоке розуміння класифікації наук у німецького філософа Генріха Ріккерта (1863-1936 р.), у австрійського біолога й філософа Конрада Лоренца (1903-1989), у відомого радянського вченого М.Баград (1912-1996 р.).

З позиції міжнаукових зв'язків (проаналізованих на рис. 1.1) найбільш важливими для дисципліни «Музичне мистецтво» є зв'язки з дисциплінами, що представляють музикознавство, або міжнаукові зв'язки першого виду. Проведення уроків музичного мистецтва безпосередньо спирається на знання з наступних сфер музикознавства:

а) теорія музики (елементарна музична грамота, тобто оволодівання базовим для загальноосвітньої школи поняттєво-категоріальним і символіко-графічним апаратом, музичним тезаурусом);

б) історія музики (факти з біографії видатних музикантів, історія створення музичних творів, історія музичних стилів і жанрів тощо);

в) сольфеджіо (застосування знань із цієї галузі музикознавства, як показує досвід передових навчальних

технологій, досить позитивно впливає на осмислене сприйняття музичного мистецтва учнями, сприяє мелодійній і ритмічній точності виконання);

г) гармонія (у розумних межах її основи просто необхідні для адекватної оцінки учнями справжньої краси й колориту музичних творів, жанрового й стильового різноманіття музики, особливостей гомофонного й поліфонічного складу, звучання консонансів і дисонансів тощо);

д) поліфонія (як продовження знань із гармонії, логічно учням мати хоча б елементарні уявлення про багатоголосся – у народній і в класичній музиці, як уявлення про найбагатший засіб виразності й мислення в музичному мистецтві);

е) диригування (розуміння дітьми найважливіших жестів і схем з диригентської практики, та й взагалі знання основ хороведення залучають учнів до внутрішньої й зовнішньої дисципліни на уроках музичного мистецтва, стабілізують ритмічну координацію, сприяють зняттю так званої моторної «скутості»; для педагога-музиканта вміння диригувати є обов'язковим);

ж) інструментознавство (історія виникнення музичних інструментів, їх темброві й конструкційні особливості, їх практичне застосування й різне поєднання в умовах ансамблю й оркестру);

з) аналіз музичних форм (просторово-часове орієнтування учнів в архітектоніці музичних творів через поступове нагромадження досвіду – від найпростіших прикладів до більш складних і досконалих: починаючи з куплетно-варіаційної форми в молодших класах та закінчуючи сонатним алегро й програмною музикою – у старших);

и) аранжування (виконання нескладних вокально-хорових, інструментальних і вокально-інструментальних обробок);

к) музична фольклористика (розуміння учнями найважливіших особливостей народної музики – анонімності, варіативності, реалістичності й традицій усної передачі інформації; ознайомлення дітей із традиціями, обрядами рідного краю, інших регіонів країни, різних держав; формування більш реалістичного

поняття про роль і місце народної музичної культури у світових музичних процесах);

л) методика навчання гри на музичних інструментах (у початковій школі, як правило, застосовується методика гри на так званих «дитячих» інструментах – примітивних ударних, струнних, клавішних і духових інструментах; у проведенні уроків музики може також використовуватися виконання дітьми музики на таких інструментах, як – фортепіано, баян, скрипка, флейта, балалайка тощо, гри на яких вчиться ряд учнів практично в кожному класі; що ж стосується педагога, то володіння музичними інструментами для нього просто необхідно);

м) музична психологія (окремі категорії, прийоми, засоби моніторингу із цієї області знань необхідно знати сучасному школяру – природно, у міру його наукової ерудиції);

н) музична педагогіка (очевидно, настав той етап у розвитку мистецької педагогіки, коли учень може знати й усвідомлювати деякі вчительські «секрети»; тому творчістю можна назвати й проведення частини уроку, або навіть цілого уроку окремими учнями, що мають до того необхідні задатки).

До міжнаукових зв'язків другого виду на уроках музичного мистецтва можна віднести зв'язок музики із предметами й дисциплінами Базисної (інваріантної частини), шкільного й регіонального компонентів загальної середньої освіти. Традиційно багаті й різноманітні міжнаукові зв'язки музичного мистецтва із предметами, що становлять Базовий компонент освіти. Це простежується щодо таких шкільних предметів з освітньої сфери «Природознавство», як:

1. Фізика (вона «представлена» у музиці вже самим звуком, як фізичним явищем, що становить основу акустики; інша сфера зіткнення з фізикою – механіка – допомагає адекватності сприйняття таких понять у музиці, як коливання, обертон, музичний інструмент, звукозапис тощо; у сучасних умовах існування музичного мистецтва вже не можливе без досягнення

такого розділу фізики, як електрика, тому учні повинні володіти хоча б мінімальною корисною інформацією й у даному ракурсі);

2. Хімія (біохімічні процеси в організмах під час виконання або слухання музики, а також пов'язані із процесом дорослішання тощо);

3. Біологія (знання з цієї дисципліни допомагають реально сприймати процеси, що відбуваються в організмі людини, у процесі сприйняття та виконання музичних творів, дозволяють учням, особливо підліткам - знати й уміти прогнозувати ситуації, пов'язані із проявами органічної й неорганічної матерії, процесом мутації (віковий діапазон - 11-16 років) у людському організмі, дефектами слухового й співацького апарата, застосовувати ці знання в різних життєвих ситуаціях, пов'язаних з музикою, знати гігієнічні норми й правила).

Освітня сфера «Математика» - найважливіша ланка в міжнаукових зв'язках музичного мистецтва Другого виду на уроках, оскільки дозволяє учням успішно адаптувати фундаментальні загальнонаукові поняття стосовно до явищ мистецтва. До таких можна віднести: темп, ритм, розмір, тривалості нот і пауз, висоту, тобто в остаточному підсумку, просторово-часові категорії з арифметики, алгебри й геометрії.

Різноманітні міжнаукові зв'язки з предмету «Музичне мистецтво» проявляються з дисциплінами освітньої сфери «Філологія». Серед них наступні:

1. Рідна мова (починаючи з першого класу й аж до випуску зі школи цей предмет є основним «засобом» спілкування між учителем і учнем, учителем і батьками, між самими учнями й учителями; тому, наскільки учень володіє багатством і розмаїтістю рідної мови – як в усному мовленні, так і в письмовому викладі – залежить багато в чому й взаєморозуміння на інших «поверхнях» освіти, до яких належить й предмет «Музичне мистецтво»; у музичній мові й у рідній (наприклад, українській) мові є багато паралелей і аналогій, як у структурному аспекті, так і в тенденціях розвитку: цим вони один одного в чималому ступені

взаємодоповнюють і взаємозбагачують, допомагають людині висловити своє відношення до того що відбувається, нарешті, розкрити свою душу - для чарівного світу мистецтва; тому ми глибоко переконані, що без так званої «звичайної» грамотності (наприклад, грамотності в сфері української мови) не може бути й мови про справжню грамотність музичну);

2. Література (як важливий засіб практичного застосування своїх знань, навичок і вмінь з рідної мови цей предмет (а в цілому, і вид мистецтва) «привчає» тих, кого навчають, до алгоритму освоєння національних і загальнолюдських духовних цінностей, підготовляючи, таким чином, ґрунт для успішного вивчення музики; звідси й спорідненість інтересів у цих двох освітніх сферах, їх багаті й різноманітні міжпредметні зв'язки на різних рівнях: категоріально-світоглядному апарату, методичному, аналітичному, жанровому, емоційно-психологічному та ін.; література й музика служать, до того ж, невичерпним ідейно-тематичним і сюжетно-персонажним джерелом взаємодії, що також збагачує широту й глибину міжпредметних зв'язків між ними);

3. Іноземні мови (музичне мистецтво, будучи досягненнями культури загальносвітового масштабу, несе у своїх «генах» риси багатьох народів світу, їх національно-семантичні ознаки; тому учням на уроках музики необхідно одержувати знання, навички й уміння зі сфери іноземних мов: але скільки і якою мірою, учитель музики вирішує згідно своїй особистій ерудиції, особистому темпераменту, власним знанням та інтересам у цій сфері; однак не можна не відзначити, що більшість педагогів-музикантів широко застосовують у своїй музично-педагогічній практиці інформаційний простір з таких іноземних мов, як латинська, грецька, італійська, англійська, французька, німецька - тобто мов, національна культура яких становить невід'ємну частину загальної світової культури) [21].

Насиченість освітньої сфери «Суспільствознавство» дозволяє вчителів музики широко застосовувати й використовувати на своїх уроках аргументи й факти, гіпотези й закони, соціальна

спрямованість яких відповідає й найважливішій функції музичного мистецтва – її соціальній сутності. У цьому аспекті на уроках музики в сучасних умовах ми простежуємо цілком певні міжнаукові зв'язки з наступними предметами:

1. Історія (музичне мистецтво, як суспільне явище, не можна розглядати поза контекстом історичного розвитку людства, тому використанні на уроках музики відомості істотно впливають на інтелектуальний розвиток і емоційне сприйняття учнів, вони здобувають інформаційно-аналітичні дані про час, епоху створення того або іншого твору, життя й діяльності реальних історичних особистостей, встановлення певних зв'язків і закономірностей між подіями, що відбуваються, і явищами; таким чином, міжнаукові зв'язки музики з історією благотворно впливають на формування цілісної картини світу в свідомості учнів, дозволяють адекватно оцінити роль та місце вітчизняної музики у світовій музичній культурі);

2. Суспільствознавство (істотно впливає тому, що неможливо «замовчувати» - незалежно від вікового ступеня учнів, – такі категорії із цієї освітньої галузі, як людина – її можливості й здібності, особистість, авторитет, економіка, суспільство, соціальні зміни, економіка, бізнес, етнос, нації, менталітет, родина, субкультура, права й обов'язки, авторське право, громадянин, духовна культура тощо);

3. Географія (як показує педагогічний досвід, вивчення музики, відірване від географічної просторовості, може перекручувати загальну картину світу в свідомості учнів, і, отже, адекватність сприйняття музичного мистецтва в цілому; тому доречне й науково обґрунтоване регулярне використання вчителем музики таких найважливіших елементів з географії, якими є: народ, мова, населення, місцевість, регіон, країна, континент, клімат, природа, стихія, феномен, план, карта, навколишнє середовище, ресурси, екологія, ноосфера тощо).

Цілком природно, що предмет «Музичне мистецтво» не можна викладати поза інформаційно-емоційним простором

освітньої галузі «Мистецтво» (до якої цей предмет й належить). Сьогодні в цю галузь у вітчизняній педагогіці входять такі предмети – «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво» (інші – театр, народні промисли, хореографія тощо - дисципліни галузі «Мистецтво» можуть включатися або не включатися до складу шкільного компонента). Споріднення всіх видів мистецтва, єдність їх цілей і завдань визначають найширший спектр міжнаукових зв'язків музики й образотворчого мистецтва. Це споріднення проявляється як на рівні фундаментальних естетичних категорій (художній образ, емоційність, жанр, стиль, творчість, зображення, уява, фантазія, композиція тощо), так і в плані детального засвоєння окремих творів (форма, зміст, колорит, тембр, авторський задум, нюанси тощо). Міжнаукові зв'язки музики в цьому напрямку сьогодні стають ще більш актуальними, оскільки сучасне музичне мистецтво - завдяки сучасним технічним нововведенням (кольорово-музичні установки, лазерна графіка, комп'ютерна графіка, слайди, кіно, дизайн, відеозаписи, кліпи тощо) - усе більше «упредметнюється й матеріалізується», тобто стає не просто мистецтвом звуку, але мистецтвом аудіовізуальним, однією з ланок науково-технічного прогресу.

Предмети шкільного (варіативного) компонента – це ще одна складова в міжнаукових зв'язках музики (другого виду). Сьогодні кожна школа може вирішувати самостійно, які предмети й у якому обсязі включати в цей компонент освіти. Часто в надрах школи формується та або інша спрямованість її навчання. Так з'являються (у кожному місті й регіоні, поряд з гімназіями й ліцеями) своєрідні неофіційні типи шкіл – з математичним ухилом, з гуманітарним ухилом, з ухилом на вивчення іноземних мов, з технічним ухилом, зі спортивним ухилом тощо. Тому ми приводимо лише перелік таких дисциплін:

1. Естетика (музика сама по собі вже є одним із центрів уваги естетики, будучи одним з видів мистецтва, своєрідним феноменом у житті людей; порівнюючи прекрасне, піднесене і потворне, справжнє й брехливе, ідеальне й звичайне, вічне й минуше,

порівнюючи духовні цінності різних епох, народів і поколінь на уроках музичного мистецтва, сперечаючись про смаки й формуючи їх, ми тим самим спонукаємо учнів до пізнання Вічної Істини) [21];

2. Етика (основи викладання етики так само, як і музики, виправдані багатьма позитивними тенденціями; але, крім того, вивчення музики в морально-етичному аспекті – а це завжди було й буде реалією в музичній педагогіці – завжди змушує учнів гостріше й тонше почувати, вчить їх співпереживати, дарує радість від зіткнення зі справжньою творчістю, направляє їх енергію на шлях постійного самовдосконалення особистості);

3. Екологія (перебуваючи на стику декількох природничих наук – географії, економіки, суспільствознавства - екологія, проте, впливає сьогодні й на інші сфери життя й діяльності людей: зокрема, на музичну культуру; це проявляється в таких незаперечних фактах, які просто не можна ігнорувати на уроках музики, а саме: навколишнє середовище - не тільки матеріальна, але й духовна субстанція, природні ресурси - у тому числі, і духовний світ людини, людина як екологічна система - з його багатим внутрішнім світом, ідеями й почуттями тощо);

4. Світова художня культура (являючи собою інтегрований курс, світова художня культура включає «Музичне мистецтво»; природно, що ці дисципліни багато в чому збігається, їх тезаурус і об'єкт – виховання гармонійно розвиненої особистості);

5. Риторика (уміння ясно, чітко, зрозуміло, емоційно й красиво викладати свої думки);

6. Психологія (уміння вчителя музики адекватно оперувати такими категоріями психології, як: аналіз, синтез, стереотип, моделювання, прогноз, воля, пам'ять, підсвідомість, риси характеру, типи особистості, емоційні стани та ін. – допомагають із найбільшим ефектом розкритися багатству мистецтва музики перед свідомістю учнів; тому важливо у процесі вивчення музики в сучасних соціально-педагогічних умовах застосовувати такі прийоми і методи психології, як: анкетування, тестування, рейтинг, моніторинг, діагностика тощо);

7. Історія релігії (оскільки музика є складовою частиною практично в будь-якій релігії – а в умовах переваги на території України Православного віросповідання відповідно *Православ'я*, - учнів необхідно знайомити з основами релігії, що не суперечать цивільним і суспільним підвалинам, а навпроти, є основою їх менталітету; завдяки освоєнню таких категорій, як церква, храм, віра, любов, честь, достоїнство, шляхетність, справедливість, оптимізм, терпимість, скромність, милосердя, патріотизм – учні виходять на нове, духовно осмислене й високе розуміння культури, творчості, мистецтва);

8. Ритміка (у багатьох школах музика не може розглядатися у відриві від мистецтва танцю, тобто хореографії, складовою (початковою) частиною якої і є ритміка; рухова, моторна функція музичного мистецтва відома досить давно, також як і позитивний вплив хореографії на встановлення гармонії між «тілом і духом» у наших вихованців, тому на уроках музичного мистецтва учні повинні опанувати достатніми знаннями й навичками, що є універсальними для обох дисциплін; це – позиція, манера, партнер, пластика, міміка, інтонування, жест, костюм, творчий задум, розкутість, граціозність, варіаційність тощо);

9. Інформатика (в умовах постійного росту інформації – і про музику, у тому числі – школярам просто необхідно хоча б мати уявлення про комп'ютерні технології, синтезатори, семплери, можливості Інтернету тощо).

І, нарешті, третя група предметів, що належить до міжнаукових зв'язків музики *другого* виду – це дисципліни регіонального (державного) компонента. Перелік цих дисциплін устанавлюється кожною школою в індивідуальному порядку. Ми приводимо нижче зразок-перелік таких предметів:

1. Краєзнавство присвячене місцевій історії й культурі, які викладаються у загальноосвітніх установах; у їх числі може бути – «Музична культура рідного краю», де в інтегративному ключі розкривається багатство й неповторні особливості творчості місцевих композиторів і виконавців – через систему позакласних

занять у вигляді лекцій-бесід, екскурсій, прослуховувань, переглядів, лекцій-концертів, що відзначається яскравою насиченістю образотворчого, історико-краєзнавчого, етнографічного, музичного й літературного матеріалу);

2. Цивільнознавство (зокрема, щодо музики – це охорона авторських прав на музичні твори, що стала у наші дні актуальною проблемою у зв'язку з таким масовим явищем, як плагіат; відстоювання інтересів тієї або іншої соціальної групи тощо).

Крім того, не можна забувати про міжнаукові зв'язки предмету «Музичне мистецтво» з іншими освітніми сферами. На перший погляд, ці зв'язки не так помітні, як вищеописані. Але в контексті зростання фактору гуманітаризації освіти, все більшого проникнення мистецтва в усі сфери людського буття ці зв'язки стають усе більш відчутними.

Так, щодо предметів освітньої сфери «Фізична культура» проблеми фізичного здоров'я (неправильний режим дня, стомлюваність, слабка адаптація до фізичних і психологічних навантажень і перевантажень, загартування організму, особиста гігієна тощо), гармонічного розвитку особистості (проведення шкільних спортивно-музичних заходів; заняття учнів школи у спортивних секціях, тісно пов'язаних з музикою - художня гімнастика, спортивні танці, фігурне катання тощо), безпеки життєдіяльності (мутаційні процеси у підлітків, реакція на наслідки агресивного впливу технізації музики тощо) - це важливі питання як для вчителів, батьків і адміністрації (а в ряді випадків, навіть і для органів правопорядку), так і в першу чергу, для учнів.

Не менш важливі «взаємини» предмету «Музичне мистецтво» з освітньою сферою «Технологія». Саме через недостатню наукову (а не тільки психолого-педагогічну й методологічну) напрацьованість цих міжнаукових зв'язків («музика-технологія»), ми часто зустрічаємося із проблемами й кризовими явищами (особливо в підлітковому віці) щодо інформаційних технологій, культури дому, основ підприємництва, професійного самовизначення тощо.

До міжнаукових зв'язків *третього* виду ми відносимо взаємозв'язок предмету «Музичне мистецтво» зі сферою наукової освіти у ЗВО, науково-дослідницьких інститутах, експериментальних лабораторіях тощо. Відразу ж необхідно обмовитися, що наша градація наук носить умовний характер, тобто не має закінчений вигляд, оскільки наукові інтеграційні процеси у вищій школі мистецької освіти ще тільки починають ґрунтовно (на науковій, світоглядній основі) розглядатися в сфері «проекції» на шкільну педагогіку (середня освіта). Як відзначав Б.Кедров: «Зв'язування наук відбувається завдяки появі нових наук перехідного характеру. Ці нові науки перекидають як би місток між раніше вже виниклими фундаментальними науками, які досі були ізольовані одна від одної. Це наочний приклад діалектичної єдності протилежностей і переходу у свою «протилежність»...». Можливо, колись навіть з'явиться наука, що вивчає інтеграційні процеси (інтеграціознавство) [29].

Наукова сфера «Природничі науки» - крім представлених у школі фізики, хімії й біології – сьогодні в музичному мистецтві (сприйманні, творчості, виконавській практиці тощо) порівнюється з багатьма своїми «позашкільними» компонентами. Такими як:

1. Логіка (послідовність і ясність викладу думки – своєї або чужої - не може прийти до учнів сама собою у вигляді якогось осяяння: їх необхідно цьому навчити – на безлічі прикладів, окремих випадках і узагальненнях, умовиводах, доводах і висновках; це тим більше необхідно на уроках музики, оскільки світ емоцій і почуттів пояснити набагато складніше, ніж мову чисел, літер і формул);

2. Генетика (учителя й учні, на жаль не завжди з наукового погляду усвідомлюють такі важливі аспекти музичного мистецтва, як здібності, схильності, талант, творчість, часто зводячи їх у ранг «божественної зумовленості», тобто чогось «позаможливого», хоча цьому є цілком наукове тлумачення, питаннями якого саме й займається дана галузь науки);

3. Біоніка (сутність буття в тій або іншій життєвій формі часто буває відповідною еталонам Краси в її людському розумінні, але ми часто недооцінюємо це багатство природної розмаїтості, а тому не повною мірою оцінюємо реальне призначення Homo Sapiens у природному суспільстві, хоча природа нам часто вказує шляхи до самовдосконалення й прогресу – у тому числі, і в сфері культури й мистецтва);

4. Астрономія (будучи найдавнішою наукою про устрій Всесвіту, вона дала людству величезну кількість ідей і теорій, намагаючись – поряд з філософією – відповісти на споконвічні питання: «Хто ми?», «Звідки ми?», «Де ми перебуваємо?», «Чи вічний час?», «Чи нескінченний простір?», «Яке місце займає Людина у Всесвіті?», «Чи є Краса універсальним законом всесвіту?» тощо; найважливіші елементи сучасних космогонічних теорій - вчення про ноосферу В.Вавілова, теорія загальної відносності А.Ейнштейна, теорія множинності цивілізацій Е.Циалковського - залишаються «поза полем зору» шкільної освіти, у той час, як більша частина цивілізованого суспільства живе саме цими ідеями);

5. Етнографія (все частіше у викладанні музики вчителів доводиться «занурюватися» у музику інших країн і народів, тому йому – як і його учням – необхідно це знати професійно й у деталях три найважливіші етнографічні ознаки, а саме: місцевості перебування, мови й віросповідання);

6. Фізіологія (дослідження останнього часу в цій сфері знань дозволяють говорити про безсумнівний вплив – як позитивний, так і негативний – на роботу окремих органів людини і їх комплексу; така інформація, як показує педагогічна практика, дозволяє учням найбільш повно й адекватно сприймати процеси, що відбуваються в їх «мікрокосмі»);

7. Кібернетика (з моменту появи цієї сфери знань, що перебуває «на вістрі» багатьох попередніх наук – математики, фізики, психології, статистики – йде суперечка, що не припиняється, між «фізиками» і «ліриками»: про етичну сторону

науково-технічної творчості, про її «правочинність» і наслідки для розвитку людської культури, з метою донести до учнів, що вивчають музичне мистецтво, найважливіші результати цієї дискусії - означає актуалізувати педагогіку мистецтва в цілому).

Наукова сфера «Суспільні науки», крім представлених у школі історії, суспільствознавства й географії, - у сучасному розумінні музики неможлива без таких наукових галузей, як:

1. Філософія (можна вивести щонайперше завдання сучасного, дуже непростого за змістом протиріч етапу розвитку суспільства, а саме: надання філософській свідомості, діалектичному мисленню провідного місця в суспільній свідомості, забезпечивши, в першу чергу підростаюче покоління методом вироблення у власній свідомості наукової картини світу);

2. Соціологія (теза про те, що «жити в суспільстві й бути вільним від суспільства не можна» завжди актуальна, а сьогодні - як ніколи, оскільки поняття «соціум», «демократія», «субкультура», «соціальна група», «соціальна орієнтація», «масова культура» тощо усе глибше входять у самосвідомість сучасної людини);

3. Психологія (вже за більш широкого застосування – соціальна психологія, психологія мистецтва, тому що питання, досліджувані цими галузями науки, не є закритими системами, адже вони вимагають «зворотного зв'язку», тобто активної, усвідомленої участі самих школярів у цьому процесі);

4. Педагогіка (в основі нового підходу до освіти часто закладені старі стереотипи викладання, засновані на безумовному підпорядкуванні учня волі вчителя. Ці стереотипи повинні поступитися місцем педагогіці співробітництва, співтворчості між «об'єктом» і «суб'єктом» освіти; але її втілення в життя неможливо без ознайомлення учнів - природно, з урахуванням вікових психологічних особливостей - з найважливішими традиціями й інноваціями в педагогіці);

5. Економіка (сучасні ринкові відносини у виробництві не можуть обійти стороною й сферу мистецтва, навіть сферу музичної педагогіки, тому знайомство учнів на уроках музики з такими

поняттями, як менеджмент, спонсорство, меценатство, капітал, дохід, рейтинг та ін., необхідно проводити на високому професійному рівні);

6. Правознавство (знання законодавчих актів держави й ООН з питань музичного мистецтва, охорони авторських прав, прав та обов'язків учнів тощо);

7. Політологія (потрібним може виявитися цей міжнауковий зв'язок з музикою, тому що учні повинні знати й цю сторону музичного мистецтва – для створення цілісної картини реальної дійсності);

8. Статистика (для шкільної аудиторії - зокрема, на уроці музики - становить безсумнівний інтерес, а саме: ознайомлення з результатами соціологічних досліджень з сприйняття школярами творів мистецтва; відомості про основні методи статистичних досліджень тощо).

Нарешті, існує наукова сфера знань «Гуманітарні науки», що має цілий ряд міжнаукових зв'язків зі шкільним предметом «Музичне мистецтво». У числі таких наук наступні – «Культурологія», «Історія світових цивілізацій», «Мистецтвознавство», «Бібліотекознавство», «Музеєзнавство», «Теологія» та ін. Світоглядний характер даного переліку наука, завжди був властивий досвідченим педагогам-практикам. Однак, у сучасних умовах викладання музичного мистецтва в школі просто неможливе без справді наукового, діалектичного мислення як учителів, так і учнів, що базується на таких основних категоріях, що є предметом перерахованих сфер наукового знання. Наприклад, поняття «культура» (більш ніж 500 трактувань), «духовність», «духовні цінності», «цивілізація», «прогрес», «гуманізм», «мистецтво», «класифікація мистецтв», «творчість» та ін. Незважаючи на те, що нині вивчення музики закінчується, в основному, у середніх класах, формування фундаменту моделі випускника школи формується саме у віці, що відповідає цьому етапу навчання, тому пріоритет міжнаукових зв'язків музики з даними галузями знань очевидний.

Провівши аналіз міжнаукових зв'язків музики як шкільного предмету, варто мати на увазі, що ці взаємозв'язки – не просте механічне стирання граней між окремими дисциплінами й науками в рамках одного уроку (наприклад, уроку музичного мистецтва), а й збагачення одного предмету за рахунок його інтеграції з іншими. «...Інтенсивні процеси взаємопроникнення й інтеграції наук не повинні привести до стирання або ослаблення їх специфіки, оскільки в кожній науці залишається властивий тільки їй предмет дослідження» [31]. Але, у тому й полягає перевага й складність дійсно наукового підходу до реалізації міжнаукових зв'язків, що полягає у перетворенні понять окремих наук у загальнонаукові, універсальні, тобто в універсальний педагогічний інструмент для досягнення конкретних цілей і завдань.

Таким чином, під міжнауковими зв'язками ми розуміємо рефлексивне взаємопроникнення цілей, функцій, змістовних елементів, що містяться в окремих галузях науки й навчальних дисциплінах, що, будучи реалізованими в процесі пізнання, сприяють узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, просторовій ієрархії й міцності знань, умінь і навичок, в остаточному підсумку – формуванню цілісного наукового світогляду і якостей гармонійно розвинутої особистості.

Безумовно, що застосування міжнаукових зв'язків вимагає від вчителя музичного мистецтва відповідної вузівської і післявузівської підготовки, а також постійного вдосконалювання в плані самоосвіти. Так, у стінах ЗВО (так само, як і в стінах коледжу або училища, тому що вчителі музики не завжди мають вищу освіту) доцільно:

- а) давати поняття про інтеграцію в курсі філософії;
- б) розкривати сутність інтегративного підходу в дисциплінах психолого-педагогічної спрямованості;
- в) знайомити студентів з аналізом різних програм з музичного мистецтва й методикою використання інтегративного підходу на уроках музично-естетичного циклу.

У системі післябазової підготовки (курси підвищення кваліфікації при інститутах удосконалення вчителів, курси при вищих навчальних закладах культури) можливо надавати підготовку вчителям, подібно вищезазначеній - (зрозуміло, з урахуванням специфічних завдань післябазового етапу підготовки) у формі проблемних, навчальних семінарів, круглих столів, тощо.

Не викликає сумніву те, що застосування міжнаукових зв'язків вимагає від учителя не тільки сформованого мислення, але й світогляду та ерудиції, які необхідно постійно поповнювати. Тому доцільно рекомендувати майбутнім фахівцям і працюючим учителям музики безперервне самовдосконалення (у плані самоосвіти). Цього можна домогтися, відвідуючи регулярно виставки, музеї й концертні зали, аналізуючи нову науково-педагогічну літературу, опановуючи новими інформаційними технологіями та ін.

Дуже вдало помічено М.Чапаєвим [31], що «використання різних видів мистецтва під час слухання музики допомагає відновити пробіли в життєвому й емоційному досвіді слухачів, перебороти вузькість їх загальнокультурного й музичного світогляду, зберегти інтерес до інших видів мистецтва». Але, зрозуміло, школа просто не в змозі перетворити кожного учня в прихильника й знавця музичного мистецтва, адже можливості школи не всесильні, оскільки на формування особистості учня (тим більше, на формування його духовної культури) впливають ще багато факторів (родина, соціальні групи, суспільно-політичний «клімат» у країні й у світі, засоби масової інформації тощо).

У цьому зв'язку доречно згадати тезис Н.Антонова про те, що метою й завданням музичної педагогіки є збагачення свідомості й підвищення рівня життєвої інтенсивності через слухове сприйняття, розвиток слухових навичок шляхом доцільно поставленого спостереження за музичними явищами. Адже ще в XVI столітті Джозеффо Царліно (1517-1590), визначний італійський теоретик музичної освіти епохи Ренесансу, гуманіст і просвітитель, відзначав, що музика збуджує дух, керує

пристрастями, змушує проводити час добродібно й має силу породжувати у нас звичку до гарних вдач, особливо тоді, коли ми живемо в належному ладі й мирі [1, 328]. Між науками, як і між їх предметами, у дійсності немає меж, і кожна з них у принципі вивчає увесь світ, але в центрі цього світу є своє власне «світило». Система ж наук у цьому плані може бути уподібнена величезному енергетичному полю взаємодіючих одна з одною зірок, світло яких пронизує всю галактику.

Резюмуючи підсумки даного параграфу, можна відзначити, що на сьогоднішній день у педагогіці нагромадилася цінна спадщина з теорії й практики міжнаукових зв'язків як основи педагогічної інтеграції. У ході наукових досліджень багатьох учених і експериментальної роботи педагогів-практиків (особливо, ХХ століття) приводиться чимало обґрунтувань і доводів на користь міжнаукових зв'язків на уроках (зокрема, на уроках музичного мистецтва) у загальноосвітній школі, як вищого прояву інтеграції в сфері освіти. Ми схильні думати, що цей процес виражається в таких тенденціях обґрунтування з позиції філософії, наукознавства, психології, педагогіки й методики навчання об'єктивної необхідності відбиття в навчальному процесі реальних взаємозв'язків об'єктів і явищ природи, суспільства й культури (тобто матеріальної й духовної сфери життя людей). З цієї позиції важливим є виділення в якості пріоритетних - світоглядної й розвиваючої функцій міжнаукових зв'язків та виокремлення їх позитивного впливу на формування істинної системи знань - як щодо професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, так і щодо загального мистецького розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Антонов Н. С. Інтеграційна функція навчання. К.: Освіта, 1989. 304 с.
2. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*, 2018. № 7 (162). С. 84–89.
3. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи [Електронний ресурс], 2017. *Режим доступу:*

<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/Integrovane-navchannja-modul.pdf>

4. Бубряк Т.Ю. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2014. Т. 7. Вип. 36. С. 51–58.
5. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства. *Музыка в школе*, 1988. № 2. С. 7-9.
6. Державний стандарт початкової освіти. *Режим доступу:* <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
7. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ / под ред. Н. Г. Костюка. К. : Вища школа, 1984. 184 с.
8. Закон України Про освіту. *Режим доступу:* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Карташова Ж.Ю. Формування в студентів-музикантів готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу. *Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 4. С. 293-300.
10. Козаренко О. Українська духовна музика ХХ ст. та національна музична мова. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.*: Серія: Мистецтвознавство, №2 (5), 2000. С. 3-8.
11. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
12. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 302 с.
13. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) Львів : Світ, 1999. 301 с.
14. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т.1. Велика дидактика [під ред., з біогр. Нарисом і примітками проф. А.А.Красновського]. К.: Радянська школа, 1940. С. 27-54.
15. Концепція нової української школи. *Режим доступу:* <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
16. Макхулі І. Формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин як сучасна міждисциплінарна проблема.

Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2017. № 1 (13). С. 205–211.

17. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформаційний збірник МОНУ, 2004. № 10. С. 4-9.*
18. Масол Л.М.. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. К. : Промінь, 2006. 432с.
19. Медушевский В. Музыкальное мышление и логос жизни. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. К., 1989. С. 18-34.*
20. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
21. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посіб. для закл. вищ. пед. освіти III-IV рівнів акредитації: у 2-х ч. /В.Д.Бардінова, А.М.Бойко, Ж.В.Борщ, Н.М.Дем'яненко, Л.М.Кравченко /ред. А.М.Бойко. К.: ВІПОЛ, 2004. Ч. 2. 498 с.
22. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць /за ред. М.Б.Євтуха. К.: ІСДО, 1994. 115 с.
23. Пришупа Ю.Ю. Інтегративний підхід як один із факторів формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. *Вісник Національного університету оборони України, 2014. № 1 (38). С. 134–138.*
24. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Художньо-естетичний цикл 5–11 класи / укл. Л. М. Масол, Б. М. Фільц та ін. К. : Перун, 2005 . 240 с.
25. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
26. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти. 2000. № 3. С 2-6.*
27. Сокурєнко О.О. Інтеграція змісту початкової освіти як умова формування світорозуміння молодших школярів . *Гуманітарні науки. 2010. №2. С. 107-111.*
28. Сохнич А. Інтеграція освіти і науки в європейську систему. *Матеріали науково-методичної конференції. Львів: ЛДАУ, 2009. 126с.*
29. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. *Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р., Полтава / [головн. ред. В.Р. Ільченко]. Вип. 11. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. 184 с.*
30. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. *«Теоретико-методичні засади компетентнісної*

моделі змісту освітніх галузей загальноосвітньої школи», 18 квітня 2013 р. / редкол. : В.Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава : ПОППО, 2013. Вип. 5. 320 с.

31. Чапаев Н.К., Акимова О.Б. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования. *Научный диалог. Педагогика*. 2012. Вып. 10. С. 8–18.
32. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки; за ред. О. І. Пискунова. К. : Рад. школа, 1983. 488 с.
33. Brovchak L. S., Likhitska, L. M., Starovoit, L. V., Todosiyenko N. L. Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademijska Rezekne, Latvijas Republika*, 2020. С. 98–108.
34. Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London : Falmer Press, 1993.
35. Lazarenko N. I., Brovchak L. S., Starovoit L. V. The development of musical intelligence in junior schoolchildren during the lessons of the artistic cycle. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 24–25 May 2019*. Vol. IV. P. 422–439. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/3999>
36. Gunrt H. *Personality structure and human interaction: the developing synthesis of psychodynamis theory*. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.
37. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford, University Press, 2000. 1540 p.
38. Skalny, A.V. Bioelementology as an interdisciplinary integrative approach in life sciences: terminology, classification, perspectives. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*. 2011. Vol. 25. pp. 3–10.
39. Willoygby D. *The World of Musik*. – Third ed. Boston : MacGraw-Hill, 1996. 381 с.

РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Структура і зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Сучасна початкова школа характеризується системними змінами у структурі та змісті освітнього процесу, що зумовлює та визначає новий вектор у діяльності майбутнього учителя початкової школи. Оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності має базуватись на урахуванні як загальних особливостей навчальної діяльності та адаптації до неї студентів, так і на специфічних особливостях та вимогах до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Насамперед потребує окреслення змістове наповнення процесу підготовки студентів до інтегрованого викладання дисциплін мистецького циклу.

В узагальненому розумінні зміст освіти трактується «...як система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання» [4, 137].

У професійній площині зміст освіти вчені (Р. Гуревич, І. Зязюн, Г. Кузь, Н. Ничкало, Г. Падалка, І. Рижова, В. Сластьонін та ін.) характеризують як складно структуровану систему знань, відповідних умінь і навичок, досвіду творчої (дослідницької) діяльності в професійній сфері, а також особистісних ціннісних установок й орієнтацій на майбутню професійну діяльність. Т. Туркот зауважує, що «коли йде мова про зміст освіти, покладений в основу професійної підготовки, то він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців, які

працюватимуть у різних галузях після здобуття професійної освіти» [20, 344]. Зміст професійної, в тому числі й педагогічної освіти сформований з урахуванням актуальних суспільних запитів і визначений галузевими стандартами підготовки фахівців певного профілю.

Дослідники наполягають на розмежуванні понять “*зміст освіти*” й “*зміст навчання*”. Так, А. Вербицький зазначає, що «*змістом навчання* є продукти соціального досвіду, представлені в знаковій формі навчальної інформації, усього того, що пропонується студентам для сприйняття і засвоєння. Натомість *зміст освіти* визначає ті особистісні й професійні якості людини, які повинні бути сформованими в результаті здійснення взаємозалежної діяльності викладача й студентів при цьому ж змісті навчання» [3, 23]. До того ж, наголошує П. Щедровицький, змістом навчання є не те, що передається в початковому тексті думки-мови або через демонстрацію способів діяльності (розв’язання задач), а те, що виникає в процесі розуміння-нерозуміння і рефлексивної комунікації з приводу ситуації нерозуміння. «Змістом навчання (виховання) може вважатися те, що спільно утримується, принаймні, двома учасниками комунікації [3, 54].

В основу формування змісту готовності майбутнього фахівця до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін повинні бути покладені принципи, які орієнтуватимуть на підготовку високоосвіченого вчителя-інтелігента, здатного бути посередником між учнем й українською національною, зокрема, музичною та художньою культурою, сприяти його загальнокультурному розвитку, на науковій основі організовувати спільне з ним сходження до культури, формувати систему ціннісних відносин на рівні культури.

Приміром, до таких принципів С. Операйло відносить принципи моральності та законності, фундаменталізації, гуманітаризації, цілісного відображення системи професійної культури.

Даний перелік може бути розширений за рахунок принципів, запропонованих О. Щолоковою. Так, дослідниця вважає, що побудову культурологічних знань майбутніх педагогів слід здійснювати, базуючись на принципах історизму, опори на творчий метод митця, врахування аксіологічної функції мистецтва, єдності особистісного, діяльнісного й діалогічного підходів у вивченні педагогічного аспекту художньої культури [22, 46-60].

Для формулювання та розкриття структури і змісту готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, потребують розгляду існуючі дефініції терміна «готовність». У філософському енциклопедичному словнику професійна готовність розглядається як цілісна інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, прояви якої пов'язані з широким спектром «суб'єктивних сил» [9]. У тлумачному словнику В. Даля «готовність» розуміється як «стан і властивість готового», а термін «готовий» означає «той, хто приготувався до чого-небудь» [5]. За визначенням С. Ожегова, готовність трактується як «стан, у якому все готове до будь-чого, все зроблено» [13]. «Готовність» з точки зору біології та фізіології розглядається як стан, пов'язаний із загальною активізацією організму, що передуює поведінці. Слід зазначити, що «готовністю (до здійснення діяльності) називають як «стан підготовленості» (формування якого розпочинається у підструктурі досвіду й обумовлене знаннями, вміннями, навичками» [15].

Отже, на основі змістово-теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що готовність – складне багаторівневе утворення, якому притаманна усталена структура якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності. Таким чином, готовність майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін розглядається як сукупність спеціальних знань і вмінь, стійких вмотивованих бажань здійснювати цю діяльність, здатність оцінювати рівень власної підготовки та підвищувати його, а також ефективно використовувати можливості інтегрованих навчальних систем в

умовах багатопредметної й поліфункціональної пропедевтичної педагогічної діяльності в процесі навчання, виховання та розвитку дітей молодшого шкільного віку. А формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін визначено як комплексний педагогічний процес, в основу якого покладено методику формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутніх учителів початкової школи, що формуються у процесі інтеграції навчальних дисциплін під час навчання у ЗВО.

Проаналізуємо різні кваліфікації щодо компонентної структури професійної готовності майбутніх учителів. Так, К. Дурай-Новакова у структурі професійної готовності фахівця виділила такі компоненти: мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); орієнтаційно-пізнавально-оціночний (знання й уявлення про зміст професії, способи вирішення професійно-педагогічних завдань); емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків; операційно-дієвий (актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості, адаптація до вимог і до умов педагогічної діяльності); установчо-поведінковий (налаштування на сумлінну працю) [6, 198-215]. М. Дьяченко і Л.Кандилович у структурі професійної готовності вчителя виділяють п'ять компонентів: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою), орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання), операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності), вольовий(почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога) і оцінний (передбачає самооцінку своєї професійної

підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальному педагогічному зразку). Їх сформованість має забезпечувати належний рівень готовності до вирішення професійнопедагогічних завдань [7, 172-181].

Тому, узагальнивши вивчені роботи, виділяємо три структурних компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: мотиваційний, інтерпретаційний, діяльнісний (рис.2.1). Усі ці компоненти повинні стати основою діяльності викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо їх більш детально.

Мотиваційний компонент поєднує мотиви, інтерес і потреби майбутнього вчителя у використанні інтегративних зв'язків для навчання, виховання й розвитку молодшого школяра, реалізації його здібностей і можливостей; акумулює ціннісні орієнтації та особистісні якості вчителя, бажання досягти ефективного результату; активізує прагнення до творчого пошуку.

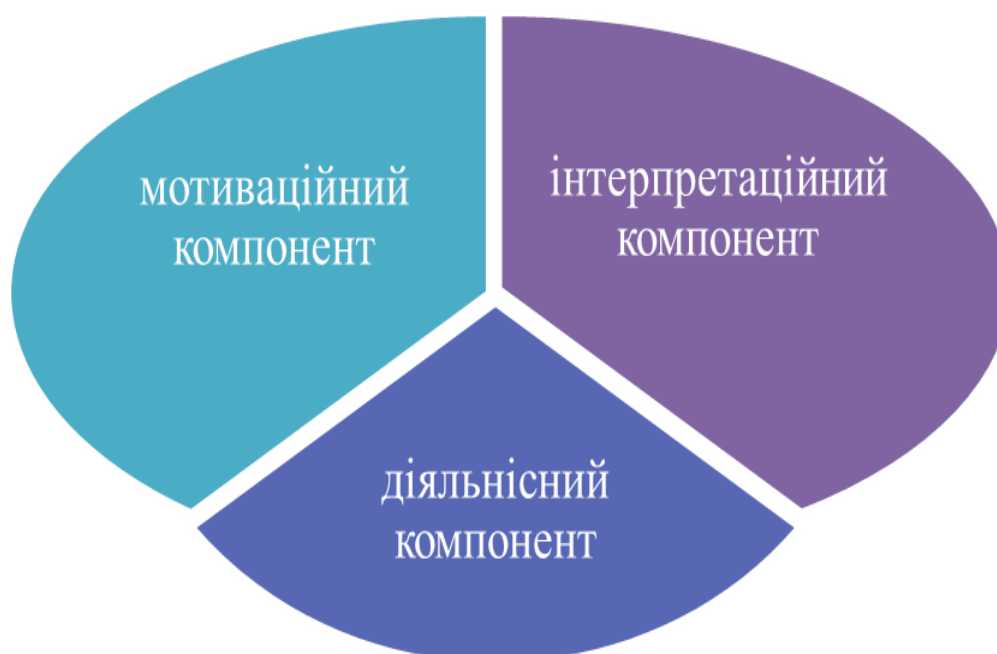


Рис. 2.1. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Для початку необхідно звернутися до визначення поняття мотивація у науковій літературі. Термін «мотивація» вперше запровадив у ХІХ ст. німецький філософ Артур Шопенгауер для з'ясування причин поведінки людей. З іншої точки зору, поняття мотивації розглядається у біологічному аспекті та визначається як активний стан мозкових структур, що спонукає людей здійснювати спадково закріплені або надбані досвідом дії, спрямовані на задоволення індивідуальних або групових мотивів.

У сучасному «Універсальному словнику-енциклопедії» трактується поняття мотивації з психологічної точки зору. У ньому визначено, що мотивація – це «психічний регулюючий механізм, який приводить в дію механізм поведінки особи та скеровує її на досягнення визначеної мети; стан внутрішнього напруження, який спонукає особу до дії, що робить можливою зменшення цього напруження; відносно тривала тенденція прагнення до досягнення визначеної мети» [21]. У сучасному тлумачному словнику української мови роз'яснюється поняття мотивації як сукупність мотивів (підстав, приводів для певних дій, вчинків) для обґрунтування чогось [19].

Отже, мотиваційний компонент є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інтегрованого викладання, залежать досягнуті результати у навчанні та вихованні дітей.

На підставі аналізу ряду наукових робіт, професійні вимоги, які ставляться до особистості педагога, в узагальненому вигляді передбачають наявність:

- високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь) [1];
- високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;
- високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;

- педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;
- розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, здатності доводити, почуття нового, культури мови, багатства її словникового складу, гнучкості розуму [11, 157];
- педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, «сердечності» розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;
- певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці [12, 314].

Мотиваційний компонент досліджуваної готовності вміщує мотиви, інтереси, установки, які стимулюють майбутніх учителів початкових класів застосовувати інтегративні поєднання; передбачає наявність потреби у підвищенні рівня знань щодо інтеграції у сфері мистецтва; стійкість інтересу до вивчення та використання міжпредметних зв'язків; усвідомлення важливості використання сучасних інтегративних технологій у навчально-пізнавальній діяльності та художньо-естетичному розвитку молодших школярів. Застосування інтеграції мистецтв вдосконалює всі види пізнавальних інтересів, перш за все інтерес до знань, змісту та процесу навчання. Навчання з використанням міждисциплінарних зв'язків супроводжується підвищенням рівня мотивації та прагнення до поглиблення знань [10, 60].

Цілком погоджуємося із думкою Л. Божович, яка зазначає, «що в основі всіх стимулів поведінки людини лежить потреба, а мотивом слугують предмети зовнішньогосвіту, уявлення, почуття,

тобто все те, в чому знайшла втілення потреба» [2]. С. Занюк розглядає мотивацію як «сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості, до яких відносять мотиви, потреби, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини» [8].

Одним з важливих елементів мотиваційного компонента є навчальна мотивація. На думку Л. Божович, «... навчальна мотивація визначається самою освітньою системою, навчальними установами, організацією освітнього процесу, суб'єктивними характеристиками студента, суб'єктивними особливостями педагога, зокрема характером ставлення до студента, специфікою навчальної дисципліни» [2].

Мотивація навчальної діяльності має спонукальну, організуючу та смислотвірну функції. Крім того, навчальна мотивація залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних можна зарахувати особливості системи і власне самого навчального закладу, особливості організації навчального процесу, склад і характер викладацького колективу. До суб'єктивних чинників належать вік, стать, здібності, рівень домагань студента [18].

Навчальні мотиви як система ставлень до різноманітних аспектів навчального процесу майбутніх учителів початкових класів включає різні сторони особистих та педагогічних потреб, інтересів, соціальних установок, що взаємодіють між собою.

Таким чином, знання мотивів діяльності майбутніх учителів початкових класів щодо інтеграції мистецьких дисциплін є важливим компонентом управління педагогічною діяльністю, оскільки допомагає сформувати позитивне ставлення до педагогічної діяльності, потребу використовувати набуті знання, уміння й навички з розвитку інтегративних та міждисциплінарних зв'язків у майбутній професійній діяльності, формує стійке переконання в доцільності застосування інтегрованого викладання дисциплін мистецького циклу для навчання та виховання молодших школярів.

Інтерпретаційний компонент. Інтерпретація мистецьких творів тлумачиться дослідниками як необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва, як суттєва характеристика виконавської майстерності. Інтерпретацію трактують і як результат особливої художньої діяльності свідомості, що полягає у своєрідному переведенні продукту первинної творчості не тільки в іншу знаково-смыслову систему, а й в іншу систему мислення.

Художня інтерпретація мистецького твору тісно співвідноситься з внутрішньою активністю студента і передбачає глибоке проникнення в його зміст, художню форму і систему образів. На думку Т. Росул, вона викликає образні уявлення, інтелектуальну реакцію, активізує асоціативне мислення, уяву, фантазію, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання, несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду [16, 165].

До того ж, як слушно зазначає О. Рудницька, в процесі інтерпретації мистецьких творів відбувається суб'єктивація художніх образів, під впливом яких безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності, розширюється і збагачується індивідуальний досвід художнього світосприймання, почуття, смаки, потреби набувають культурно-естетичної форми [17, 42].

Саме характер і зміст навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, пов'язаної з інтерпретацією творів мистецького циклу, здійснює безпосередній вплив на розвиток професійної культури студентів, забезпечує становлення їхньої творчої індивідуальності. Такий майбутній учитель відрізняється творчим підходом до своєї роботи, володіє не лише стратегіями формування в учнів знань за предметом, а й прищеплює інтерес до нього, бажання працювати самостійно і творчо.

Справжній фахівець не повинен нехтувати жодним з видів мистецтв і максимально використовувати їх досягнення для цілісного сприйняття самого себе й навколишнього світу. Музика – як ритм, мелодія і звук; живопис – як гармонія лінії і кольору; скульптура – як почуття співрозмірності; танець – як голос вічного руху душі; поезія як музика відчужень, тощо.

Інтерпретаційний компонент готовності майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких творів забезпечує організацію безпосереднього спілкування з мистецькими творами, активне їх сприймання, творче осмислення та інтерпретацію. Як правомірно зауважує Г.Падалка, оскільки зміст освіти реалізується не стільки в знаннєвій, скільки в діяльній формі, то й стрижнем професійно-мистецької освіти повинні стати пізнання мистецьких явищ, їх інтерпретація і творення [14, 73].

Здатність до художньої інтерпретації мистецьких творів базується на зацікавленості майбутнього педагога та його потребах у спілкуванні з мистецтвом, передбачає наявність у нього певного тезаурусу загальних і спеціальних знань, вимагає певного рівня розвитку його емоційної сфери, яка відіграє важливу роль у художньому спілкуванні, розвинених контрольних-оцінних і рефлексивних умінь [16, 166].

Таким чином, здатність майбутнього вчителя до художньої інтерпретації в різних видах мистецької діяльності, одна з ключових у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Вона визначається як складна інтегративна професійно-значуща особистісна якість, котра передбачає що забезпечує спроможність активно, відповідально й ефективно самореалізовуватися в професійній діяльності, здійснювати повноцінний художньо-емпатійний діалог й спрямовувати його на формування духовної культури учнів.

Діяльнісний компонент включає комплекс специфічних умінь, необхідних для інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності. Щоб з'ясувати специфіку діяльнісного компонента в структурі готовності майбутніх учителів

початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, розглянемо низку ширших понять, пов'язаних між собою родовидовими співвідношеннями. Діяльність – здатність діяти, тобто витратити енергію, вносити зміни в дійсність. Соціальна діяльність – діяльність людини, спрямована на інших, яка передбачає пряму або опосередковану взаємодію з іншими людьми. Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання накопичених людством культури і досвіду від однієї особи до іншої, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Таку діяльність, з різною мірою компетентності та відповідальності, здійснюють батьки, однолітки чи інші особи, засоби масової інформації, громадські установи тощо. Професійно-педагогічна діяльність – це педагогічна діяльність, яка здійснюється учителями, вихователями, педагогами та психологами в спеціально організованих освітніх установах.

Головним завданням на цьому етапі є підвищення готовності майбутніх учителів до реалізації власних цілісних знань, зорієнтувати художньо-професійний тезаурус на розвиток художньої освіченості школярів, активізувати свій творчо-педагогічний потенціал. В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів майбутнім учителям необхідно враховувати особливості змісту навчальних предметів початкової школи, особливості методики навчання учнів початкової школи. Діяльнісний компонент включає комплекс специфічних умінь, необхідних студентам для застосування інтегративних зв'язків у майбутній професійній діяльності:

- психолого-педагогічних – умінь аналізувати переваги й обмеження створеного навчального мистецького продукту; проектувати дидактичні ситуації на уроці з використанням міждисциплінарних зв'язків; вибирати форми організації діяльності школярів з мультимедійними ресурсами навчального призначення;

- предметних – умінь з дисциплін, що вивчаються у початковій школі, способів їх реалізації під час інтеграції мистецьких творів;

- методичних – умінь визначати цільове й функціональне призначення; розробляти ефективні прийоми і способи реалізації передбачених функцій; визначати найкращу форму подання навчального матеріалу, структурувати його й унаочнювати; розробляти структуру навчального мистецького продукту та його покрокове наповнення; підбирати і створювати навчальні матеріали в електронній формі; передбачати варіанти інтерактивної роботи учня з мистецькими творами; організовувати діяльність школярів із розробленим мультимедійним навчальним засобом; визначати критерії оцінювання ефективності інтегративних процесів.

Вищеозначений компонент означає активне застосування міждисциплінарних зв'язків у професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів. Він відображає уміння майбутніх педагогів реалізовувати набуті знання щодо інтеграції дисциплін мистецького циклу в освітньому процесі початкової школи.

Професійна актуалізація і одночасне інтегративне формування знань здійснювалось методами самостійного опрацювання наукової літератури і творчо-практичної роботи студентів. В процесі вирішення завдань розвитку особистості учнів засобами інтеграції мистецтв студенти добирали й створювали відповідні форми і методи роботи: «гра-подорож» – з метою залучення різноманітних художніх знань; творчі завдання; порівняльний аналіз творів за засобами виразності, динамікою розвитку образів, драматургією, ритмічною організацією тощо; тест незакінчених речень (асоціативна методика); вправа на класифікацію понять; методика розвитку полічуттєвого сприйняття.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у початковій школі реалізується переважно під час педагогічної практики в

оригінальному вирішенні педагогічних завдань із питань застосування міжпредметних зв'язків під час викладання основних предметів у початковій школі. Ознаками цього компонента є здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації освітнього процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні питання, взаємодіяти з вихованцями, колегами, вміння розвивати власну творчість та творчість своїх учнів, що втілюється в їх поведінці.

Він уміщує досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань із застосування інтеграції мистецтв; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь ухвалювати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій; вміння спілкуватися з використанням мультимедіа; уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі.

Комунікативна складова цього компонента виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опанувати засоби вербального і невербального спілкування.

Організаційна складова діяльності вчителя мистецтва спрямовує його зусилля на планування й організацію освітнього процесу. Цей напрям передбачає знання основних форм, змісту мистецької діяльності учнів на уроці, в позакласній та позашкільній роботі. Крім того, потрібно добре орієнтуватися в психологічних особливостях учнів різних вікових категорій для того, щоб правильно добирати матеріал для роботи.

Пізнавальна складова діяльності вчителя спрямовується на розвиток розумових можливостей учнів, а також удосконалення власного інтелектуального рівня. Для цього йому необхідно добре орієнтуватися в методології педагогіки, знати дидактику та можливості послідовного й поступового управління пізнавальними процесами, розуміти логічну послідовність дій учня при здійсненні мистецької діяльності.

Пошукова складова діяльності виявляється в роботі вчителя, який удосконалює освітній процес і підвищує рівень своєї професійної майстерності, звертаючись до передового педагогічного досвіду, критично ставлячись до результатів своєї праці, орієнтуючись у теоретичних основах наукового дослідження й методиці проведення дослідної роботи.

Отже, діяльнісний компонент об'єднує певні засоби, форми, методи організації навчання та оригінальне розв'язання комплексних педагогічних завдань, пов'язаних із інтегрованим викладання мистецьких дисциплін у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М. : Просвещение, 1984. 208 с.
2. Божович, Л.И. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. М.: Педагогика, 1972. 195с.
3. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие*. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
5. Даль, В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. 4 том. М.: Русский язык, 1978. С. 387-388
6. Дурай-Новакова, К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. *Доктор наук*. М., 1983. С. 198-215.
7. Дьяченко, М.И. и Кандилович, Л.А. *Психологическая проблема готовности к деятельности*. Минск: БГУ., 1976. С. 172-181.
8. Занюк С. *Психология мотивации*. К.: Эльга Н.; Ника-Центр, 2001. С. 73-82.
9. Ильичёв, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалёв, С.М. и др. *Философский энциклопедический словарь*. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. С. 33.
10. Коваль Т.В. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичного фольклору в навчально-виховній роботі з учнями: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04*. Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2015. 242с.
11. Максименко С. Д. *Основи генетичної психології*. К.: Перспектива, 1998. 332 с.

12. Марковець О. Я Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія: Зб. наук, праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. Вип. 14. С. 311 -316.
13. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Ред. Н.Ю. Шведова. М., 1981. С. 131.
14. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти : інноваційна проблематика. *Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* К., 2010. Вип. 5. С. 68-82.
15. Платонов, К. А., Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981. 171с.
16. Росул Т. Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх вчителів музики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету / І. В. Козубовська (гол. ред.), О. П. Бартош, Т. К. Завгородня [та ін.] – Ужгород : Ужгородський національний університет, 2009. С. 165-167. (Серія “Педагогіка. Соціальна робота”)*
17. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 40-43.
18. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посіб. К.: Академвидав, 2007. 163 с.
19. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. Ред. В.В. Дубічинського. Х.: ВД “Школа”, 2006. 832с.
20. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Кондор, 2011. 628 с.
21. УСЕ / Універсальний словник-енциклопедія / Гол. Ред. М. Попович. 3-є вид., перероб., доп. К.: Ксеувито, Новий друк, 2003. 414с.
22. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К., 1995. 172 с.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Обґрунтування теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін на підставі аналізу наукових досліджень дозволяє визначити, що метою фахової підготовки є розвиток у студентів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності

до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної мистецько-педагогічної діяльності. Отже, саме у процесі фахової підготовки майбутні вчителі початкової школи повинні отримувати знання про сутність та зміст мистецько-виконавської діяльності, а також про специфіку її використання для максимально ефективної практичної роботи [8].

Критерій (з грец. *criterion* – засіб, судження) – це ознака, на основі якої проводиться оцінка, ступінь розвитку тієї чи іншої якості. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв, за якими її можна впізнати, визначити або описати. О. Савченко, Т. Байбара визначають критерії як реальні, точно обрані ознаки, величини, котрі виступають вимірниками об'єктів оцінювання. І. Ісаєв визначає критерії як ознаки, на основі яких здійснюється оцінка, судження. Ю. Туранов, В. Урусський вважають, що критерії – це мірило оцінювання вказаних параметрів, котрі описуються певними показниками. На основі теоретичного аналізу та враховуючи мету дослідження, виходимо з того, що *критерії* – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку.

Показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію (В. Загвязинський, І. Ісаєв, В. Раєвський, В. Лозова та ін.).

Отже, критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дозволяють робити висновки про його стан, рівень розвитку і функціонування; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію [8]. Зокрема, критерій оцінює окремий компонент за декількома показниками. Отже, рівень сформованості показників діагностує прояв певного критерію.

Розглянемо означені критерії та показники готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін відповідно до визначених компонентів.

1. Критерій мотиваційного компоненту *Вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності* націлює студентів на усвідомлення необхідності формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності, зокрема допомагає усвідомленню цінностей мистецьких творів у формуванні гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра; забезпечує прийняття й осмислення новітніх педагогічних технологій у подальшій професійній діяльності; спонукає на формування власного стилю мистецько-педагогічної діяльності.

Згідно із загальновизнаними науковцями дослідницькими підходами (Г. Балл, С. Гончаренко, В. Клименко, Н. Кузьміна, С. Максименко, В. Моляко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.), мотиваційна складова є провідним компонентом у структурі професійної діяльності. Мотив, на думку вчених, виступає «рушійною силою», «стартом» (С. Сисоєва), «пусковим механізмом», «внутрішньою пружиною» (В. Клименко) будь-якої діяльності людини. На характер мотивації професійної діяльності студентів, пов'язаної з інтегрованим викладанням мистецьких дисциплін, значний вплив має усвідомлення її необхідності в освітньому процесі початкової школи.

Спираючись на дослідження Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона та ін., спрямованість визначає мотивацію та може виступати «як уявлення та ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» [6], а також потреби у спілкуванні з мистецтвом. У процесі активного спілкування з мистецтвом особистість студента піддає аналізу та інтерпретації ті аспекти мистецтва, що стосуються задоволення власних духовних потреб. Як зауважує В. Орлов,

зацікавленість майбутніх учителів мистецтвом перетворюється у соціальну потребу в продуктивній праці, що задовольняється у процесі художньо-педагогічної діяльності. У контексті нашого дослідження, сенс педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів полягає, зокрема, у залученні школярів до культурних, художньо-естетичних цінностей мистецьких творів. При цьому почуття, що виникають з окремих емоцій у процесі пізнання художньої природи мистецтва, трансформуються в особливі естетичні почуття, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації тощо [12].

На думку вчених (І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, Б. Целковніков та ін.), ціннісні орієнтації учителя є «умовою самоорганізації естетичного відношення стосовно мистецтва і створюють ціннісно-смысловий фундамент взаємодії особистості з мистецтвом» [11]. Формування особистісної системи мистецьких цінностей молодших школярів зумовлює рівень культурного розвитку підростаючого покоління, отже у підготовці студентів-майбутніх учителів початкових класів як всебічно освічених, кваліфікованих просвітителів з розвинутими мистецькими орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів мистецтва, набуває особливого значення проблема формування ціннісних орієнтацій [20, 5].

Критерій мотиваційного компоненту *Вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності* визначає ступінь компетентності студентів у знаннях, пов'язаних з методологічними і теоретичними засадами даного виду підготовки свідомому обґрунтуванні концепцій, цілей і завдань, сутності інтегрованого навчання, навчально-методичних завдань основних змістовних модулів курсів навчальних дисциплін та цілеспрямовує процес навчання на більш високу якість засвоєння фахових знань та їх мотивацію. Цей критерій вимірюється показниками наявності у студентів пізнавального інтересу до науково-пошукової діяльності в галузі мистецької педагогіки як засобу їх орієнтації в актуальних

наукових концепціях і мистецько-педагогічних теорія. Також в основу цього критерію був, зокрема, покладений показник, що визначав ступінь особистої потреби майбутнього вчителя початкових класів в опануванні інтегрованого змісту всього комплексу мистецьких дисциплін, різних його форм і методів; що вимірювався, у свою чергу, зокрема, показниками зацікавленості в отриманні якісних інтегрованих художньо-образних уявлень і практичних навичок їх мистецького синтезування; умінь накопичувати знання і навички відшукування ключових змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації і засобів мистецької виразності певного образу, настрою та вміння їх художньо поєднувати [8, 97-98].

Отже, критерій мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін спрямовується на діагностику потреби студентів в активному спілкуванні з мистецтвом у розмаїтті його видів і жанрів та здатність його розуміти, ґрунтуючись на критеріях розширення мистецького світогляду; усвідомлення педагогічних цінностей творів мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості; усвідомлення студентом значущості та потреби в розумінні мистецьких творів й використанні інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у подальшій професійній педагогічній діяльності.

Показниками критерію Вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності мотиваційного компонента готовності майбутнього учителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є:

- характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з мистецько-педагогічною діяльністю;
- потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів;
- система ціннісних мистецьких орієнтацій студентів.

Усі означені вище показники у своєму поєднанні становлять інтегральну якість особистості, що визначається у науковій літературі як *професійна спрямованість* (Є. Зеєр), пов'язана, зокрема, з інтегрованим викладанням мистецьких дисциплін. Виокремлення зазначених показників дозволяє з'ясувати характерні для мотиваційної готовності ознаки, що обумовлюють можливість її формування.

2. Критерій інтерпретаційного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін *Розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для здійснення процесу інтегрованого викладання мистецьких дисциплін* передбачає розвиток емоційної чутливості, емпатійного проникнення в авторський задум, сформованість професійно значущих якостей, котрі спрямовується на отримання необхідної інформації із різних галузей наук, а також знань новітніх педагогічних технологій та дозволяють виявити міцність, системність, усвідомленість теоретичних знань про мистецтво; здатність до їх практичного застосування під час інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

На думку психологів (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Маноха, В. Роменець, Б. Теплов та ін.), повноцінне естетичне сприймання, розуміння та інтерпретація мистецьких творів стає можливе за умов безпосередньої участі *емоційної сфери*, адже мистецькі твори наповнені різноманітними художніми образами, що безпосередньо звернені до емоцій та почуттів людини. Так, Б. Теплов зауважував, що «зрозуміти художній твір – означає перш за все відчути, емоційно пережити його і вже на цій підставі поміркувати над ним» [19, 10-11], адже відкриття особистісної сутності творів мистецтва є актом найвищого ступеня емоційної напруги (О. Леонтьєв) [9]. Зокрема, різновиди мистецтва значно відрізняються за рівнем емоційно-почуттєвого впливу на глядача чи слухача. Наприклад, емоційний вплив музики втричі

сильніший від впливу літератури, і в шістдесят п'ять разів сильніший, ніж емоційний вплив живопису [17].

У психологічній літературі естетичні переживання і співпереживання, що формуються при художньому спілкуванні з мистецькими творами та сприяють розширенню чуттєвого досвіду особистості і розвитку емоційно-інтелектуальної культури, дослідники визначають як основні форми *емпатії* [7]. Так, С. Маркус аналізував емпатію як взаємодію пізнавальних, емоційних та моторних компонентів. На його думку, емпатія є формою пізнання, яка супроводжується емоційними станами та органічними реакціями [13]. На думку Є. Басіна, «емпатія належить до числа найважливіших творчих здатностей». Звідси випливає, що для стимулювання творчості у будь-якій сфері, зокрема, й у творчому процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, «необхідно навчати студентів емпатії, формувати й розвивати в них цю здатність, тренувати її» [1].

Емпатія є фундаментом такої професійної якості учителя, яка відіграє важливу роль у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, як *рефлексія*, змістом якої є дзеркальне відображення внутрішнього світу іншого (І. Кон). Професійна рефлексія майбутнього учителя початкових класів спрямована на усвідомлення себе як особистості та фахівця; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу; а також усвідомлення глибинного змісту художніх образів мистецьких творів. Роль засобів мистецтва в розвитку рефлексії підкреслюється, зокрема, у концепції Н. Берхіна, який вважає, що саме завдяки «художньому спілкуванню» з мистецтвом у людини виникає мимовільний чи довільний акт самоусвідомлення, тобто рефлексії [5, 3]. На думку В. Орлова, здатність розуміти мистецтво є результатом рефлексивного осмислення студентом ситуації його спілкування з мистецьким твором [12].

Сутність рефлексії в аспекті художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів визначається як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до мистецького твору; творення самого

себе під його впливом; досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію; осмислення своїх естетичних вражень; розуміння позицій та точок зору інших людей [15]. Емоційний відгук на переживання іншого містить не лише чутливість до сутності образного змісту, а й пробуджує рефлексивні механізми самого суб'єкта діяльності. Рефлексія внутрішніх почуттів, думок допомагає адекватно реагувати на сигнали з досвіду іншого учасника діалогу, тому її здійснення є важливим компонентом інтерпретаційної діяльності.

Отже, розвинені *емоції* (що характеризуються короткочасним безпосереднім переживанням), *почуття* (як стійке тривале суб'єктивне ставлення особистості до явищ дійсності), *емпатія* та *рефлексія* є одними з найважливіших показників психологічних складових готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

У сучасному світі спостерігається інтенсивне зростання мистецької інформації, що вимагає від студентів вміння визначати її цінність, аргументовано пояснюючи своє ставлення до неї. К. Станіславський зауважував, що слухати й мислити означає «бачити те, про що говорять, а говорити - означає малювати зорові образи» [16]. Переважна більшість вчених (О. Зісь, І. Лернер, Б. Неменський, М. Скаткін та ін.), вважають основною функцією комунікації засобами мистецтва передачу всього змісту культури наступному поколінню для її відтворення та розвитку. Посередником у такому спілкуванні учнів з мистецьким твором є учитель. Як зазначають А. Богуш, Н. Гавриш та ін., автор «написав твір, а донести його зміст до свідомості дитини – обов'язок вихователя» [2].

Дослідники (Л. Бутенко, О. Ляшенко, В. Крицький, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Шикирінська, О. Щолокова та ін.) відзначають питому вагу інтелектуальних можливостей педагога-інтерпретатора, надаючи цьому показнику чільне місце серед необхідних структурних компонентів готовності. На думку О. Щолокової, готовність до інтегрованого викладання мистецьких

дисциплін передбачає володіння майбутнім учителем необхідної інформації із різноманітних галузей знань. Так, Л. Бутенко вважає, що інформаційна готовність майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін повинна мати багатоаспектний характер і охоплювати знання соціального, мистецтвознавчого та естетичного змісту, що забезпечить адекватне визначення цінності мистецьких творів [4]. О. Ляшенко також зауважує, що єдність теоретичних, змістових та практичних знань, набутих студентами під час навчання, є важливим фактором досягнення високого рівня сформованості вмінь, пов'язаних із інтегрованим викладанням мистецьких дисциплін [10].

Спираючись на психолого-педагогічні праці С. Архангельського, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та ін., в яких система знань учителя розглядається, виходячи з функціонального призначення й структури педагогічної діяльності, ми вважаємо, що процес інтегрованого викладання мистецьких дисциплін можливий за умови володіння студентами як загальних (історичних, культурологічних, художньо-естетичних тощо), так і фахових (специфічних мистецьких відповідно різновиду мистецтва) системних знань, а саме:

- філософії (застосування філософських законів і категорій, система естетичних цінностей, герменевтика як філософська категорія, розуміння як предмет герменевтики, семіотичні поняття *знак, код, текст, мова* та ін., інтерпретація як процес декодування, розшифрування знаків);
- історії (особливості, політичні і соціальні умови, смаки і настрої, факти і обставини епохи, умови створення мистецького твору, біографія автора, стиль його творчості, порівняння особливостей авторського стилю із сучасністю тощо);
- культурології (відомості про специфіку буденного, наукового, міфологічного, релігійного світу, знання про символіко-образне осягнення ірраціональних основ людського буття тощо);
- психології (розвиток чуттєвої, емоційної сфери особистості молодшого школяра, здатності до емпатійного

переживання, активізація особистісного внутрішнього переживання учнів на основі їх художнього досвіду, спрямування свідомості на відчуття художнього образу у відповідності до моральних та світоглядних позицій автора тощо);

- педагогіки (сутність, закономірності, принципи, форми та методи організації освітнього процесу);
- мистецтвознавства (культурно-історичні передумови розвитку мистецтва, належність митця до певного художнього напрямку тощо);
- змістової інтерпретації (біографічний, історико-культурологічний, соціальний аналізи творів мистецтв, що визначають їхню ідею, зміст, тему та художню концепцію);
- асоціативних і педагогічних принципів взаємодії різних видів мистецтв [21].

Окрім того, існують методичні знання, які стосуються різних видів, форм, прийомів і методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін; виконавсько-мовленнєвої діяльності (елементів акторської майстерності); особливостей викладу вербальної інтерпретації під час педагогічного спілкування зі слухацькою аудиторією (розставлення смислових акцентів у мові, виділення головного, визначення темпу, ритму, точної інтонації і таке інше); прийомів педагогічної майстерності; знання новітніх педагогічних технологій; алгоритму інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Проте, у системі підготовки майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін важливим є не лише вибір необхідних знань, але й упровадження відповідних форм їх освоєння. Процес набуття знань, необхідних для здійснення інтегрованого викладання мистецьких дисциплін майбутніми учителями початкових класів – це не тільки організована викладачем цілеспрямована робота по оволодінню студентами знаннями про мистецтво, його види та жанри, засоби мистецької виразності та їх символічне значення, але й самостійне прагнення студента до спілкування з мистецтвом через

відвідування мистецьких заходів (концерти, виставки, музеї, творчі зустрічі з митцями тощо); самоосвіту на основі різних джерел (книг та засобів масової інформації); участі у роботі різноманітних мистецьких гуртків; самостійних занять мистецькою діяльністю тощо [22, 130-134.].

На нашу думку, набуті таким чином знання сприяють визначенню майбутніми учителями початкових класів ціннісно-змістових параметрів мистецтва, визначають стратегію мистецько-педагогічної діяльності учителя початкових класів загалом (зміст, методи, прийоми, способи та ін.), та інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, зокрема [21, 490-498]._Володіння саме такими знаннями допоможе майбутнім учителям початкових класів здійснювати текстуальну інтерпретацію мистецьких творів на основі знання жанрово-стилістичних особливостей тих чи інших художніх напрямів, течій, шкіл, творчості митця тощо; змістову інтерпретацію, що передбачає використання біографічних, історико-культурологічних та соціальних фактів під час аналізу творів мистецтв, що визначає їхню ідею, зміст, тему та художню концепцію [23].

Критерій інтерпретаційного компоненту *Розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для здійснення процесу інтегрованого викладання мистецьких дисциплін* базується на здатності до емоційного переживання змістовних цінностей, втілених в художніх образах мистецьких творів, відображає розвиненість емпатії та комунікативності, спрямовується на отримання необхідної інформації із різних галузей наук, а також знань основ педагогічної майстерності, новітніх педагогічних технологій тощо та дозволяє виявити міцність, системність, усвідомленість теоретичних знань про мистецтво; здатність до їх практичного застосування у процесі інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Показниками цього критерію готовності майбутнього учителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є:

- здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів;
- комунікативні здібності;
- обсяг мистецьких знань.

3. Психологічна природа мистецтва криється у можливостях людської здатності до творчості, яку зазвичай розуміють як «складні процеси, що протікають у сфері як духовної, так і практичної діяльності і приводять до створення чого-небудь нового, такого, що відповідає потребам суспільного прогресу» [14]. У контексті нашого дослідження, критерієм інтерпретаційного компонента готовності майбутнього учителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є *Сформованість практичних умінь творчого застосування методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у педагогічній діяльності*, зокрема здатність до інтеграційного поєднання змісту мистецьких дисциплін, та відповідно, оригінальна творча версія застосування інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у власній мистецько-педагогічній діяльності.

Здатність до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін виявляється у майбутніх учителів початкових класів за допомогою такого психологічного процесу, як *креативність*, що стосується здатності розвивати власні мистецькі здібності, привносити у цей процес свої думки, почуття, судження, смакові уподобання, ідеали, застосовуючи особистісний досвід спілкування з мистецтвом. У зв'язку з цим креативний компонент художньо-педагогічного спілкування з мистецькими творами має знаходити своє відображення у процесі взаємодії учителя з учнями, що спрямовується на підготовку студентів до організації діалогічного спілкування молодших школярів з мистецькими творами. На думку Б. Бриліна, учнівська творчість полягає у самому процесі співпереживання мистецтву та розвитку на цій основі здатності до

накопичення та збереження мистецьких вражень протягом довготривалого періоду, що здатні забезпечити повноцінне сприймання мистецьких творів та ступінь творчої активності у безпосередньому засвоєнні мистецьких цінностей в цілому.

Зокрема, вчений виділяє три рівні установки на готовність до творчості:

- репродуктивно-творчий, на якому тиражуються способи мистецької діяльності (слухання музики, виконання, транспозиція тощо), що дозволяють розвинути сприйняття та виконавські здібності;

- конструктивно-комбінуючий, на якому відбувається відхід від канонів до окремих елементів імпровізаційного музикування (підбір на слух, елементарні творчі завдання), що викликає критичне ставлення до засвоєного і призводить до зміни засобів, способів і результатів діяльності. На основі оперування мистецькими образами розвивається фантазування, асоціативне мислення;

- інноваційно-творчий, на якому відкривається широкий асоціативний ряд на рівні збирання, що призводить до створення принципово-нових мистецьких ідей та активної установки на творчість. На цьому рівні інтегруються й набувають нового якісного змісту два попередніх рівні, тому він є основним у мистецько-творчій діяльності [3, 12].

Особливістю творчої мистецько-педагогічної діяльності є те, що педагогічні завдання вирішуються засобами мистецтва, а художньо-творчі параметри стають головною складовою педагогічної діяльності педагога-інтерпретатора [11, 81-93]. Зокрема, як професійного педагога-виконавця (музиканта, художника, хореографа, актора тощо) учителя початкових класів характеризують уміння діалогічного спілкування з учнями, навички акторської майстерності, а також здатність до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Значною мірою діяльність учителя початкових класів характеризують уміння та навички володіння різними типами інтерпретації мистецьких творів,

зокрема виконавською та вербальними-музикознавчою, художньо-образною, асоціативно-візуальною, художньо-змістовою (О. Ляшенко). Так, володіння методами інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є своєрідним інструментом реалізації набутих психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань і дають майбутньому учителю змогу самостійно вводити у свою практичну діяльність різні технології навчання [10].

Критерій діяльнісного компонента готовності майбутнього учителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін вимірюється ступенем реалізації власної емоційно-рефлексивної значущості з відповідними показниками: фахова відповідність індивідуальних властивостей через важливі складові інтегрованого навчання (методологічна, формувальна, системоутворююча), основи інтегрованого навчання (онтологічні, гносеологічні, соціально-практичні), його принципи, рівні реалізації інтегрованого навчання, способи впровадження останнього через комплексне використання методів, засобів і форм організації освітнього процесу. Внутрішньо- і міждисциплінарна інтеграція реалізується через виділення та розгляд у змісті мистецьких дисциплін фактів, понять, закономірностей, методів, теорій у напрямку його профільності. В основу цього компонента був покладений критерій, що визначав ступінь готовності студентів до реалізації набутих інтегрованих знань і навичок у шкільну практику, а показниками виступали: вміння ефективно моделювати зміст уроку мистецтва відносно різних умов і навчальних ситуацій; дієздатність до творчої мистецько-поліфункціональної екстраполяції набутих знань і навичок інтегрованого напрямку на уроки мистецтва.

В основу комплексної багаторівневої методики оцінки результатів дослідження покладений критерій, що визначає міру особистісної здатності щодо оцінювання інтегрованих навчальних об'єктів, які вимірюються такими показниками: наявність оцінювальних умінь та рефлексивної значущості створених нових навчальних форм інтегративної мистецької наповненості,

змодельованих відповідно сучасних вимог фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів [8, 97-98].

Отже, критерій сформованості практичних умінь творчого застосування методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у педагогічній діяльності готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін стає не просто діяльністю мислення, спрямованого на всебічний мистецький розвиток дитини, а «певною творчою процесуальністю» (О. Олексюк), що стимулюється творчим самовираженням особистості у процесі інтегрованого викладання мистецьких дисциплін та характеризується стійкою потребою в художньо-творчій самореалізації у різноманітній мистецькій діяльності.

Показниками критерію Вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є:

- наявність творчих здібностей;
- рівень творчої активності;
- креативність;
- ступінь творчої самореалізації.

Розроблені критерії (табл. 2.1.) уможливили створення змістовної характеристики рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін характеризується формальним ставленням студентів до професії учителя, розважальним характером мистецьких інтересів, незначним або відсутнім інтересом до мистецько-педагогічної діяльності в освітньому процесі початкової школи, поверховим засвоєнням загально-професійних знань, низьким рівнем мистецької ерудованості, мінімальним ступенем розвиненості художньо-асоціативного

фонду, низьким рівнем розвитку емоційних та комунікативних якостей, слаборозвиненими мистецькими здібностями, пасивністю у мистецькій діяльності, банально-наслідувальним характером методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Таблиця 2.1.

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Компоненти готовності	Критерії	Показники
1. Мотиваційний	Вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з мистецько-педагогічною діяльністю; • потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів; • система ціннісних мистецьких орієнтацій студентів.
2. Інтерпретаційний	Розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для здійснення процесу інтегрованого викладання мистецьких дисциплін	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів; • комунікативні здібності; • обсяг мистецьких знань.
3. Діяльнісний	Сформованість практичних умінь творчого застосування методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у педагогічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • наявність творчих здібностей; • рівень творчої активності; • креативність; • ступінь творчої самореалізації.

У таких студентів майже відсутнє позитивне ставлення до мистецько-педагогічної діяльності, недостатнє бажання вивчення мистецьких дисциплін, не сформований інтерес до саморозвитку та самовдосконалення, прагматичний характер мотивів навчання. Уявлення про навчальну діяльність у цих студентів неадекватні реальним вимогам до неї, що обумовлює низький рівень мистецьких знань, умінь та навичок комплексного оперування ними у практичній роботі. Студенти цього рівня вирішують професійні завдання лише за аналогією, інструкцією викладача, що свідчить про їх пасивність в освітній діяльності. Вони не можуть себе адекватно оцінити, контроль і корекцію своїх дій здійснюють лише за допомогою викладача.

Середній рівень означає достатній ступінь сформованості готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності: зацікавленість студентів майбутньою педагогічною діяльністю; періодичне відвідування мистецьких закладів (театру, музею, філармонії); розвинений інтерес до окремих видів мистецтв, але безсистемні або часткові пізнання в галузі мистецтва; прагнення зрозуміти смисл мистецьких творів, бажання висловити особистісне ставлення до мистецького твору, але без особливого ентузіазму; часткове усвідомлення необхідності і корисності умінь інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у майбутній професійній діяльності; достатній рівень засвоєння загально-професійних та мистецьких знань, але з потребою їх подальшого вдосконалення; поверховість фахових знань компенсується розвиненістю емоційних якостей та інтуїцією, достатній лексичний запас, але незначний прояв самостійності у створенні власної інтерпретації твору мистецтва, що ґрунтується на безпосередньо-емоційному сприйманні та уяві; часткове володіння навичками різних видів мистецтв (гра на музичних інструментах, заняття хореографією, живописом тощо), але безініціативність або формальний характер участі у мистецькій діяльності.

Студенти цього рівня виявляють позитивне ставлення до окремих мистецьких дисциплін, прагнуть удосконалення у фаховій

підготовці. Вони мають достатні знання, але не завжди вміють використовувати їх комплексно, відчувають труднощі у виборі форм і методів практичної роботи. Вони вирізняються продуктивним характером вирішення професійних завдань, частковим самостійним умінням їх планувати. Ініціатива студентів цього рівня виявляється в пошуках цікавих форм роботи лише в окремих видах мистецької діяльності. Використання мистецького досвіду у формах освітнього процесу початкової школи є частковим, а використання інтегративних зв'язків здійснюється методом сприйняття помилок, адже не вистачає навичок у мистецькій діяльності як необхідної комунікації.

Високий рівень сформованості готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін відзначається глибоким розумінням студентами цінності педагогічної діяльності на рівні переконань, любов'ю до дітей; наявністю початкової спеціалізованої мистецької підготовки; спрямованістю на оволодіння загальнолюдськими і мистецько-культурними цінностями; стійкою потребою у спілкуванні з мистецтвом, зокрема класичним; частим відвідуванням театрів, музеїв, виставок, концертів класичної музики тощо; стійким інтересом до мистецтва та прагненням до оволодіння навичками різних його видів; досконалим володінням системними загально-професійними знаннями з використанням додаткових джерел інформації; значною мистецькою ерудованістю; емоційним реагуванням на мистецькі твори; багатим запасом художніх асоціацій у різних видах мистецтва; багатю лексикою, вільним володінням мистецькою термінологією; високим рівнем емпатії, високою комунікативністю; усвідомленням суті інтегрованого викладання мистецьких дисциплін в освітньому процесі початкової школи; уміннями на достатньому рівні інтерпретувати художній образ творів різних видів мистецтва на основі засвоєних теоретичних знань та особистісного розуміння; доцільним використанням інтеграції мистецьких знань у створенні власної палітри педагогічної діяльності; креативністю мистецько-педагогічного мислення;

усвідомленій потребі у самостійній роботі; проявом творчої ініціативи в організації, а також активною участю в різних формах мистецької діяльності.

Такі студенти характеризуються позитивним ставленням, стійким інтересом до професії вчителя початкових класів та мистецтва, прагненням здійснювати мистецько-педагогічну діяльність у школі, потребою постійного самовдосконалення, творчим характером роботи, інтегративністю знань, умінь та навичок і самостійністю їх практичного використання, застосуванням інтегративних зв'язків дисциплін мистецького циклу. Студенти творчо вирішують професійні завдання, виявляючи при цьому ініціативу у пошуках найбільш оптимальних форм, систематично використовують інтегративні зв'язки, об'єктивно оцінюють свою готовність до професійної діяльності, беруть активну участь у позанавчальній мистецькій діяльності, у роботі з дитячими творчими колективами, де встановлюють атмосферу взаєморозуміння і співтворчості.

Таким чином, нами визначено сутність та зміст поняття «готовність майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін» та розроблена його структура, що складається із трьох взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, інтерпретаційного та діяльнісного). Визначені нами критерії, показники та рівні означеної готовності були використані в ході діагностики стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін під час констатувального етапу дослідження.

Список використаних джерел

1. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия. *Вопросы философии*, 1987. №2. С. 65
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленеєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах : підручник. К.: Видавничий дім «Слово», 2006. 153 с.
3. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. К.: КГИК, 1998. С. 12

4. Бутенко Л.В. Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: *автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Луганський нац. Пед. ун-т ім. Т. Шевченка*. Луганськ, 2007. 23 с.
5. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики: *автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07.*: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 1999. С. 3
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. К.: Либідь, 1997. 217 с.
7. Костюк О.Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1979. 35 с.
8. Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 25-98
9. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства. *Избр. психол. труд.* М., 1983. Т. 2. 217 с.
10. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: *автореферат дис....канд. пед. наук: 13.00.04*. К., 2001. 15 с.
11. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. К.: Знання України, 2004. С. 72-98
12. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. К.: Наукова думка, 2003. 135 с.
13. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. 5-те вид., стереотип. К., Либідь, 2005. 560 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
15. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб.; Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. 69 с.
16. Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве М.: Искусство, 1954. С. 88
17. Столович Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности. Москва., 1985. 344 с.
18. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики засобами мистецтв: *автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04*. К., 1996. 33 с.
19. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. *Избр. труды*: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С.10-11

20. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: *автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2013. С.5
21. Шикирінська О.А. Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал /* голов. ред. А.А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. № 3 (57). С. 490-498.
22. Шикирінська О.А. Художньо-естетична освіта як невід’ємна складова фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і методика мистецької освіти»:* Зб. наук. Праць. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 130-134.
23. Щолокова О.П. Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. *Науковий часопис*. Вип. 2 (7). К. : НПУ, 2005. 96 с.

2.3. Сучасний стан фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу

Відкритість міжнародного освітнього простору для національної освіти спонукала змінити її основні вектори, відповідно відбулися трансформації безпосередньо в освітньому середовищі навчальних закладів. Своєю чергою це позначилося на необхідності проведення реформаційних перетворень у системі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів первинної ланки освіти. Традиційна система підготовки вчителів вичерпала свої ресурси. Закладений в її основу когнітивний компонент вимагав формування певного комплексу знань, умінь та навичок без урахування компетентнісного підходу, який від початку розрахований на формування кваліфікованого фахівця. Тож вищій педагогічній освіті необхідно підготувати компетентного вчителя [2].

Відповідно, аби провести системну модернізацію освітньої галузі, в Україні було прийнято низку державних нормативних документів (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2012), закон України «Про вищу освіту» (2014), Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2014), Проект Закону України «Про освіту» (2016)). Загалом ці акти спрямовані на реалізацію нагальної інноваційної політики в освіті, однак містять також вказівки щодо розвитку освітньої галузі, теоретичні основи для організації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Кілька нормативних державних документів мають довготривалу стратегію щодо інноваційних змін в освіті [2].

Так на III Всеукраїнському з'їзді освітян було схвалено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. У документі визначено основні першочергові та перспективні завдання державної політики у сфері освіти. Розробники наголосили, що необхідно створити в Україні інноваційну інфраструктуру. Вона повинна забезпечити підвищення рівня інноваційності національної освіти, зробити її конкурентоспроможною. Зауважено, що ключовими напрямками державної освітньої політики до 2021 р. мають стати розвиток наукової, а також інноваційної діяльності в освіті. Підвищити якість освіти, підкреслено у документі, слід на інноваційній основі, обов'язково провести інформатизацію в освіті. Автори документа зазначають, що «інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління» [6, 7].

Довгоочікуваним та ключовим у сфері підготовки фахівців є Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), який, своєю чергою, перераховує основні положення у сфері підготовки майбутнього фахівця. Документом передбачено забезпечення «державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів» [1, 6]. Оскільки у законі звернено увагу на нагальність інноваційних перетворень, то законотворці стверджують, що у вищих навчальних закладах інноваційна діяльність має бути апріорі складовою їхнього освітнього процесу. Щоб її здійснювати в системі вищої освіти, треба поєднати в нерозривне ціле наукову, освітню і виробничу діяльності. Робиться висновок: щоб здобути нові наукові знання, провести наукові дослідження, варто спиратися на наукову, науково-технічну та, зокрема, інноваційну діяльність. Також документом окреслено основні завдання інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, зокрема: «одержання конкурентоспроможних наукових, науково-прикладних результатів; застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців з вищою освітою; формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок» [1, 54].

Ще одним орієнтиром у сфері вищої освіти є Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. Проектом передбачено перетворення освіти на інноваційне середовище, де б учні й студенти отримували навички самостійного оволодіння знаннями протягом життя та могли застосувати ці знання на практиці. Зазначається, що освіта повинна перетворитися на інноваційне середовище, у якому б студенти отримували навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом усього життя та застосовували набуті знання у власній практичній діяльності. Одним зі шляхів удосконалення освітнього процесу пропонується «впровадження інноваційних методик навчання, створення освітніх інституцій нового зразка» [9, 3]. Автори Проекту наполягають, що

реформування освітнього процесу сприятиме використанню інформаційно-комунікаційних технологій, запровадження єдиних стандартів знань, умінь і навичок, узгодженим із існуючими міжнародними показниками [2].

Актуальність інноваційних перетворень покладено в основу Концепції «Нова українська школа», задекларованою Міністерством освіти і науки України [3]. Згідно з Концепцією, наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової школи. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності [2].

Відповідно до розробленого Проекту Закону України «Про освіту» вища освіта має бути спрямована на здобуття високого рівня загальних, професійних та наукових компетентностей, необхідних для діяльності за спеціальністю або ж у певній галузі знань, що завершується здобуттям відповідної освітньої кваліфікації. Невід'ємною складовою освітньої діяльності визначається наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти. Зазначені у законах, проектах і концепції питання удосконалення вищої освіти, шляхи удосконалення освітнього процесу, можливості залучення до нього не залишилися тільки у полі законотворення, але й набули широкого обговорення серед педагогічної громадськості, стали предметом дискусій та приводом для полеміки на різних наукових заходах [2].

Інтегроване навчання в початковій освіті здійснюється з урахуванням впровадження ідей тематичного та діяльнісного підходів. Реалізація тематичного підходу при цьому відбувається шляхом створення інтегрованих

курсів – навчальних предметів, які інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв навколо однієї теми (природничих – «Природознавство», суспільствознавчих – «Я досліджую Світ», біологічних – «Основи здоров'я»,

музичне й образотворче мистецтво – «Мистецтво» та ін.), впровадження навчальних проєктів, організації тематичних днів і тижнів, проведення інтегрованих та бінарних уроків, уроків з міжпредметними зв'язками відповідно до наступних етапів (від простого до складного) [7]:

- уведення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності та елементів проблемності;

- формулювання міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук шляхів їх розв'язання на окремих уроках;

- систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем усередині інтегрованого курсу;

- використання двосторонніх та багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя;

- розробка широкої системи міжпредметних зв'язків як у змісті й методах, так і у формах організації навчання, охоплюючи позакласну роботу і розширюючи межі програми.

Організація інтегрованого навчання мистецьких дисциплін молодших школярів у межах діяльнісного підходу відбувається з урахуванням дидактичного принципу діяльності, що передбачає не пасивне засвоєння готових знань та загальнокультурних ціннісних норм учнями, а їх усвідомлення в ході здійснення самостійного пошуку в дослідницькій діяльності, де постає необхідність стикатися з труднощами, які зустрічаються в реальних життєвих ситуаціях, розв'язання яких дозволяє сформувати не тільки новий науковий світогляд, а й готовність до його застосування на практиці [5].

Отже, ретроспективний аналіз розвитку інтеграційних процесів в мистецькій освіті свідчить про інтегративні тенденції в світовій і вітчизняній педагогіці, концепт яких спостерігався ще в працях давньогрецьких філософів та педагогів епохи Відродження, які розглядали інтеграцію в освіті як необхідний дидактичний засіб для створення цілісного сприйняття картини світу учнями шляхом здійснення зв'язків між предметами для всебічного вивчення

понять і явищ. Дослідження доводять необхідність врахування історичного досвіду використання прогресивних ідей інтеграції в сучасних умовах на міжпредметному, внутрішньопредметному, міжособистісному та внутрішньоособистісному її рівнях. На основі аналізу визначено інтеграцію, яка в концепції інтеграційного підходу розглядається як доцільне упорядкування та об'єднання у ціле раніше різнорідних частин на основі встановлення міжпредметних зв'язків між ними, домінанта конструювання інтегрованого навчання молодших школярів, під яким розуміємо спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу у початковій школі, спрямовану на забезпечення активної діяльності у цілісному пізнанні світу кожною дитиною на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей [5].

Становлення інтегрованого мистецького навчання в початковій освіті невід'ємно пов'язане з розвитком інтеграційних процесів в період її реформування, відображає ставлення суспільства до актуальності його впровадження в початковій школі та до позитивних перспектив формування у молодших школярів ключових компетентностей і наскрізних умінь за умови глибокого розуміння вчителями початкових класів шляхів реалізації інтегрованого мистецького навчання та належної власної готовності до такої діяльності [4].

На основі аналізу навчальних програм нормативних дисциплін, їхнього науково-методичного супроводу доведено, що, незважаючи на детальний розгляд питань інтегрованого навчання в загальних аспектах, проблемі формування у майбутніх учителів початкової школи навичок інтегрованого викладання мистецьких дисциплін не приділено належної уваги. Крім того, наявною є недостатня кількість наукової літератури стосовно опису та діагностики психофізіологічних особливостей учнів, особливостей сприймання та врахування означеного у професійному спілкуванні на уроках мистецтва, відсутність якісних підручників та наукових посібників, науково обґрунтованих методичних рекомендацій і розробок уроків [4.].

Виявлено й узагальнено основні труднощі в організації професійного спілкування на уроках мистецтва, а саме: відсутність системності в теоретичних уявленнях щодо психологічного розвитку дитини; особливостей музичного сприйняття, психофізіологічних особливостей, методик їх діагностування; невисокий рівень розвитку умінь і навичок професійного спілкування; недостатня мотивація та рефлексія до інтегрованого навчання; неадекватна самооцінка та емпатія). Така ситуація спричинена низьким рівнем науково-методичного забезпечення і практичної спрямованості професійного підготовки. Виявлений стан не відповідає соціальним запитам та сучасним вимогам до освіти в Україні [4].

На підставі зазначеного вище дійшли висновку, що ефективність формування навичок інтегрованого викладання мистецьких дисциплін майбутнього вчителя початкової школи забезпечує контекстний зміст навчання із активними формами і методами його здійснення. Зокрема, соціально-психологічний тренінг, який поєднує навчальну та ігрову діяльність, забезпечує оволодіння фахівцями широким спектром умінь, навичок і набуття особистісних якостей. Значущим розглядаємо використання педагогічної технології, яка б гарантувала досягнення ефективності формування навичок інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Нами виявлено сутність технологічного підходу до формування навичок інтегрованого навчання (попереднє проектування навчального процесу з можливістю надалі відтворити цей проект у педагогічній практиці; врахування активного впливу майбутніх учителів початкової школи на організацію навчання на всіх етапах реалізації означеної технології; структурна і змістова цілісність технології навчання; вибір оптимальних форм, методів і засобів інтегрованого навчання; наявність оперативного зворотнього зв'язку). Визначення основних особливостей і вимог до педагогічної технології, сутності та провідних етапів забезпечило теоретичні передумови для проектування педагогічної технології навчання у руслі досліджуваної теми.

Проектуючи означене на уроки мистецтва в початкових класах, ми визначили низку етапів діагностики: мотиваційний (формування мотивації), інтерпретаційний (підготовка до сприймання мистецьких творів із позицій «чую», «бачу», «відчуваю»; забезпечення учня завданням, у якому враховані його психофізіологічні особливості; полісенсорне повідомлення навчального матеріалу) та діяльнісний (діагностування ефективності виконання завдань на основі усвідомленого ставлення до результатів, рівень творчої активності, ступінь творчої самореалізації та проектування на майбутнє задля уникнення помилок та удосконалення мистецько-педагогічного процесу).

Для визначення сучасного стану фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу було визначено контрольні й експериментальні групи з контингенту студентів (спеціальність 013 Початкова освіта) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) – 53 особи (ЕГ1 – 27 осіб, ЕГ2 – 26 осіб), контрольної (КГ) – 53 особи (КГ1 – 26 осіб, КГ2 – 27 осіб). Загальна кількість студентів – 106 осіб. Розподіл у групи – автентичний, випадковий. Для спрощення розрахунків узагальнено дані, що об'єднують кількість осіб в ЕГ1 та ЕГ2 в одну групу – ЕГ, КГ1 і КГ2 – в групу КГ.

На контрольному етапі дослідження, що проводився з метою перевірки ефективності педагогічних умов підготовки студентів (група, спеціальність) до реалізації інтегрованого навчання мистецьких дисциплін молодших школярів, було проведено аналіз результатів дослідження та статистичну обробку експериментальних даних (оцінювання різниці показників експериментальної і контрольної груп за допомогою методу кореляційного аналізу), зроблено висновки щодо ефективності запропонованої системи підготовки студентів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Для порівняння результативності застосовувалися методи математичної статистики:

описова статистика, параметричні методи перевірки статистичних гіпотез.

У ході підготовчої роботи розроблено діагностичний інструментарій, до якого увійшли стандартні діагностичні методики, авторські тести, практичні завдання для оцінювання умінь учителів початкових класів з впровадження інтегрованого навчання мистецьких дисциплін та анкета.

На основі даних, отриманих в результаті діагностування студентів, були розраховані частотні показники, які засвідчили, що в обох групах відсутні респонденти з високим рівнем сформованості компонентів готовності; за мотиваційним компонентом студенти ЕГ показали кращі результати, ніж КГ (в КГ низький рівень виявлений у 55,7% студентів і середній у 44,3%, в ЕГ – низький у 38,7% і середній у 61,3%); за інтерпретаційним критерієм студенти КГ продемонстрували кращі показники (в ЕГ – низький рівень у 61,4% і середній у 38,6%, в КГ – низький у 49,1% і середній у 50,9%); діяльнісний критерій краще сформований у представників КГ (в ЕГ – низький рівень у 57,6%, середній у 42,4, в КГ – низький у 39,6%, середній у 60,4%).

Зведені за допомогою формули результати оцінювання компонентів дали змогу визначити загальну оцінку готовності вчителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання предметів мистецького циклу і побудувати діаграму розподілу представників КГ та ЕГ (рис. 2.2.).

Гістограма наочно демонструє, що представники КГ показали дещо кращий результат: з низьким рівнем готовності 38,6% вчителів, з середнім – 61,4%, з високим – 0,0%. Натомість в ЕГ – з низьким рівнем готовності 50,9% респондентів, з середнім – 49,1%, з високим – жодного вчителя.

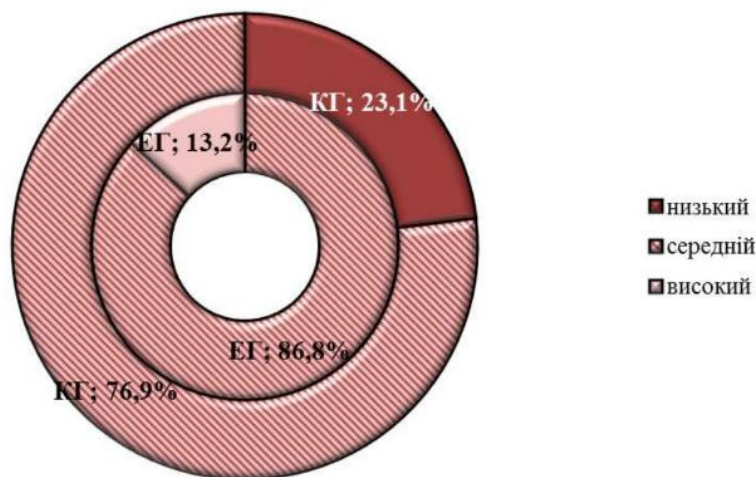


Рис. 2.2. Готовність учителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання предметів мистецького циклу, %

Отже, отримані в процесі діагностування студентів результати засвідчили реальний рівень готовності вчителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання предметів мистецького циклу, а саме, лише 54,7% студентів готові до реалізації інтегрованого навчання на середньому рівні, а 45,3% продемонстрували низький рівень, тобто не готові до цього.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». *Голос України*, 2014. № 35-36 (499-500). С. 4-67.
2. Запорожченко Т. П. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у контексті нової освітньої парадигми. *Modern scientific researches*. Мінськ, 2018. С. 41-4
3. Концепція «Нова українська школа» / упор. Л. Гриневич. К., 2016. 34 с.
4. Кучерак І. В. Формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики: *автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04*; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Т., 2011. 20 с.
5. Муращенко, О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів [Текст] : *дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти*. Запорізький нац. ун-т. Запоріжжя, 2021. 329с

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електрон. ресурс]. 2012. Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 103.
8. Проект Закону України «Про освіту» [Електрон. ресурс], 2016. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu-«pro-osvitu».html>
9. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електрон. ресурс], 2015. Режим доступу : <http://osvita.ua/news/43501/>

РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Передумови та чинники впровадження інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін початкової освіти

Сучасний стан розвитку педагогічної освіти формує нові пріоритети в підготовці студентів до майбутньої практичної педагогічної діяльності. Важливою умовою модернізації освітнього процесу є підготовка фахівців, здатних до творчості, професійного зростання та вдосконалення, спроможних орієнтуватися у мінливому соціальному середовищі. Особливість професії вчителя початкових класів визначається комплексом спеціальних знань, практичних умінь та навичок, які мають безпосередній вплив на розвиток активності, свідомості майбутнього вчителя початкової школи, стимулюють його до творчої самореалізації, творчої самостійності.

Важливим завданням у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів – є використання інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, врахування передумов та чинників ефективного формування естетично вихованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення дисциплін мистецтва. Значні можливості для реформування педагогічної освіти, ефективного вирішення питань естетичного виховання дітей в сучасній початковій школі, формування естетичних смаків та сприймання дійсності учнями початкових класів засобами мистецтва має *впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи та педагогічне забезпечення вказаного процесу.*

Актуальність проблеми естетичного виховання засобами мистецтва, формування естетичних смаків, сприймання, естетичної оцінки у *майбутнього вчителя початкової школи* в процесі вивчення мистецьких дисциплін спонукає діячів науки і культури, вчителів, майстрів мистецтва, працівників освітньої галузі до створення відповідних умов, які б сприяли її успішному вирішенню. У процесі активного пошуку об'єктивних та суб'єктивних чинників впливу на цей процес, акцентується увага на доцільності активного використання естетично-виховних можливостей художніх цінностей, потужної сили мистецтва. Водночас в освітньо-виховному процесі спостерігається прагнення застосувати в шкільній практиці форми та способи впливу на учнів, які б зміцнювали та збагачували їх духовно-функціональні можливості, пов'язані з естетичним ставленням молодших школярів до навколишньої дійсності і мистецтва.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури щодо підготовки майбутніх вчителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін свідчить, що дана проблема досліджувалася багатьма провідними вченими-педагогами: з теоретичного навчання у фаховій підготовці вчителя – І.Малашевська, С.Олійник, Т. Панасенко, Т. Щериця; комплексного і системного підходу – В. Афанасьєв, О. Музиченко Ю. Полянський, О.Щолокова, інформаційного підходу в художньо-естетичній галузі знань – Л. Арчажнікова, О. Рудницька, О. Олексюк, О.Ростовський, В. Шульгіна; виховання художнього смаку – Л. Капасюк; інтегрованого підходу у викладанні образотворчого мистецтва, розвиток художньо-творчого потенціалу та організація творчої роботи на заняттях з образотворчого мистецтва з використанням музики – С. Коновець, В. Лихвар, В.Томашевський.

Впровадження інтегрованого підходу у *викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* зумовлено тим, що формування естетичних смаків учнів початкових класів у процесі вивчення мистецтва, естетичне сприймання світу – складне за своєю

природою явище. Воно має емоційну, інтелектуальну й діяльну складову, також відзначається взаємозв'язком внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного і суб'єктивного, характеризується кількісними та якісними змінами, знаходиться в стані динаміки, розвитку і самоорганізації. Таким чином, формування естетичних смаків, уподобань та ідеалів відбувається за складною моделлю, в якій присутня певна перспектива педагогічних дій, конкретність завдань та рішень, узгодженість та послідовність освітньо-виховного впливу. Інтегрований підхід до вирішення певних проблем властивий багатьом галузям знань: філософії, психології, культурології, кібернетиці, теорії управління, а також і педагогіці.

Але, на сьогодні в науковій літературі ще не знайшли чіткого визначення та обґрунтування передумови, чинники та педагогічні умови, які б відповідали основним положенням та вимогам щодо впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи з подальшою метою формування естетично розвиненої та культурної особистості дитини, смаків та уподобань молодших школярів у процесі вивчення предметів мистецтва.

Враховуючи актуальність та необхідність успішного розв'язання даного питання, нами була проведена відповідна пошукова й аналітична робота, за підсумками якої було визначено передумови та чинники ефективного формування освіченої естетично вихованої особистості майбутніх педагогів в процесі впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін. Інтегрований підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи є основою реформування сучасної системи освіти. С. Гончаренко підкреслює, що «інтегрований підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка різних методів спрямованих на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [1, 305].

Процес *впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* відбувається протягом усього періоду навчання студентів і вимагає чіткої методичної бази, яка ґрунтується на деяких методологічних підходах та загальнопедагогічних принципах фахової педагогічної підготовки з акцентом на «*інтегрованому навчанні*». В сучасній системі освіти вона є одним з головних дидактичних принципів навчального процесу, що забезпечує цілісність системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та можливостей. Проблема інтеграції навчального процесу важлива, сучасна і актуальна і для теорії, і для практики, оскільки дає можливість майбутньому фахівцю застосовувати отримані знання і практичні навички з різних навчальних предметів у професійній діяльності, спроможність творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах. Інтеграція *мистецьких дисциплін* ґрунтується на конкретних методологічних підходах, насамперед це: культурологічний, особисто-орієнтований, діяльнісний, системний, синергетичний. Також, поетапність методики формування мистецько-творчої самостійності *майбутніх вчителів початкової школи* ґрунтується на загальнопедагогічних принципах (інтегрованого навчання, системності та послідовності; міжпредметних зв'язків, диференційованого та індивідуального навчання, доступності, ситуативності, науковості) та деяких специфічних принципах, а саме: концептуалізації емоційної інформації, художньої афілізації, поєднання образного осмислення з комунікативними вміннями. науковості, доступності, системності і послідовності знань.

Ефективність формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів передбачає впровадження принципу *системності та послідовності*. Зумовлено це змістом навчальних програм мистецьких теоретичних та практичних дисциплін, які передбачають системно, послідовно і поступово ускладнювати навчальний матеріал, накопичувати досвід мистецько-творчої

діяльності у різних видах і жанрах мистецтва. Він дозволяє самостійно опанувати елементи музичної та художньої мови, композицію музичного та художнього твору, виявляти особистісне емоційно-естетичне ставлення до музичних, художніх та літературних образів, мистецьких явищ, формувати судження про особливості стилів в різних видах мистецтва. Принцип *міжпредметних зв'язків* полягає у системному засвоєнні знань, посиленні координації у постановці цілей та задач, можливості впливу на сторони навчального процесу, оптимізації та підвищенні ефективності підготовки майбутніх спеціалістів. Принцип *диференційованого навчання*, враховує різний рівень довузівської підготовки студентів та їх типові індивідуальні особливості студентів (пам'ять, мислення, уява, здібності, середовище). Одним із важливих принципів вивчення теоретичних дисциплін становить *принцип науковості*, який полягає в опорі на наукову основу, пояснює значення теорії для практики. У процесі реалізації даного принципу підбирається навчальний матеріал, який відображає вузлові питання якоїсь мистецької дисципліни. Засвоєнню теоретичних знань також сприяє *принцип наочності*, який використовується при ознайомленні з новим теоретичним матеріалом, під час закріплення, повтору та контролю за засвоєння знань, умінь та навичок. *Принцип доступності* сприяє організації навчального процесу згідно довузівської підготовки студента, дозволяє забезпечити вивчення навчального матеріалу згідно правил послідовності – від простого до складного, поступово ускладнювати теоретичний матеріал та практичні дії, враховуючи інтелектуальні, емоційно-вольові можливості та спеціальні здібності студентів (музичні, художні та інші здібності в галузі мистецтва).

Так, базуючись на вищезазначених принципах, процес *впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* передбачає використання активних форм і методів навчання, які не тільки підвищують ефективність рівня

мистецьких теоретичних знань і практичних навичок, але й стимулюють розвиток творчих здібностей, актуалізують здатність творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів. Наша методика розрахована на весь період підготовки студентів у вищому навчальному закладі і здійснюється впродовж декількох етапів, опис яких викладено далі.

Отже, в нашому дослідженні розкривається *науково-педагогічний інтегрований підхід у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, формування його творчої самостійності у процесі вивчення дисциплін мистецтва*. Визначені загальнопедагогічні принципи навчання у фаховій мистецько-педагогічній підготовці, яка повинна організовуватися: *на пріоритетності розвитку суб'єктності студента, створення умов для його творчого самовираження, що безпосередньо пов'язано з його готовністю до творчої самостійності*. Творча самостійність майбутнього вчителя початкової школи передбачає усвідомлення власної відповідальності за процес фахового самовдосконалення, наявність умінь його проектувати і регулювати, бажання і спроможність підтримувати і коректувати своє професійне зростання. Основними психолого-педагогічними передумовами, які спрямовані на формування творчої самостійності майбутнього вчителя початкових класів – *є стимулювання активності майбутнього вчителя щодо систематизації фахових знань з різних видів мистецтва; організація навчання студента; сприяння самовираженню студента у пошуково-творчих діях та їх прояву у самостійній практичній діяльності*. Змістове наповнення *етапів формування впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, творчої самостійності майбутніх учителів початкових класів* підпорядковується поставленій меті, яка відповідає кожному з них, що відповідно, підтягує конкретні форми та методи роботи: 1) *підготовчого* (організація сприятливого освітнього середовища, підбір наукового інструментарію щодо

впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи); 2) *мотиваційно-пізнавального* (мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності шляхом урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін); 3) *аналітично-інтерпретаційного* (використання ефекту синергетики і міждисциплінарної взаємодії); 4) *діяльнісно-творчого* (активізація художньо-образного мислення з метою пошуку інтегративних зв'язків між різними видами мистецької творчості). Систематизують мистецько-теоретичну обізнаність, на нашу думку, наступні *методи*: заохочення і стимулювання, словесно-вербальний, метод зацікавлення, слуховий, аналітичний, метод порівняння, музична ілюстрація, метод аналізу та синтезу тощо.

На нашу думку, *передумовами* впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи можуть бути:

1. Забезпечення теоретико-методологічної підготовки педагогів вищої школи до використання інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

2. Мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності майбутніх вчителів початкових класів шляхом урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін.

3. Створення сприятливого освітнього середовища для залучення майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованої мистецької творчості як різновиду проблемного навчання з урахуванням індивідуальних художніх здібностей та диференційованого підходу до розвитку професійно значущих якостей студентів, творчої інтерпретації надбань мистецтва, естетичного сприймання дійсності.

Термін «*чинник*» має походження від латинського – «*factor*». В науковій педагогічній літературі використовується із змістом, як рушійна сила якого-небудь процесу, впливаюча на нього умова або

передумова [5, 130]. Отже, поняття «передумова» – явище, що випереджає в часі появу та просторі появу умови [5, 556], даному випадку причина появи педагогічної умови. В свою чергу, «причина» – від лат. «causa», є одією із форм загального взаємозв'язку явищ оточуючого об'єктивного світу, коли одне явище викликає інше. Як вже сказано вище, поняття «інтеграція» походить від англійського – *integration*, тобто це «процес поєднання різних за якістю елементів у функціонально єдиній організм, цілісне утворення, навіть злиття складового елемента із загальною структурою» [5, 55]. На думку О. Рудницької, «інтеграція» в мистецькій педагогіці, – це повне або часткове взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, використання, спосіб художнього пізнання художніх явищ» [5, 130]. В свою чергу, «художнє виховання – це виховання здатностей і можливостей розуміти й правильно оцінювати твори мистецтва, оточуючу дійсність, сприймати її красу, формувати і розвивати художньо-творчі потреби людини, учня, дитини і є значною частиною процесу естетичного виховання» [5, 209].

Майбутні вчителі повинні розуміти, що «залучення дітей молодшого шкільного віку до естетичного сприймання дійсності, естетичних полядів на життя – складова частина злиття навчання і виховання особистості в єдине ціле. Але, викладання дисциплін «естетичного циклу», особливо музичного і образотворчого мистецтва, не може зводитися лише до навчання школярів елементарним навичкам співу та малювання; воно має залучити дітей до світу великого мистецтва, виховувати його розуміння, надавати основні знання з історії світової та вітчизняної української культури, формувати високі естетичні смаки, цінності, ідеали» [5, 303].

У своїх дослідженнях С. Коновець вважає, що серед передумов реалізації основних завдань впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи та художньо-естетичного розвитку його особистості потрібні такі *напрями*: 1)

мотиваційний; 2) пізнавально-діяльнісний; 3) сприймання та оцінювання; 4) художньо-творчий; 5) інтерпретаційний [3, 4–5].

Так, перший, *мотиваційний* напрям, передбачає формування у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи мотиваційної основи для вивчення мистецьких дисциплін. Другий, *пізнавально-діяльнісний* напрям передбачає систематизацію і послідовне поглиблення знань та уявлень майбутнього вчителя початкової школи у царині мистецтва; формування та удосконалення практичних умінь і навичок в різних видах творчої діяльності; розвиток спостережливості, зорової та слухової музичної пам'яті, просторових уявлень, тактильних і кінестетичних відчуттів, колірної зору, композиційних навичок. Третій, *художньо-творчий* напрям пов'язаний з формуванням творчих здібностей та прагненням до самостійності й творчої самореалізації, розвитком художньої уяви і творчої активності. Четвертий напрям *художньо-естетичного виховання*, пов'язаний зі *сприйманням та оцінюванням*, покликаний забезпечити у майбутнього вчителя початкової школи формування естетичного досвіду, навичок сприймання та оціночної діяльності, розвиток образного мислення, естетичного ставлення до явищ мистецтва та дійсності, естетичних почуттів, смаків, оцінок, потреб, емоційної сприйнятливості та чутливості, формування естетичної культури. Останній, п'ятий напрям – передбачає творчу та художню *інтерпретацію* у процесі сприймання та мистецькій діяльності [3, 4-5].

Таким чином, серед різноманітних *передумов та чинників* впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи нами виділено такі зв'язки: 1) зв'язок набутого естетичного досвіду із соціальною практикою, сферою життєдіяльності, тим середовищем, у якому відбувається їх навчання, праця, відпочинок, дозвілля, творчість; 2) зв'язки естетичних смаків із культуротворчими процесами, пов'язаними з розвитком окремих видів мистецтва, етнокультури, організацією

художньо-творчої діяльності, естетизацією природничого, предметного, соціального оточення; 3) зв'язки естетичних поглядів та ідеалів із їх особистісним розвитком, формуванням системи духовних цінностей (світоглядних, моральних, валеологічних), способами творчої самореалізації. Кожен із виділених зв'язків має об'єктивний характер і тому передбачає їх врахування під час прийняття педагогічних рішень, пов'язаних із впровадженням інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

В сучасних дослідженнях естетично-виховного процесу пропонується впроваджувати на практиці такі різновиди вирішення зазначеної проблеми, як соціально-орієнтований, художньо-орієнтований та особистісно-орієнтований підходи до естетичного виховання смаків майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення мистецтва. Оцінюючи зазначені підходи до педагогічного забезпечення, ми прийшли до висновку, що вони дозволяють лише частково вирішувати зазначену проблему, і пропонуємо інтегрований підхід, згідно з яким зазначені естетичні зв'язки повинні отримати рівнозначну підтримку в освітньому процесі, духовно-практичному зв'язку з прекрасним. Для впровадження інтегрованого підходу доцільним є прийняття відповідних педагогічних рішень щодо його мети, завдань, напрямів та етапів.

Визначення такого поняття, як «мета» має важливе значення. Адже, як вважає С. Гончаренко, «мета – передбачення в свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства. Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості. Мета тісно пов'язана з засобами її досягнення. Мета має винятково важливе значення для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань» [1, 205].

На жаль, в сучасній літературі ми не знаходимо чіткої відповіді на питання щодо мети впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній

підготовці майбутнього вчителя початкової школи, формуванні його естетичних смаків. Зазначену мету розглядають як: 1) наближення естетичних смаків особистості до соціальної норми сприймання та оцінки прекрасного в дійсності і мистецтві; 2) формування естетичних смаків інтерпретується як створення умови для активної участі у художньо-творчому процесі та освоєнні дійсності за законами краси; 3) розглядається як складова всебічного й гармонійного розвитку дітей та молоді і тому досягається лише в загальному контексті навчально-виховної роботи.

На основі теоретичного аналізу цього питання можна зазначити, що *мету впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* слід розглядати як програмну категорію, в якій повинні бути враховані соціальні, культуротворчі та особистісні параметри готовності майбутнього вчителя початкової школи до духовно-практичного зв'язку з прекрасним в дійсності і мистецтві.

Отже, визначаючи перспективу вирішення цього питання, майбутнім вчителям початкової школи слід розуміти, що сучасна шкільна практика покликана формувати естетичні смаки учнів, які б відкривали широкий простір і можливості для вирішення питань життєдіяльності (спілкування, праці, навчання, відпочинку), освоєння художньо-естетичних цінностей (творів різних видів мистецтва, культурних традицій, виявів естетичного в навколишній дійсності), творчої самореалізації (вияв творчих сил і можливостей, досягнення певних результатів, життєвої мети). У відповідності до програмно-цільової спрямованості процесу впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи важливим є визначення основних завдань, які потрібно вирішити у початковій школі.

У науковій літературі також висвітлюється питання необхідності вирішення різних за своїм змістом завдань щодо

впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін вчителями початкової школи, формування естетичних смаків молодших школярів засобами мистецтва.

Так, у своїх дослідженнях Л. Капасюк, розглядаючи питання естетичного виховання у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, формування їх художнього смаку наголошує на необхідності вирішення питань інтеграції у підготовці їх до активного сприймання художніх і музичних творів, а також розвитку потреби естетичного судження, ставлення, своїх вимог, смаків, ідеалів [2]. На доцільність набуття естетичних вражень засобами інтеграції, вказує В.Томашевський. Здійснення естетичного пошуку, визначення художньо-естетичного задуму, вибору художньо-виражальних засобів, здійснення естетичної оцінки результатів творчої роботи слід здійснювати застосовуючи інтеграцію мистецтв [6, 9]. Також, В. Лихвар вважає, що для розвитку художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи у процесі мистецької діяльності важливим є здійснення поетапного розвитку складових художньо-творчого потенціалу, мотивація та стимулювання у навчально-виховному процесі їх художньо-творчої активності шляхом використання спеціально дібраних педагогічних засобів та врахування відповідних чинників соціокультурного середовища [4, 3].

Так, до основних *чинників художньо-естетичного розвитку* майбутнього вчителя початкової школи молодших школярів С.Коновець відносить: 1) розвиток особистісної цілісності, духовності та послідовне формування естетичної культури; 2) виховання активного ставлення до естетичних явищ дійсності та мистецтва; цілеспрямоване і систематизоване формування навичок естетичного сприймання та оцінної діяльності; 3) стимулювання та актуалізація творчого потенціалу й удосконалення практичних знань, навичок та умінь в різних галузях мистецтва; розвиток прагнення до творчої самореалізації в різних видах поліхудожньої діяльності» [3, 4].

Отже, як в педагогічній теорії так і в шкільній практиці можна спостерігати постановку значної кількості завдань для вирішення майбутнім вчителем початкової школи, пов'язаних з формуванням естетичних смаків молодших школярів засобами мистецтва. Але переважна більшість із них спрямована на вирішення лише окремих аспектів вказаної проблеми і не торкається її на рівні системного розв'язання. Пропоновані для практичного вирішення завдання не узгоджуються між собою, дублюють одне одного, викликають у вчителів початкових класів значні труднощі через свою мозаїчність, вузькопрофільність.

На основі інтегрованого підходу нами виділено основні завдання до викладання мистецьких дисциплін майбутнім вчителем початкової школи. До них можна віднести наступні: 1. Підготовка до усвідомлення сутності та значення естетичних смаків для найважливіших видів життєдіяльності: ігрової, комунікативної, навчальної, трудової, дозвіллевої, творчої. 2) Ознайомлення з основними джерелами та засобами формування естетичних смаків: природою, предметами побуту, взаєминами між людьми, творами мистецтва. 3) Набуття досвіду самоорганізації естетичних смаків та їх використання у процесі духовно-практичного зв'язку з прекрасним у навколишній дійсності та мистецтві.

У науковій літературі, присвяченій впровадженню інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін майбутнім вчителям початкової школи засобами інтеграції різних видів мистецтва, йдеться про доцільність окремих напрямів роботи вчителя початкових класів, зокрема: 1) емоційно-спонукального, 2) пізнавально-діяльнісного, 3) художньо-творчого, 4) комунікативно-оцінного тощо.

Позитивно оцінюючи наявний теоретичний та практичний досвід з цього питання, ми все ж вважаємо доцільним конкретизувати *основні чинники впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення мистецтва: – інформаційний, який передбачає широке*

використання освітньо-виховних можливостей навчальних дисциплін мистецтва та його цілісного змісту, необхідного для формування естетично розвиненої особистості майбутнього вчителя початкової школи; – *організаційний*, який передбачає використання наявних можливостей розвитку естетичних смаків у процесі духовно-практичного зв'язку з прекрасним у дійсності та мистецтві; – *психологічний*, який враховує індивідуальні психологічні особливості особистості в процесі спілкування з мистецтвом; – *системний*, передбачає використання різних методів, спрямованих на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину; *послідовний*, а саме – *етапність* у вирішенні зазначеної проблеми, так як етапи естетично-виховного процесу мають важливе організаційне значення, дозволяють моделювати поступове зростання естетичних якостей особистості, діагностувати рівень сформованості, визначати пріоритетні питання, на яких слід концентрувати освітньо-виховні зусилля.

Поняття «етапи» розглядають переважно на дидактичному рівні (етапи засвоєння знань, етапи заняття або уроку, етапи організації самостійної роботи та ін.). В естетичному вихованні і, зокрема на заняттях з мистецтва, питання етапності вказаного процесу практично не розглядається. На підставі теоретичного аналізу цього питання і з погляду послідовності, ефективності, наступності, системності тощо, нами виділено такі *етапи впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи*: 1) етап актуалізації естетичних смаків, вражень, поглядів у свідомості та життєдіяльності майбутнього вчителя у процесі вивчення мистецьких дисциплін; 2) етап ознайомлення студентів з необхідними знаннями, поняттями та уявленнями про прекрасне в дійсності та мистецтві; 3) етап оволодіння способами виявлення естетичних смаків у процесі вивчення мистецтва; 4) етап практичного використання естетичних знань у процесі вивчення мистецтва та інших видах діяльності.

Таким чином, впровадження *інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* дозволяє на програмно-цільовому рівні вирішувати зазначену проблему. Завдяки цьому такі поняття, як: мета, завдання, напрями та етапи формування естетичних смаків майбутніх вчителів засобами мистецтва – набувають цілеспрямованого і конкретного змісту, що дозволяє в умовах шкільної практики визначати перспективи та послідовні кроки естетично-виховного впливу.

Ознайомлення майбутніх вчителів із *ціннісним* змістом мистецтва як одного з об'єктів естетичних смаків дозволяє на концептуальному рівні визначити перспективу того, на що мають бути спрямовані освітньо-виховні зусилля, виділити естетичні способи освоєння навколишньої дійсності, актуалізувати їх роль і значення для сприймання предметів і явищ дійсності за законами краси. Разом з тим, *викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* дозволяє оцінювати предмети та явища дійсності, визначати їх як естетичні цінності. Тобто такі, що належать до прекрасних чи потворних, піднесених чи низьких, трагічних чи комічних. Зазначимо, що естетичні смаки є виявом ціннісного ставлення до того, що студенти сприймають у природі, побуті, взаєминах між людьми, творах мистецтва. Окремі предмети та явища вони можуть оцінювати як такі, що мають для них *практичну, пізнавальну, моральну, суспільну, художню цінність*. Опираючись на свої естетичні погляди, не лише відзначають на рівні свідомості характерні риси чи якості доквілля, але й узагальнюють їх відповідно до уявлень та понять про прекрасне. Відмінність естетичної свідомості від інших форм та способів ціннісного ставлення до дійсності і мистецтва виявляється в тому, що вони дозволяють сприймати, розуміти, оцінювати предмети і явища як прекрасні, тобто такі, що характеризуються гармонійним поєднанням змісту і форми, внутрішнього і зовнішнього, прагматичного і духовного. Для повноцінного *впровадження*

інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи студенти мають отримати потрібні знання, поняття, уявлення, які б дозволяли цілісно сприймати окремі предмети чи явища, розуміти їх у єднанні найважливіших складових, оцінювати відповідно до існуючих у суспільній практиці назв та критеріїв. Усе це переконує в тому, що формування естетичних смаків молодших школярів повинно здійснюватися на ціннісному змісті, який би розкривав сутність та значення різних аспектів навколишньої дійсності, дозволяв оцінювати предмети та явища у їх гармонійності, цілісності, виразності, емоційній забарвленості. Необхідний для формування естетичних смаків досвід ціннісного освоєння дійсності можна набути під час спілкування з природою, людьми у процесі навчальних занять, різних видів творчої діяльності. Проте, особливим джерелом їх ціннісного досвіду може бути мистецтво і, зокрема, музика, твори живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва, поезія, література. Як зазначає С. Коновець, «мистецтво у початковій школі – один з найважливіших предметів, адже в процесі виховання та творчого розвитку особистості саме уроки музики та образотворчого мистецтва відіграють значну роль, допомагаючи дитині увійти у світ творчості та краси й прилучитися до скарбів світової художньої культури. Мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру» [3, 4].

Необхідність активного звернення освітньо-виховної практики до *впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* зумовлена його можливостями передачі студентам різного досвіду, ціннісного ставлення до предметів та явищ дійсності. Так, на матеріалі художніх творів майстри живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-

ужиткового мистецтва відображають широкий спектр соціальних відносин, розкривають можливості художньо-образного відображення дійсності, демонструють зразки естетичного ставлення до навколишнього середовища та мистецтва. Усе це дозволяє зробити висновок про те, що ціннісний зміст образотворчого мистецтва є різним. А це відкриває широкий простір щодо його використання у процесі формування естетичних смаків *майбутнього вчителя початкової школи*.

Одним із різновидів ціннісного змісту мистецтва є *соціальний зміст*. Завдяки цьому змісту майстри мистецтва визначають у своїх роботах певні речі, предмети, явища, риси людей, їх поведінку, характер, відносини. Соціальний зміст важливий тим, що стосується кожної людини, її життя, праці, навчання, відпочинку, допомагає зрозуміти, що є в житті важливим, перспективним, а що є другорядним. Соціальний зміст художніх творів є реалістичним відображенням життя суспільства і окремої людини у різноманітності її ставлення до природи, інших людей, матеріальних і духовних здобутків минулого і сучасності. У формуванні естетичних смаків *майбутнього вчителя початкової школи* використання соціального змісту образотворчого мистецтва має важливе значення. Саме тому виникає потреба, щоб студенти на матеріалі живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва ширше і багатогранніше пізнавали навколишній світ. Для цього необхідно пропонувати учням художні твори, у яких висвітлюється питання ціннісного ставлення людини до природи, побуту, інших людей та мистецтва. Це дозволить зрозуміти, що естетичні смаки можуть допомагати у відносинах з природним, предметним, суспільним та художнім середовищем. Ціннісний зміст мистецтва визначається не лише тим, які предмети чи явища дійсності знайшли відображення, але й тим, в який спосіб вони представлені на полотні, виробі декоративно-ужиткового мистецтва, скульптурі. Йдеться про створення художніх образів як особливої форми передачі *художнього змісту*. Цей різновид ціннісного змісту образотворчого

мистецтва значно відрізняється від попереднього. Адже завдяки засобам виразності, експозиції окремих елементів, наявності внутрішніх суперечностей, логіки та динаміки розгортання сюжетних ліній твори мистецтва утворюють особливу ситуацію, в яку залучається особистість зі своїми почуттями, переживаннями, роздумами, пошуками, що є художнім змістом, який сприймає людина завдяки особливим можливостям різних видів мистецтва – основних: музичного й образотворчого, синтетичних: театрального, кіномистецтва, художньої фотографії. Значення художнього змісту у формуванні естетичної свідомості полягає в тому, що завдяки художньо-образному відображенню дійсності майбутні вчителі отримують можливість відчувати широку палітру людських почуттів, емоційно сприйняти предмети і явища, які раніше не викликали певної реакції. Крім того, художній зміст образотворчого мистецтва поглиблює знання про існуючі способи, матеріали та техніки художньо-образного відображення дійсності, розширює їх художній світогляд, стимулює творчу активність.

Мистецтво не обмежене зазначеними різновидами ціннісного змісту. Воно характеризується також широкими можливостями щодо передачі естетичних почуттів, утвердження у свідомості людини естетичних понять, уявлень та ідеалів. Сутність *естетичного змісту* виявляється в тому, що прекрасне як в житті, так і в мистецтві не може бути одноманітним, типовим, стандартним. Кожний твір мистецтва по-своєму, з властивими йому засобами, передає відчуття і розуміння краси. Коли ж відбувається поєднання чи зіставлення окремих рішень на прикладі творів образотворчого, музичного та інших видів мистецтва, з'являється відчуття і розуміння того, що краса має безліч відтінків, що вона не має формальних обмежень і тому відкриває простір для творчої самореалізації особистості та її діяльності за законами краси. Використання естетичного змісту творів образотворчого мистецтва має особливе значення. Адже на цьому матеріалі майбутні вчителі мають можливість сприймати різні варіанти бачення мистецтва, виявів прекрасного в навколишній дійсності, порівнювати їх,

робити власні висновки щодо естетичного освоєння природи, предметів побуту. Естетичний зміст художніх творів відкриває необмежені можливості для утвердження естетичних понять, ціннісних орієнтацій, смакових уподобань учнів, що позитивно впливає на зміцнення духовно-практичних зв'язків зі світом прекрасного.

Отже, для інформаційного забезпечення процесу *впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* майбутніх вчителів доцільно ознайомити з *соціальним, художнім та естетичним змістом творів мистецтва*. За такої умови студенти отримають можливість опиратися на знання, поняття та уявлення про прекрасне у їх тісному зв'язку з соціальною практикою, художньо-творчим процесом, а також освоєнням дійсності за законами краси, творчою діяльністю, інтерпретацією творів мистецтва, оволодінням способами естетичної активності, необхідними для самоорганізації естетичних смаків. Наголошуючи на необхідності цієї умови для вирішення зазначеної проблеми, доцільно підкреслити, що естетичні смаки є залежними не лише від ціннісного змісту, засвоєного на матеріалі мистецтва, але й від внутрішньої самоорганізації. У студентському віці утворюються важливі психологічні передумови для виявлення і самоорганізації естетичних смаків: спостерігається розвиток емоційної сфери, завдяки навчальному процесу відбувається накопичення інтелектуальних умінь і навичок, виявляється прагнення до пошукової, художньо-творчої та інших видів діяльності. Це дає підстави вважати, що для забезпечення самоорганізації естетичної інтегрованої діяльності доцільною є педагогічна підтримка та стимулювання відповідних способів їх естетичної активності. Суть цього педагогічного впливу на особистість студента полягає в тому, щоб окреслити найважливіші способи самоорганізації естетичного процесу та забезпечити їх послідовний розвиток у процесі вивчення мистецьких дисциплін. Теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що самоорганізація

має об'єктивно-суб'єктивний характер. Об'єктивна зумовленість самоорганізації пов'язана з наявністю та розвитком емоційної, інтелектуальної та діяльнісної складової. Суб'єктивна зумовленість передбачає здійснення людиною дій, спрямованих на саморегуляцію духовно-практичного зв'язку з прекрасним. У структурі самоорганізації естетичних смаків кожний із зазначених аспектів має важливе значення. Якщо на об'єктивному рівні закладаються основи вказаного процесу, то на суб'єктивному він може знаходити або не знаходити належної уваги і тим самим відкривати певні можливості для подальшого збагачення естетичних смаків. Як зазначає М. Ярмаченко, саморегуляцією є «здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психологічних процесів. Саморегуляція — це процес регулювання окремих видів власної активності чи діяльності в цілому. Психологічні механізми її формування в ході становлення особистості. Саморегуляція пов'язана із самопізнанням у різних її видах — від найпростішого до здатності пізнавати власні психічні процеси (рефлексія), усвідомлювати свої прагнення та емоції тощо. Перехід до саморегуляції відбувається на основі усвідомлення своїх психічних процесів (зокрема, пізнавальних) спочатку в їх зовнішніх виявах, а потім і у внутрішньому плані. Головним органом саморегуляції людини є її інтелект» [5, 410]. Для забезпечення самоорганізації *впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* важливо оволодівати способами їх виявлення, контролю за тим, як встановлюється їх духовно практичний зв'язок з прекрасним в дійсності і мистецтві, оскільки він відповідає соціальним вимогам та особистісним інтересам, потребам, можливостям. До таких способів самоорганізації віднесено: врахування власних емоційно-естетичних уподобань, прийняття ними ціннісно-орієнтаційних рішень, виявлення художньо-творчої активності. Врахування власних емоційно-естетичних уподобань є одним із способів самоорганізації естетичних смаків, яким важливо

оволодівати у процесі вивчення дисциплін мистецтва. Для цього потрібно звертати увагу на розвиток емоційної сфери, почуття, емоційний стан, естетичні переживання, створювати педагогічні ситуації, в умовах яких зважали б на те, що викликає інтерес. При цьому важливо аналізувати та оцінювати свої емоційно-естетичні реакції, виявляти відповідну мотивацію того, чому вони реагують на певні вияви прекрасного в дійсності та мистецтві саме таким чином. Прийняття ціннісно-орієнтаційних рішень є також одним із способів саморегуляції естетичних смаків. Адже відомо, що оцінка прекрасного є інтелектуальним продуктом, у якому знаходять відображення не лише властивості певних продуктів та явищ дійсності, але й той досвід, на який особистість розраховує і може використовувати під час їх аналізу, оцінки, інтерпретації, творчої діяльності. Цей досвід має набувати статусу інтелектуально-естетичного фонду, на який особистість орієнтується і який залучає до процесу естетичного освоєння дійсності і мистецтва. Саме тому у процесі вивчення дисциплін мистецтва важливо прийняття самостійних ціннісно-орієнтаційних рішень, врахування попереднього досвіду оцінки художніх творів, знаходження нових підходів, що дозволяють глибоко осмислити вияви прекрасного. Майбутні вчителі початкової школи покликані привчатися до інтелектуальних способів самоорганізації, використовуючи при цьому ціннісно-орієнтаційні рішення, пов'язані з аналізом, оцінкою, тлумаченням та вибором творів образотворчого мистецтва.

Важливим способом в процесі *впровадження інтегрованого підходу у викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи* є виявлення художньо-творчої активності. Своє ставлення до прекрасного майбутні вчителі демонструють не лише в емоційний чи інтелектуальний спосіб, але й беручи безпосередню участь у різних видах діяльності, пов'язаної з мистецтвом. Своїми діями (гра на музичних інструментах, музикування, спів, ансамблева діяльність, сприймання музики, малювання, ліплення, декорування та ін.)

засвідчують не лише свій естетичний вибір, але й вміння свідомо визначати мету, завдання, форми та методи своєї естетичної та художньої діяльності. За таких обставин естетичні смаки регулюються на основі самостійно визначених параметрів художньо-творчої роботи.

Так, наприклад, програма педагогічних дій, пов'язана з інтегрованим підходом до вивчення образотворчого мистецтва, повинна бути спрямована не лише на зовнішні, й на внутрішні процеси: ставлення до прекрасного, може бути забезпечено на основі врахування власних емоційно-естетичних уподобань студентів, самостійного прийняття ціннісно-орієнтаційних рішень, а також виявлення художньо-творчої активності у процесі вивчення дисциплін мистецтва. Виділення цієї передумови пов'язане з необхідністю оптимізації зазначеного процесу, використання методів освітньо-виховної роботи зі студентами, які б враховували не лише логіку навчальних занять з мистецтва, але й особливості постановки і вирішення естетично-виховних завдань. На жаль, у процесі вивчення мистецьких дисциплін педагогічна увага зосереджується переважно на питаннях дидактичного змісту (тематика занять, форми, методи організації навчальної діяльності студентів). При цьому майже не враховуються особливості того, яким чином мають формуватися естетичні смаки як духовно-функціональні властивості майбутніх вчителів початкових класів. Наприклад, для посилення виховної функції навчальних занять з образотворчого мистецтва й організації інтеграційного процесу визнано доцільним набуття досвіду використання естетичних смаків засобами музичного мистецтва у процесі вивчення творів живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва. Досягти цього можна за умови постійного набуття естетичного досвіду в процесі вивчення мистецтва, а саме: сприймання, оцінювання, інтерпретації та художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів початкових класів.

У нашому дослідженні, яке має педагогічну спрямованість і передбачає прийняття відповідних рішень щодо *впровадження*

інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи та педагогічного забезпечення вказаного процесу, використовуючи інтегрований підхід, ми намагалися виділити суттєві зв'язки різних видів мистецтв, їх вплив на процес формування естетичних смаків майбутніх вчителів початкової школи шляхом педагогічного керування, стимулювання, послідовного розвитку їх здібностей та збагачення духовного світу особистості. Формування інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи процес – динамічний, поетапний, а методика підготовки майбутнього вчителя початкової школи до викладання предметів мистецтва в початковій школі ґрунтується на принципах інтеграції, науковості, доступності, системності знань.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
2. Капасюк Л. О. Виховання художнього смаку в учнів загальноосвітньої школи / *Психологопедагогічні проблеми естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: Зб.пр. Міжнародної наук.-практ. конф.* Київ – Луцьк. 1996. С. 30–31.
3. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Методичний посібник. *Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України*, Київ. 2000. 80 с.
4. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчого мистецтва: *Автореф. дис... кандидата пед. наук: Херсонський державний університет*. Херсон, 2003. 22 с.
5. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 412 с.
6. Томашевський В. В. Організація творчої роботи молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва: *Автореф. дис... кандидата пед. наук / Криворізький державний педагогічний університет*. Кривий Ріг, 2003. 20 с.

3.2. Педагогічні умови впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи

У базовому змісті освіти відбуваються докорінні зміни, зумовлені впровадженням провідного принципу розвитку сучасної школи – гуманізації, що потребує вивчення учнями інтегративного комплексу знань стосовно себе, природи, мистецтва, а звідси й пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності. Базове навчання передбачає засвоєння системи відносин людини зі світом на основі розуміння підсистем: «людина-природа», «людина-людина», «людина-культура», «людина-мистецтво» тощо. Будь-яка з названих систем є сферою самовизначення учня на основі самопізнання. Такий підхід до сутності і структури пізнання є принципово новим порівняно із традиційною структурою предметного змісту – наукознанням. Тому принцип інтеграції є необхідним і важливим у формуванні стратегії оновлення змісту освіти, організації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання й виховання [2]. Відомо, що поряд із набуттям знань важливим чинником розвитку учнів є чуттєві форми осягнення дійсності. Вони спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу і тим допомагають усвідомити його розмаїття. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що набуває все більшого значення як своєрідний регулятивний інструмент впливу на становлення маленької людини. Саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципів діалогічності у педагогічному процесі, орієнтація його на творчий характер.

Основні положення, на яких ґрунтуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, окреслено Законом України «Про вищу освіту». Аналіз державних документів дозволив визначити, що на сучасному етапі розвитку мистецької освіти України стратегічними цілями є: підвищення

якості професійної підготовки майбутніх учителів; збереження наявної багаторівневої системи мистецької освіти; створення і розвиток наукових та творчих шкіл для дослідження проблем мистецької педагогіки; забезпечення потреб сучасних закладів загальної середньої освіти у кваліфікованих учителях; задоволення потреб особистості в одержанні якісної мистецької освіти.

Педагогічна система може успішно функціонувати і розвиватися лише за дотримання певних педагогічних умов. Специфічною ознакою поняття «педагогічні умови» є те, що воно містить елементи всіх складових навчання і виховання: цілі, зміст, методи, форми, засоби.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідження педагогічних умов як теоретичної основи становлять наукові положення сучасної педагогічної науки щодо: професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (О. Акімова, А. Алексюк, В. Бойчук, Б.Брилін, А. Дьомін, О. Матяш, Н. Мозгальова, В. Лузан, Н. Ничкало, В. Петрук, В. Фрицюк, І. Холковська, В. Шахов), застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі ЗВО (Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Заболотний, М. Кадемія, М. Ковтонюк, М. Козяр, А. Коломієць, В. Монахов, В. Стрельніков, Н. Тверезовська, Л. Шевченко). Детально визначили та проаналізували досліджувану дефініцію українські науковці Н. Тверезовська і Л. Філіппова у статті «Сутність та зміст поняття «педагогічні умови».

У сучасній педагогічній літературі знаходимо визначення сутності педагогічних умов:

– «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі освітнього закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей,

ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [7, 28];

– система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. Окрім того, педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є підготовка висококваліфікованого фахівця [5];

– сукупність об'єктів (процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи зміни певного об'єкта [9, 286];

– сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [4, 181];

– «спеціально створені обставини, що передбачають застосування сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до організації позакласної творчої діяльності» [11, 78].

У вітчизняній педагогіці виокремлюють кілька рівнів педагогічних умов. Так, перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність перебігу освітнього процесу. Інший рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації навчання, виховання – власне класичні педагогічні умови: змісту й організації діяльності студентів; міжособистісних відносин, спілкування у групі; відносин педагогів зі студентами; адаптація студентів до нового освітнього середовища; взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем та ін.

Організація активної спроби сил у сфері діяльності, на яку орієнтували студента, – наголошує професор В. Петрук, – важлива умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація цієї умови допускає таку організацію діяльності в навчанні, котра ставить перед студентами завдання, котрі розкривають специфіку діяльності, її творчого аспекту [8, 420].

Педагогічні умови мають відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності [3, 102].

Спираючись на дослідження А. Литвина, можна зробити такі узагальнення:

- педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

- вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

- у структурі педагогічної умови присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, так і зовнішні обставини;

- належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу [6, 21].

У контексті нашого дослідження звернемо увагу на підхід Є.Хрикова, який педагогічні умови розглядає як продукт діяльності педагога, а отже, їх об'єктивне походження у педагогічній практиці виключається [12, 12]. Науковець наголошує, що педагогічні умови в жодному разі не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів і правил, оскільки вони є лояльним їх проявом. Виходячи з цього, можна стверджувати, що умови обов'язково мають бути узгодженими із закономірностями та принципами освітнього процесу [10, 12].

Спираючись на численні трактування поняття «педагогічні умови», ми розуміємо під *педагогічними умовами* формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання

мистецьких дисциплін як спеціально організовану цілеспрямовану діяльність викладачів і студентів, яка містить сукупність заходів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток якостей особистості майбутніх учителів початкових класів, що виступають внутрішнім ресурсом організації інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Характерною ознакою сучасного навчання мистецтва в початковій школі є поліпрограменість, викликана прагненням до творчої варіативності. Останні роки відрізняються різноманітністю виданих методичних посібників для вчителів, регіональних розробок з окремих питань педагогіки початкової школи та методики початкового навчання, різноманітним нових програм і навчально-методичних комплектів з предмета «Мистецтво». У цих умовах для вчителя початкової школи відкриваються значні можливості вибору стратегії і тактики інтегрованої та мистецької роботи з дітьми, застосування різних інноваційних технологій і експериментальних методик у професійній діяльності.

У зв'язку з цим, зміст і методика базової підготовки вчителів початкової школи зазнають докорінних змін. На оновлення змісту і структури формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи не може не вплинути і визначення державних освітніх стандартів, у тому числі і базового компонента початкової освіти учнів. Широкий спектр питань, включених в освітні стандарти (основні особливості мистецтва, взаємозв'язок мистецтва з іншими видами діяльності, регіональний компонент мистецької освіти і виховання й ін.), робить необхідним так організувати вивчення дисциплін теоретико-методологічного і методичного циклу в педагогічному ЗВО, щоб зорієнтувати майбутніх учителів початкової школи до готовності інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, що об'єднує в собі визначені форми мистецької роботи, позаурочну мистецьку діяльність, роботу з сім'єю, а згодом і вихід у мікросоціум.

Теоретичні засади, що стосуються змісту та структури понять «готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін» обґрунтовані у першому та

другому розділах, та наявні підходи до вивчення поняття «педагогічні умови» дозволили визначити педагогічні умови нашого дослідження:

– мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності майбутніх вчителів початкової школи шляхом урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін.

При правильній організації мистецько-творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи на інтерес до творчої діяльності та майбутньої професії будуть впливати один на одного. Емоційно-позитивне ставлення до діяльності, зацікавлення процесом перетворюватиметься на життєву потребу та внаслідок оволодіння загальними, спеціальними та професійно-творчими знаннями, вміннями та навичками буде усвідомлюватися життєва позиція фахівця. Тому мотиви навчання, що здатні впливати на характер мистецько-творчої діяльності, є важливою умовою для творчо-інтелектуального розвитку майбутнього вчителя та оволодіння знаннями для впровадження інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін [17]. Характерними методами для забезпечення результативності мистецько-творчої діяльності є активне та пасивне зацікавлення, метод «навчання на помилках», методи аналізу мистецько-творчих заходів та музично-теоретичного аналізу музичних вистав, метод популяризації творчості митців, «мистецького тестування», спостереження, творчі семінари, колективні творчі справи, методи порівняння та аналізу музичних інтерпретацій, методи закріплення позитивного враження. Орієнтування студентів на розширення мистецького досвіду як системної, інтегрованої якості потребує особливої уваги, адже в сучасній освіті визначені вимоги до формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця [16]. У даному аспекті роботи значний потенціал має мистецько-творча діяльність, адже накопичення знань з основ мистецько-творчої діяльності сприяє усвідомленню мистецтва як явища суспільного життя, засвоєнню основних закономірностей мистецько-творчого процесу, видів, форм, оволодінню засобами втілення художніх образів у

процесі виконавства, а особливо у застосуванні отриманих знань у майбутній професійній діяльності зі школярами. Результатом реалізації педагогічної умови є більш активне використання студентами здобутих знань, умінь і навичок мистецько-творчої діяльності, досвід якої сформує відповідну мотивацію та готовність до використання інтегрованих форм і методів навчання.

– використання синергійного ефекту міждисциплінарної взаємодії.

За останні роки значну увагу науковців у галузі педагогіки, зокрема мистецької освіти, привертає поняття «синергія», яка ще не набула статусу усталеної наукової категорії у мистецькопедагогічному обігу, і є похідною від категорії «синергетика». Термін «синергія» буквально перекладається від грец. *συνεργία* - як співпраця, сприяння, співучасть, співтовариство і вказує на узгоджену дію енергетичних потоків, впливів, що утворює позитивний посилений ефект взаємодії двох чинників, сил, енергій, який полягає у тому, що кінцевий результат їхньої взаємодії суттєво переважає ефект кожного окремого компонента, тобто коли $1+1 = 3$., 4., 5 тощо....., що має ефект емерджентності. В такому визначенні категорії «синергія» стають притаманні ознаки системності, коли злиття двох або кількох зусиль призводить до нового більш ефективного результату – така стратегія є успішною через посилення ефекту кожного з них, що призводить до нової покращеної додаткової якості. Проблему синергії як продуктивного результату взаємодії, взаємодоповнення (лат. *diffusio* – «поширення, розтікання, розсіювання, взаємодія») – процес взаємного проникнення кількох цілеспрямованих елементів, актантів, сумарний ефект яких перевищує результативність кожного з них, розглядають О. Агапов, С. Іщенко, Є Князева, С. Курдюмов, Л. Мельник, М. Роуз, Г. Хакен, та інші. У науковій літературі синергію визначають і як наступницю, і як «творця» науки синергетики [13].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що синергія є міждисциплінарною категорією і має різні трактування. Так, у

теології синергія пов'язується з містичною співпрацею людини і Бога, в медицині визначається як комбінована дія на організм ліків, ефективність яких перевищує ефект дії кожного з них, у когнітивній психології – як чинник, що зумовлює відмінності процесів свідомого і несвідомого, а також як еволюційну основу появи людської свідомості [14]. Актуальність уведення поняття «синергія» у науковий обіг музично-педагогічних досліджень пов'язано з тим, що досягнення музичного мистецтва в процесі сприйняття, виконання і творення музики базується на синестезії емоційно-чуттєвої і когнітивної сфер особистості. Предметом мистецької діяльності є художня комунікація із творами мистецтва і через твори мистецтва з автором (композитором, художником, автором п'єси тощо) – виконавцем – та іншим (викладачами, студентами, учнями). Художній характер комунікації передбачає сприйняття, розуміння, декодування символічно-знакової інформації, інтерпретацію-трансляцію (вербальну і виконавську) і естетичну оцінку художньо образного змісту мистецького твору як «послання» Автора-композитора. Глибинне досягнення мистецького твору, збагачення художньо-педагогічного досвіду можливо завдяки синергії, як творчої «співпраці» емоційно-когнітивного, слухо-зорово-кінестетичних, свідомих і підсвідомих, інтуїтивних психофізіологічних компонентів в процесі художньо-виконавського і мистецько-педагогічного опанування мистецьких творів. Ефект синергії як результат взаємодії і «співтворчості» у різних видах мистецької діяльності набуває активного дослідження на різних структурних рівнях організації мистецько-виконавської і мистецько-педагогічної діяльності: виконавець-слухач, виконавець-Автор (композитор), солістконцертмейстер, диригент-хор/оркестр, викладач-студент, так і на рівнях психофізіологічної взаємодії емоційно-чуттєвої і когнітивної сфер особистості: афекту й інтелекту, слуху і зору, слуху й уяви, зору і моторики, слуху і кінестезії тощо. Така взаємодія посилює і доповнює кожний з актантів, підвищує ефективність кожного і водночас утворює новий якісний рівень результату творчого «співробітництва» і

«співпраці». Аналіз досліджень у галузі мистецтва і музичної освіти засвідчує, що в останні роки значно активізувались наукові розвідки щодо категорії синергії. Виконавську артистичну синергію як синтез рухів духу, розуму, тіла та музичного інструменту досліджував І. Єргієв; предметом спеціальних наукових досліджень зарубіжних учених були інтонаційна синергія співака і концертмейстера в динамічному аспекті (Хуан Цзя), синергія вокальних дій учасників хору і диригента хору (Цао Хункай), синергія як духовна співпраця співака і композитора (Лю Нін); питання синергії мовно-музичної інтонації актора та співака як шляху розкриття творчого задуму драматурга вивчали Ю. Раденко, Б. Раденко. Науковці доводять, що синергійний ефект взаємодії творчої «співпраці» музикантів-виконавців, соціокультурних, психофізіологічних, звукових феноменів (духу, розуму і емоцій, музики і слова, слуху, голосу і музичного інструмента тощо) проявляється у створенні спільного семантично-емоційного поля, резонансу виконавських енергій, що покращує якість виконавського процесу, посилює психологічний вплив на слухацьку аудиторію. Підтвердження висловлених положень знаходимо у наукових розвідках і зарубіжних учених щодо застосування інноваційних підходів, оригінальних методологічних концептів щодо вирішення проблем мистецької освіти в контексті мистецької синергії. Так, В. Рева відзначає, що людина взаємодіє з музичними образами цілісно, інтелектуально і фізично, відгукується на інтонацію тілом, реагує м'язовими відчуттями, намагається осмислити зміст, дати естетичну оцінку, що засвідчує синергійний ефект інтонаційно-тілесних контекстів музичного сприйняття. Вчений зазначає, що синергію духовних та фізичних зусиль не можна розподілити на покрокові операції та алгоритми дій. Така взаємодія створює передумови для резонансного впливу музики на всі рівні психіки. На думку науковця, досвід спілкування з музичним мистецтвом не піддається алгоритмізації і є своєрідним синкретичним пізнанням, у якому свідомість, інтуїція і тіло ще існують у нерозривній єдності [15]. Зазначимо, що результатам

означеного дослідження передувала наукова думка педагогів-музикантів минулого століття, які акцентували на взаємодії слухового і рухового аналізаторів у процесі сприйняття музичних творів. Художня комунікація з музичним мистецтвом починається на тілесно-моторному рівні, фіксується в численних типах невербального спілкування, включаючи рухи голосових зв'язків, кінестетичні відчуття, форми дихання, власне все, що запропонував у своїй концепції ритміки Е. Жак-Далькроз понад століття тому. У науково-методичному обігу теорії і практики музичної освіти активно використовується концепт «пластичне інтонування», який підтверджує прояв синергії кінестетично-слухової, слухо-зорових уявлень та асоціацій у процесі «співтворчості» щодо осягнення і відтворення музики. У контексті синергії розглядається і музична інтонація як носій художнього смислу музичного твору, як комплексне утворення музично-виразних засобів, їх взаємодії і взаємодоповнення: звуковисотності, метра, ритму, тембру, лада, динаміки, і як базовий складник музичного виконавства. Тому сам процес музичного інтонування є множинним за виконавськими ознаками, тому що кожен виконавець вибудовує власну індивідуальну виконавську концепцію, яка зумовлена фаховими здібностями, виконавськими можливостями, світобаченням, артистичною енергією, розумінням і тлумаченням композиторського задуму через творчу «співпрацю з композитором» через музичний твір, власне виконавсько-вольове «звукотворення» нотного тексту, «образотворення» художнього змісту музичного твору. Використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як особистісного розвивального ресурсу майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти передбачає поєднання ідей, понять, методів різних форм їхньої фахової підготовки з метою порушення комплексних наукових проблем моделювання траєкторій (потоків) художньо-педагогічної комунікації щодо збільшення сумарного ефекту якості фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів [13]. Важливою умовою такого синергійного спілкування

стає створення сприятливого комфортного художньо-освітнього середовища. Наголосимо, що правильно організоване художньо-освітнє середовище характеризується багатомірністю, багатоконпонентністю, інтеграцією мистецтв та художньо-діалоговою взаємодією його представників. Воно сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативної компетентності.

– створення сприятливого освітнього середовища для залучення майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої мистецької творчості.

Одним із головних завдань, що стоять перед учителем початкової школи, є також надання духовної допомоги учню у його самовизначенні як особистості. Слід пам'ятати, що до компетенції вчителя початкових класів входить і здатність до організації діалогу в системі «композитор – виконавець – слухач», системоутворювальним чинником якої стає мистецький твір та його інтерпретація. Багатоваріантність, яку передбачає синергетичний підхід, означає створення в художньо-освітньому середовищі умов вибору й надання кожному суб'єкту шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення альтернативи, зокрема щодо вибору варіантів інтерпретації мистецьких творів. Екстраполяція теоретико-методологічних положень у дидактичній площині дозволила розкрити синергетичний потенціал художньо-освітнього середовища, що проявляється в таких формах, як участь у різноманітній художньо-творчій діяльності, реалізації спільних художньо-педагогічних проєктів, вирішенні складних завдань, що вимагають колективних творчих взаємодій тощо. Важливим компонентом освітнього середовища є музично-естетичний простір та активне залучення майбутніх учителів до його створення, а також можливість інтегрованої мистецької діяльності [13].

Знайомство студентів з основними принципами створення музично-естетичного простору може слугувати тим методологічним фундаментом, на якому буде побудовано

диференційовану систему всіх форм урочної та позакласної роботи вчителя початкової школи в їх єдності і цілісності. Таким чином, під музично-естетичним простором закладів розуміємо систему з такими структурними елементами:

- особистість дитини як суб'єкта освіти;
- урочна і позаурочна музична та мистецька діяльність у всіх її різноманітних формах;
- єдині принципи організації;
- комплекс нових мистецько-освітніх технологій.

Для досягнення мети формування в учнів ціннісного ставлення до мистецтва вчитель початкової школи в умовах музично-естетичного простору, на нашу думку, повинен вирішувати такі завдання:

- 1) педагогічної реалізації освітнього потенціалу мистецтва;
- 2) впровадження сучасних інтегрованих методик і технологій організації музично-педагогічного процесу, заснованих на принципах мистецтва, співпраці і співтворчості вчителя і учнів;
- 3) розвитку музично-творчого потенціалу школярів засобами мистецтва;
- 4) виховання у школярів естетичного ставлення до мистецтва.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має передбачати набуття вмінь організації цього простору, цілеспрямованого використання його ресурсів у процесі реалізації завдань музично-естетичного виховання учнів. Готовність до створення даного простору, активізація взаємодії майбутнього вчителя початкової школи з зазначеним простором вимагають свідомих, інтелектуальних та емоційних зусиль, безпосередньо впливаючи на його професійне становлення. Тому даний процес варто розглядати як освітній, що має актуальне значення для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [5].

Список використаної літератури

1. Абашина Н. С. Розвиток ключових життєвих компетенцій через метод проектів. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати :

- практико-зорієнтований збірник / керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков. Київ : Департамент, 2003. С. 257–258.
2. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2003. Вип. 8. С. 19-23 (аспект) : монографія. Могилев, 2013. С. 65
 3. Ашеро́в Т., Логві́ненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків : УІП, 2005. 164 с.
 4. Білова Н. К. Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень / Н. К. Білова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. - 2019. - № 3. - С. 134-142.
 5. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
 6. Гаврилюк О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії). 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2018. 294 с.
 7. Добровольська Р. О. Готовність до створення музично-естетичного простору школи як складова професійної позиції майбутнього вчителя музики. Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. / ВДПУ ім. М. Коцюбинського; ред. кол.: Р. С. Гуревич [та інші]. Вінниця, 2018. С. 82– 85
 8. Корнієнко Л. Г., Мар'юшкіна О. Т. Втілення інтерактивних технологій в самостійну навчальну роботу студентів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. № 38–39. С. 146–151.
 9. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія : колективна монографія. Луганськ : Державний заклад «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.
 10. Освітні технології: науково-методичний посібник / О. Пехота, . Кіктенко, О. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. Пехоти. Київ : . С. К., 2001. 489 с.

11. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 256 с
12. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2012. 300 с.
13. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навчально-методичний посібник. Київ : бетка, 2004. 240 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
15. Ши Цзюнь Бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02. Київ, 2007. 22 с.
16. Coward, A., Sun, R. (2002). Explaining Consciousness at Multiple Levels. In S. Shohov (Ed.), Trends in cognitive psychology. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc.

3.3. Методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання мистецтву

Одним з головних завдань мистецької освіти в початковій школі є створення такої системи навчання і виховання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, обдарувань, інтересів, можливостей. Де пріоритетним стало б виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброті, людяності, чуйності, милосердя, толерантності, ввічливості, терпимості, стійкості, мужності тощо), стимулювання їхніх внутрішніх творчих сил до саморозвитку, самовиховання, самореалізації.

Формування покоління дітей нового тисячоліття неможливе без мистецтва, яке має стати органічною складовою загальної початкової та середньої освіти. В процесі пізнання мистецтва школярі засвоюють культурні цінності, збагачують духовний світ,

виховують пошану до національної та світової культурної спадщини, набувають досвіду творення художніх образів через навчання особливостям мови мистецтв (зокрема музичного та образотворчого), опанування елементарними мистецькими вміннями, розвивають загальні та спеціальні мистецькі здібності, розкривають творчий потенціал, тощо. Як зазначається в Концепції національного виховання, учитель сьогодні має бути професіоналом, здатним до варіативності педагогічних дій, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, уміти педагогічно осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових узаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності. Професіоналізм вчителя – це спеціальні уміння і навички (як підґрунтя для діяльності); компетентність (як здатність ефективно використовувати перші); загальний рівень культури особистості (як умова реалізації та передачі знань, умінь, навичок); творчі здібності (як база для подальшого власного розвитку та пристосування до змінних умов праці) [2]. Вважаємо, що дійсно вартісними та потужними сьогодні залишаються як традиційні методики відокремленого викладання кожного з видів мистецтв (музичного та образотворчого), так і інноваційні методики викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», а також методи наскрізного введення мистецтва в освітні лінії змісту програм навчання учнів початкової школи.

Окреслені думки доводять необхідність обґрунтування цілого ряду факторів, що регулюють та уможливають якісний кінцевий результат підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання мистецтву. Важливим у даному контексті є вивчення можливостей та визначення не тільки суб'єктів освітньої діяльності, з'ясування мети та завдань професійної підготовки, що висвітлено на попередніх сторінках монографії, але й пошук, вивчення та апробація шляхів та перебігу процесу підготовки майбутніх учителів (як відбувається, як організований даний процес, які обрано способи, прийоми, засоби його регулювання та

реалізації). У цьому контексті необхідно звернути увагу на те, що підґрунтям змісту Типових освітніх програм Нової української школи у галузі мистецької освіти обрано концепцію поліцентричної моделі інтеграції, котра пройшла належну апробацію у школах країни протягом 2005-2019 років. Саме тому для наукового дослідження, що здійснювалось впродовж 2017-2021 років, викладачами кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти було обрано тему «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін». Отже, спробуємо узагальнити науковий доробок та методичні напрацювання викладачів нашої кафедри.

Розглянемо методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Поняття «методологія» у нашому дослідженні трактуємо як «систему певних теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів здійснення наукового дослідження та визначення вихідних наукових позицій. Слушною вважаємо думку дослідниці Н. Дюшеєвої, яка визначає сутність поняття «методологічний підхід», як «стратегію, що базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмету дослідження [5]. Посилаючись на словник А. Новікова зазначимо, що з одного боку поняття «підхід» розглядають, як «певний вихідний принцип, початкову позицію, основне положення чи переконання», наприклад, (системний, культурологічний, комплексний, компетентнісний тощо). З іншого – це «напрямок вивчення предмета дослідження» (історичний, логічний, змістовий тощо) [21].

Аналіз та узагальнення наукових досліджень стосовно педагогічної сутності поняття «підхід» (В. Андрущенко, О. Гончаренко, І. Зязюн, С. Клепко, Г. Селевко), дозволяє стверджувати, що дефініцію «підхід» використовують, коли вивчають чи аналізують певні освітні явища чи процеси; як вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої

практики; а також у разі характеристики властивостей діяльності у певній галузі освіти. В «Енциклопедії освітніх технологій» Г. Селевко вказує на наступні компоненти категорії «підхід», а саме:

- основні поняття, що використовуються в процесі навчання;
- принципи, як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на вибір змісту, форм і способів організації освітнього процесу;
- методи й прийоми побудови освітнього процесу [18].

В нашому дослідженні вищезазначений термін розуміємо як вихідне переконання для планування та здійснення діяльності.

Мистецька педагогіка – цікава та складна наука, що органічно поєднує у собі механізм нероздільної цілісності педагогіки та мистецтва, інтегрує відродження природних, об'єктивно існуючих взаємозв'язків та взаємовпливів, взаємопроникнення різних елементів та координує дії. Мистецька педагогіка ґрунтується на інтегративному підході, зміст та сутність якого, на нашу думку, влучно розкриває повчальний вислів талановитого митця Леонардо да Вінчі «Вивчайте науку мистецтва і мистецтво науки».

Дослідники методологічних основ мистецької педагогіки (О.Гайдамака, Л. Масол, Н. Мозгальова, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Шевнюк) вказують, що «інтеграція – це і процес, і результат» [10,11]. Екстраполюючи це твердження на педагогічну сферу Л. Масол зазначає, що в освіті «міждисциплінарні зв'язки посилюються, розмиваючи усталені кордони між освітніми галузями й окремими предметами» [10].

На основі вивчення сутнісних основ інтеграції в галузі мистецької освіти було з'ясовано, що початкова мистецька освіта є ніби посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями дитини, вона здатна гармонійно поєднувати навчання, виховання та розвиток учнів засобами різних видів мистецтв, а також забезпечити набуття мистецьких компетентностей, підготувати учнів до активної участі

в соціокультурному житті, до успіху художньо-творчої самореалізації.

Методологічною основою підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін вважаємо *культурологічний підхід*.

Мистецька освіта – це культурний процес, що здійснюється «в середовищі, де всі компоненти наповнені людським змістом, де особистість проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення» [3, 25]. Становлення майбутнього вчителя початкових класів та мистецтва знаходиться, на думку Н. Мозгальнової та О. Отич, «у прямій залежності з процесами її етичної та культурної ідентифікації» та «має спрямовуватись на формування її як людини культури, яка, створюючи культуротворче, естетико-розвиваюче середовище своєї педагогічної діяльності, сама збагачується в ході цього процесу у професійному, художньо-естетичному та особистісному плані» [11; 12].

Культурологічний підхід в мистецькій освіті дозволяє трактувати засвоєння культури та її надбань як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі у діалозі культур, формування крізь призму культури цілісного погляду на світ, зокрема світ педагогіки та мистецтва. Особливо значущою, на наш погляд, є гуманістична сутність культурологічного підходу, яка визнає людину суб'єктом культури, її головною дієвою особою. В даному контексті, зазначає Н. Мозгальова, особистість вчителя є творчою істотою, яка прагне до «перетворення педагогічної реальності» [11,77].

Схиляємось до думки, що успішне становлення та розвиток особистості майбутніх учителів неодмінно відбудеться у разі опанування культурою, і як процесом, і як результатом її включення у діяльнісне освоєння дійсності, –переконана О. Шевнюк. Широка культурна обізнаність і ерудованість учителя – основа його професійного зростання, покликаною відтворювати в

особистісному світі учнів загальнолюдський культурний досвід» [24,12]

Сутність культурологічного підходу вбачаємо у співвідношенні того, що вивчається (мистецтво) з простором культури, «вбудуванні» цього явища у визначений історико-культурний та педагогічний контекст, знаходження освітніх зв'язків, взаємодії предмета вивчення (мистецтва) з різними галузями культури. Цей підхід дозволяє здійснювати аналіз педагогічних та мистецьких явищ через призму культурних норм життя, людських культурних цінностей. Правомірність цих тверджень доводить думка професора О. Щолокової, що «культурологічний підхід передбачає поряд з цілісним аналізом художніх творів розгляд тих загальних відношень і залежностей, які створюють можливість їх існування. Завдяки цьому стає зрозумілим опосередкований вплив соціальних факторів на художню творчість, природу і унікальність різних видів мистецтва, прояв закономірностей їх розвитку у суспільстві [26].

До підготовки висококваліфікованого вчителя початкових класів та мистецтва спрямована ідея аксіологічного (ціннісного) підходу. Сутність аксіологічного підходу ми знаходимо в його гуманістичній спрямованості, оскільки його основним завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості. Аксіологія – філософська категорія, це наука про цінності, зокрема і цінності освітні та мистецькі, котрі об'єднують, за І. Ісаєвим, цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-стосунки, цінності-знання та вміння, цінності-якості [7].

Цінності у нашому дослідженні ми розглядаємо як усвідомлений зміст мистецьких дисциплін, здатний стати реальним мотивом життєдіяльності (навчання) та професійного становлення. Вважаємо, що система цінностей у мистецькій освіті (принципи, норми, ідеали, канони) регулюють взаємодію, відносини між усіма суб'єктами освітньої діяльності. На думку, В. Франкла, завданням учителя є не стільки озброєння учнів системою цінностей, скільки переконання їх у важливості самоформування такої системи

особистих цінностей, підштовхування, спрямування до інтенсивного її відпрацювання, оскільки особистісні та професійні цінності є найважливішими смисловими структурами, які формують перспективу подальшого розвитку, самовдосконалення та творчої самореалізації [20].

Інновацією Новою української школи стала педагогіка партнерської взаємодії між учителем та учнями, учителем та батьками, що спрямована на виховання людини, як найвищої цінності, яка мислить та прагне творити. Погоджуємось із думкою творчого колективу прогресивних дослідників української мистецької освіти (Л. Масол, О. Гайдамака, О.Калініченко, Е. Белкіна, І. Руденко), які зазначають, що «нагальною вимогою постіндустріального суспільства стає оволодіння способами спілкування на основі не лише вербальних, а й невербальних форм комунікації за допомогою новітніх технологій і технічних засобів». Уважаємо, що сучасні школярі будуть озброєні своєрідним естетичним та духовним захистом у стрімко розвиваючому суспільстві тоді, коли опанують та добре розумітимуть аудіовізуальну мову широкого спектра медіа-текстів, набудуть уміння аналізувати різні їхні художні форми на основі формування ціннісних орієнтацій на вивчення та опанування характерних особливостей мови різних видів мистецтв, що визнана у всьому світі мовою, що немає кордонів, тобто універсальною. Реалії сьогодення доводять, що «недостатньо мати доступ до світових інформаційних ресурсів, треба бути готовим до адекватного їх розуміння і тлумачення, критичного осмислення і конструктивного застосування на благо, а не на шкоду людині, тобто мати духовний імунітет проти можливих руйнівних впливів техногенного соціуму» [10,77]. Наприклад О. Реброва важливим напрямом підготовки вчителів мистецьких дисциплін вважає орієнтацію на ментальні цінності, що виникають, за словами дослідниці, « у процесі об'єктивної взаємодії ментального простору соціуму з індивідуальною ментальністю особистості» [13]. До цінностей ментальності О. Реброва відносить: етно-національну художню

спадщину, національну та регіональну художню спадщину, традиції та особливості функціонування мистецтва в сучасному культурному просторі. Цю думку продовжує Н. Мозгальова, яка підкреслює, що «включення феномену ментальності до контексту аксіологічного підходу дасть можливість по-новому розглянути когнітивну та виконавсько-творчу складові підготовки» майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін [11].

Отже, актуальною та нагальною залишається проблема формування усвідомленого ставлення майбутніх учителів до виховання духовних, моральних, естетичних, культурних, ментальних цінностей учнів у процесі навчання мистецтву, починаючи з перших років навчання в школі. У той же час незаперечним є твердження О. Рудницької, що успішність учителя, як фахівця, залежить від ціннісного ставлення до освітніх інтеграційних процесів, від усвідомлення думки, що будь-який вид мистецтва, використаний окремо, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, оскільки лише «інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини» [14, 105-118]

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що аксіологічний підхід до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін розкриває перед майбутніми вчителями та учнями увесь світ духовних цінностей українського та інших народів світу, сприяє формуванню естетичного ідеалу, як вершини, еталону найвищих цінностей.

Сучасна мистецька освіта спрямована на підготовку майбутніх учителів та учнів до життя у відкритому світі, й водночас орієнтує на прищеплення їм патріотичного пошанування власної самобутності. Стратегією та одночасно критерієм розвитку, показником результативності, інтегрованим відображенням рівня освіченості стає якість освіти. Невипадково фундаментом концепції

Нової української школи є компетентнісний підхід, компетентнісне навчання.

У перекладі з латинської компетентність (*competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Засвоєні знання дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу інтересів й ефективно діяти в ній. Компетентність наразі стає новим мірилом людської освіченості, коли перше місце надається не процесу навчання та обсягу вивченого матеріалу, а кінцевому результату, втіленому в здатності діяти у різних умовах і обставинах.

Аналіз наукової літератури дозволяє наголосити, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності – це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян. Тому перелік ключових освітніх компетентностей багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Досягти такого узгодження вдається не завжди. Наприклад, у ході реалізації міжнародного проекту «Визначення та добір ключових компетентностей» (2000 р.), котрий здійснюється Організацією економічного співробітництва й розвитку та національних інститутів освітньої статистики Швейцарії та США, строгого визначення ключових компетентностей вироблено не було. Однак, цей перелік був окреслений у рекомендаціях міжнародної спільноти (План дій Євросоюзу та Ради Європи (2002 р.); План дій з навичок і мобільності Єврокомісії, (2002 р.)). Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р.). Орієнтовний перелік ключових компетентностей насамперед спрямований на формування життєво необхідних навичок, а саме: вивчати, шукати, думати, співробітничати, братись до справи, адаптуватись [19].

Як бачимо, компетентність не зводиться тільки до знань чи вмінь. Компетентність – це сфера відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці. Іншими словами, компетентність припускає наявність мінімального досвіду

застосування компетенції. Уточнимо, що компетенція в нашому дослідженні – якісна вимога до засвоєння суб'єктами освітньої діяльності (майбутніми вчителями, учнями, батьками) сукупності знань, способів діяльності, якостей, ціннісних ставлень, що діють у сучасному соціумі, набуття мистецького досвіду. Результатом опанування відповідної компетенції, що охоплює ставлення особистості до предмету діяльності є компетентність.

Аналіз поглядів учених (І. Бех, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Савченко, В. Фрицюк) щодо впровадження компетентнісного підходу в сучасній системі освіти доводить, що поняття «компетентність» включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову. Компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних, громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти [22, 27]

Мотивуючи необхідність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін дослідники (І.Зязюн, Л. Василенко, Г. Нікалаї, О. Лобова, Ло Чао, Мен Сіан, Н. Мозгальова, О. Реброва, О. Щолокова) також вказують на різні за змістом компетентності. Корисною для нашого дослідження є думка І.Зязюна про те, що «компетентнісний підхід найбільш повно відповідає соціальним очікуванням у сфері мистецької освіти й інтересам учасників освітнього процесу [6].

Професор О.Щолокова, обґрунтовуючи педагогічну доцільність застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін вказує на необхідності оновлення змісту мистецької освіти з урахуванням наступних особливостей: визначення переліку ключових компетентностей учителя мистецьких дисциплін, узгодження їх змісту із змістом навчальних предметів, визначення показників та рівнів

сформованості кожної з компетентностей, розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студентів [25].

У проєкції на підготовку до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін компетентність майбутнього учителя характеризує його здатність (готовність) інтегрувати знання з різних мистецьких дисциплін, використовувати мистецькі знання, вміння, навички, цінності, особисті здібності та якості як потенційні можливості кваліфікованого фахівця, а також інформаційні, людські, матеріальні (зовнішні) ресурси для досягнення освітньої мети; характеризує здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів, міру його активного включення у художньо-творчу діяльність, ступінь психологічної готовності до публічного виконання та інтерпретації мистецьких творів, здатність успішно розв'язувати виконавсько-педагогічні ситуації та основи мобілізації та інтеграції фахових знань, умінь та навичок. Отже, правомірною вважаємо думку О. Савченко, що компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі професійної підготовки, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [15, 137].

Сьогодні на всіх ланках освіти дуже важливо зробити навчання мистецтву мотивованим, організувати його так, щоб кожен учень активно, з цікавістю та захопленням працював на уроці, бачив результати своєї діяльності та міг їх об'єктивно оцінити [1].

Розглядаючи процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецтва необхідно звернути увагу на акмеологічний підхід. Варто уточнити, що акмеологія (від др.-грець. ακμή, акме – розквіт, квітуча сила, вершина, зрілість, вищий ступінь чогось) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу. «Акме» в професійному розвитку – це наука про механізми вдосконалення професійної

діяльності на базі новітніх гуманітарних технологій, це найвищі рівні фахових досягнень, можливі для особистості на певному етапі.

Прихильники акмеологічної педагогіки вважають, що ідеї становлення особистості, життєтворчості є базисом інноваційної школи, яка навчає школярів мистецтву життя. Відповідно, зазначає Г. Сазоненко, «життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проєкту» [16]. Уявлення майбутніми вчителями мистецьких дисциплін успішної стратегії свого професійного шляху, на переконання китайського дослідника Чень Люсін, має будуватись на основі акмеологічної грамотності (Є. Климов), акмеологічної компетентності (Ю. Артемов, О. Кондратьєва, С. Макаров, О. Селезньова), акмеологічної культури як механізму досягнення акме і самоздійснення [23]. Визначені вектори впливають на інтегративність операцій мислення (наукового і художнього-образного) у вирішенні мистецько-педагогічних завдань, самостійність суджень про ідеальний еталон у мистецтві, художню переконливість втілення та інтерпретації образів (змісту) творів мистецтва, ступінь володіння художньо-комунікативними вміннями, специфічними якостями, розвиненість творчо-виконавських здібностей (творча інтуїція, виконавська свобода).

Визначені наукові підходи становлять методологічне підґрунтя, є методологічними орієнтирами, що зумовили виявлення і обґрунтування педагогічних принципів як концептуальних положень, як системи основних вимог до розробки педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Розглянемо принципи реалізації означених наукових підходів щодо вибудови процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Серед

основних визначаємо наступні принципи: комплементарності навчання, цілісності, художнього діалогу, доступності.

Принцип комплементарності навчання вперше був обґрунтований у працях датського фізика Н. Бора. Вчений описував його як поєднання традиційно взаємовиключних понять, що у своєму сполученні дають більший результат. Комплементарність (від [лат.](#) *complementum* – доповнення) розглядається як процес взаємного доповнення відповідних структур з метою забезпечення зв'язку на основі їхніх якостей. Згідно філософських поглядів комплементарними можна визначити «несхожі або навіть протилежні теорії, концепції, моделі й точки зору, що відображають різні погляди на дійсність». Зазначимо, що найчастіше принцип комплементарності використовується в технічних та економічних дослідженнях як взаємна відповідність елементів системи, яка спричиняє налагодження зв'язків і забезпечує взаємодоповнення з метою підвищення ефективності.

У контексті нашого педагогічного дослідження принцип комплементарності навчання забезпечується поєднанням зусиль щодо стимулювання майбутніх учителів до опанування інтегративними технологіями та методами викладання мистецтва на усіх напрямках та етапах фахової підготовки (у процесі індивідуальних, групових занять, позанавчальних заходів, виконання самостійних завдань) як через використання чітких інструкцій, так і через імпліцитні методи опосередкованого, «непрямого» педагогічного впливу. Принцип комплементарності ефективно реалізується в процесі творчої художньо-інтерпретаційної діяльності, адже різні точки зору, різні погляди на «твори мистецтва», виникають саме в процесі осягнення їх образно-змістового наповнення, через декодування, розшифровку та інтерпретацію абстрактно-символічної мови різних видів мистецтв, на основі застосування філософських, культурологічних, психологічних, дидактичних, художньо-педагогічних механізмів інтеграції.

Даний принцип корелює з культурологічним та аксіологічним підходами до підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін та передбачає використання взаємодоповнюючих (нерідко протилежних за характеристиками) методів та технологій викладання та навчання, що включають у себе раціонально та емоційно навантажені форми роботи. Задіяти методологічний потенціал принципу комплементарності буде можливим на засадах культурологічного підходу до організації навчання майбутніх учителів початкових класів, відповідно до якого всі викладачі, задіяні в процесі художньо-педагогічної комунікації будуть взаємодіяти, «доповнювати» один одного з метою досягнення результату – готовності студентів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Цікаво, що протиріччя, які виникатимуть між різними видами формувальних процедур, будуть використовуватися як ресурс якісної та успішної підготовки. На засадах аксіологічного підходу принцип комплементарності навчання буде реалізований у разі формування ціннісного ставлення до особливостей, успадкованих кожним народом, мистецьких традицій, художньої мови (атрибути, знаки, символи, тощо). Їх грамотне прочитання дозволяє передавати художню інформацію, що несе в собі мистецький твір, на основі інтегративних зв'язків, в цілісній формі. Наприклад, такими мікроконструктами в музичній мові можна вважати інтонацію, а в живописі – колір.

Важливим у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є принцип цілісності, який корелює з компетентнісним та акмеологічним підходами. Цей принцип передбачає спрямованість змісту, всіх форм, методів і засобів навчання мистецтва на основі впровадження різних рівнів інтеграції. Цей принцип забезпечує також єдність теоретичної та практичної складових освітнього процесу, зумовлює зорієнтованість підготовки студентів на досягнення якісних підсумкових результатів, що виражаються в набутих мистецьких компетентностях.

Інтерес до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін посилюється, коли здобувачі мистецько-педагогічних факультетів відчують та усвідомлюють результативність інтегрованого навчання мистецтву. Важливим є принцип доступності, котрий «передбачає обов'язків рух від простого до складного», дозволяє розглядати мистецьку освіту, зокрема підготовку до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, через призму загальної освітньої картини, на основі інтеграції знань і навичок з різних мистецьких галузей та предметних областей, аналізувати та критично оцінювати, як формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями [1].

Принцип художнього діалогу пронизує всі етапи професійної підготовки вмотивовує потребу учасників освітнього процесу у спілкуванні, налагоджені емоційного зв'язку, прояву взаємоповаги та емоційної відкритості. Художній діалог реалізує потребу та прагнення особистості до спілкування з оточуючими через мистецькі твори. Застосування означеного принципу сприяє створенню доброзичливої психологічної атмосфери на заняттях, де взаємодія викладача зі студентом (учителя з учнями) має форму діалогової стратегії спілкування. На думку О. Щолокової [26], дана проблема має виняткове значення, оскільки діалогічність пронизує художньо-педагогічну діяльність у двох взаємопов'язаних формах – міжособистісній та внутрішній. Взаємодоповнюючи одна одну, вони утворюють поняття «художнє спілкування», сутність якого складають інтегративні якості – комунікативність, емпатія, креативність і рефлексія.

У педагогіці мистецтва художній діалог розглядається атрибутом комунікації і майже прослідковується в більшості досліджень зазначеної проблематики Ван Яцзюнь [4], В.Медушевський [8]. О.Самойленко [17], та ін.). Цей принцип спрямовує до «художнього спілкування і його центрального елементу – художнього сприйняття». Різномірний діалог у процесі художньої комунікації активізує ментальну та емоційно-почуттєву сфери майбутніх учителів мистецьких дисциплін,

спонукає до творчого самовираження у виконавській та педагогічній діяльності.

Налагодження художнього діалогу у процесі навчання мистецтву – це спів творча діяльність усіх учасників освітнього процесу, це сумісний пошук глибинних смислів художньої інформації, закованої у тексті творів мистецтва. На актуальність співтворчості на основу художнього діалогу вказують сучасні дослідники [2]. Наприклад, як зазначає Мен Сіан, «на рівні музичний твір – студент співтворчість актуалізується завдяки здатності віднайти нові риси у відомих опусах, виявити несподівані ракурси та аспекти у відтворенні художнього образу, що означає творче самовираження та самореалізацію студента в акті художньої комунікації. На рівні студент-виконавець – концертмейстер (диригент) спів творча взаємодія проявляється у гармонізації різних художніх позицій учасників. Студент-виконавець створює свою інтерпретаційну версію вокального твору на основі осмислення й оцінки концепції композитора, усвідомлення власного ставлення та за підтримки інших учасників інтерпретаційного процесу [9]. Опора на принцип художнього діалогу заохочує майбутніх учителів мистецьких дисциплін до творчого пошуку та пізнавальної активності, стимулює потребу у новому знанні, вимагає включення механізмів рефлексії (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль), що забезпечують зворотний зв'язок, актуалізує вольові процеси (переборювання труднощів у досягненні мети), активізує здатність застосовувати методичну мобільність.

Таким чином, комплекс наукових підходів із відповідними їм принципами – є методологічною основою методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

Застосування методу моделювання дало нам змогу розробити модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, що відображена на рисунку 3.2.

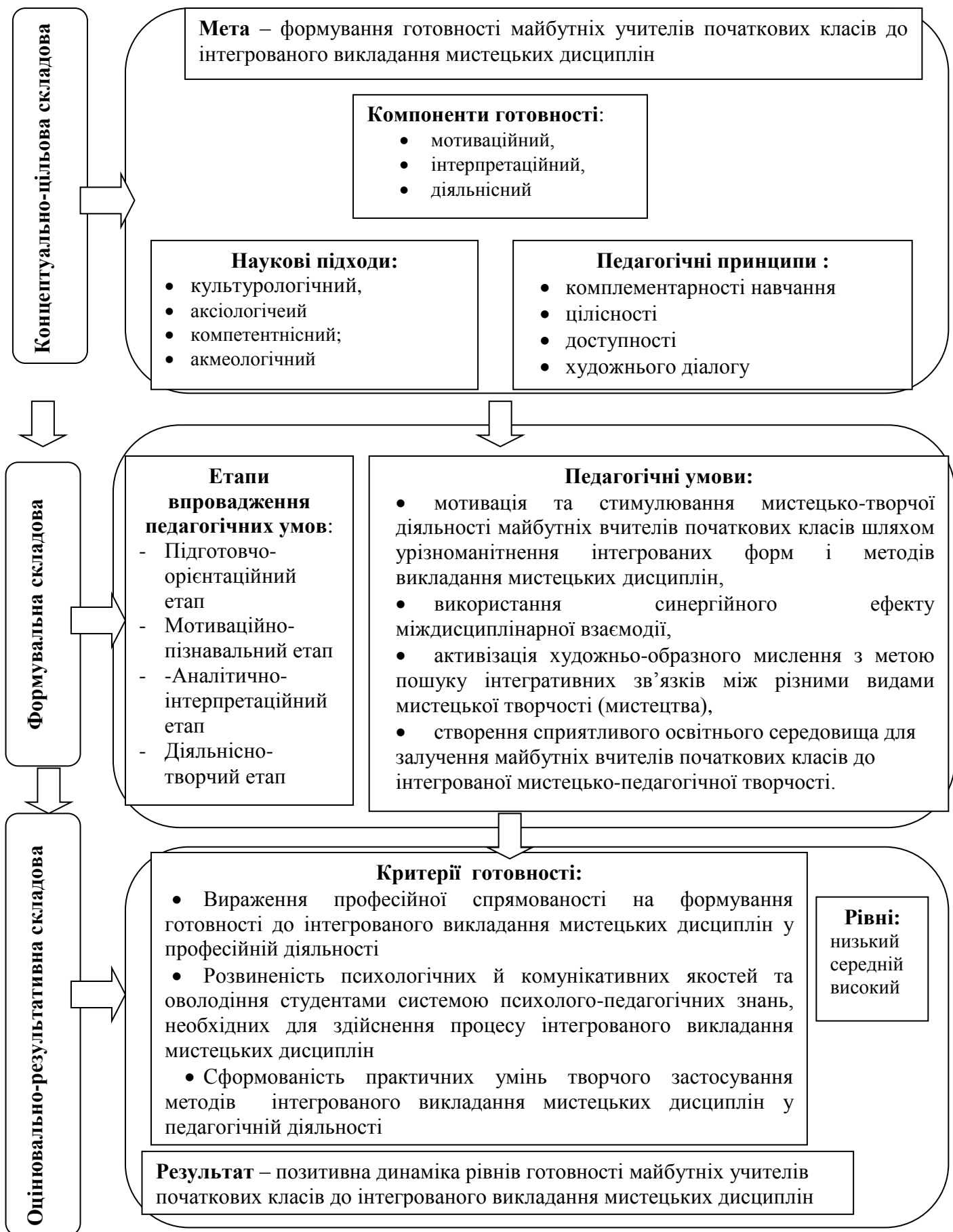


Рис. 3.2. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Означена модель включає три складові: концептуально-цільову, формувальну, оцінювальну-результативну.

Концептуально-цільова складова моделі відображає мету професійної підготовки – формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін; охоплює зміст готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін та структуру означеної готовності; теоретико-методологічні засади методики: наукові підходи та педагогічні принципи.

Формувальна складова моделі висвітлює трьох етапний процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, а саме впровадження визначених педагогічних умов: мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності шляхом урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін, використання синергійного ефекту міждисциплінарної взаємодії, активізація художньо-образного мислення з метою пошуку інтегративних зв'язків між різними видами мистецької творчості, створення сприятливого освітнього середовища для залучення майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої мистецько-педагогічної творчості.

Оцінювальна-результативна складова розкриває критерії оцінювання, рівні сформованої готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. На її основі виокремлено етапи впровадження педагогічних умов:

1. Підготовчо-орієнтаційний етап – організація сприятливого освітнього середовища, підбір наукового інструментарію щодо впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

2. Мотиваційно-пізнавальний етап – мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності шляхом

урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін. Він пов'язаний з усвідомлення студентом особистісної мети, яка має бути зорієнтована на потребу в самоосвіті, бажанні домогтися успіху в майбутній професії, прагненні оволодіти новими знаннями в галузі мистецтва для подальшого їх використання в самостійній педагогічній діяльності. Особистісна мотивація коригує емоційний стан особистості студента, її функція має давати відповідь розуміння мети, розуміння потреби й сенсу дії чи вчинку. Сильним мотивуючим фактором є моделювання конкретних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професією та можливість їхнього обговорення. Як свідчить практика, мотивація вивчення мистецьких дисциплін у студентів на початковому етапі знаходиться на низькому рівні. На цьому етапі надзвичайно важливим є застосування методів заохочення та стимулювання. Впровадження загальнометодичного методу заохочення, чинником якого виступають позитивні емоції — образність, зацікавленість, здивування, переживання — дозволяє створити позитивну емоційну ситуацію, яка збуджує інтерес до майбутньої професії та до мистецьких дисциплін зокрема. Розвиток інтересу у студентів до майбутньої професії – це засіб активізації навчання. Методичним прийомом виступають перегляд навчальних відео матеріалів, у перегляді яких викладач акцентує увагу на музично-теоретичних уміннях, закріпленні інтересу до знань та формування творчих практичних вмінь в доброзичливій емоційній атмосфері.

3. Аналітично-інтерпретаційний етап – використання ефекту синергетики і міждисциплінарної взаємодії. Ефективною передумовою формування творчої самостійності майбутнього фахівця у системі навчальних занять (лекційних, практичних) є поглиблене вивчення та усвідомлення мистецьких знань, які поступово реалізуються у практично-творчій діяльності. Систематизує мистецько-естетичну теоретичну обізнаність студентів, розкриває значення музичних і художніх виражальних засобів спільних для основних – музичного й образотворчого

мистецтва, синтетичних видів мистецтва (тло, ритм, тональність (тон), штрих, колорит, фактура та ін.) реалізація словесного методу. Усвідомлення студентами смислового значення понять, засобів у формуванні музичного і художнього образу, форми в мистецтві дають можливість студенту здійснювати узагальнення та висновки про жанрову основу мистецтва, виявляти стилістичні особливості музичного, образотворчого, театрального мистецтва минулого та сучасності. Даний метод спонукає до узагальнення та закріплення отриманих знань, які майбутній вчитель початкових класів реалізує у подальшій практичній творчій діяльності. Володіння доступними методами дослідницької роботи формує науковий світогляд студента, вміння самостійного аналізу різновекторних явищ мистецтва минулого та сучасності. Підтримувати увагу студентів та заохочення їх сприймати матеріал допомагає метод зацікавлення, який викликає позитивні емоції і реалізується у вигляді цікавих прикладів, аналогій: 1) зв'язок теоретичних знань із життєвою практикою; 2) порівняльні моменти; 3) цікаві історичні факти, що сприяють вихованню свідомого пізнавального інтересу до мистецьких дисциплін; 4) детальний аналіз мистецьких творів (музична ілюстрація творів живопису, прослуховування фрагментів музичних творів у аудіозапису дає по-справжньому повне уявлення про виражальні можливості елементів музичної мови, сприяє тембральному та фоновому сприйманню музичного матеріалу, поетапність сприймання картини, театрального дійства). Методичним прийомом, який допомагає ефективності його застосування є протиставлення (зіставлення), при якому музичні явища, твори образотворчого мистецтва вивчаються на основі порівняння за схожістю та відмінністю, за контрастом та аналогією. Застосування його активізує систему асоціацій, дає можливість зрозуміти зміст твору. Активні методи навчання – словесний метод, музично-слуховий метод, музична ілюстрація – це інформаційно-естетична насиченість, на основі якій здійснюється інтенсивний розвиток професійного мислення майбутнього вчителя початкових класів, тобто, як сукупність словесно-логічного та емоційно-

образного форм мислення. Теоретичні знання дають поштовх тим чи іншим розумовим операціям, створюють умови для сприймання цих знань, які мають бути посильними для самостійної практичної мистецько-творчої діяльності. Усвідомленню взаємозв'язку та взаємозалежності між теоретичною інформацією та мистецькою діяльністю сприяє мистецько-аналітичний метод. Його метою є створення умов для художньо-творчого мислення категоріями, розуміти форму та зміст мистецького твору, виявляти зв'язки між елементами музичної, художньої та літературної мови, поезії та їхній вплив на розкриття художнього образу. У рамках цього методу відбуваються трансформація мистецького матеріалу до конкретно виникаючих практичних задач, закладаються основи музичної обізнаності студента, які формують відповідні уявлення, поняття, що, у свою чергу, сприяє цілісному сприйманню мистецтва та розвитку творчої самостійності. У ланці теоретичної підготовки застосування аналітико-синтетичного методу забезпечить історико-стильове та жанрове навчання. Суть його полягає у детальному художньо-теоретичному аналізі творів мистецтва, який базується на попередні естетичні уявлення студентів. Отримані теоретичні знання поповнюються і закріплюються на новому практичному матеріалі в різноманітних видах музичної, художньої, театральної діяльності.

4. Діяльнісно-творчий етап – активізація художньо-образного мислення з метою пошуку інтегративних зв'язків між різними видами мистецької творчості. Показником рівня засвоєння теоретичного матеріалу є практичні та творчі вправи, в яких реалізуються набуті знання. Кожна теоретична тема вимагає виконання спеціальних завдань, які розвивають швидку орієнтацію та усвідомлення мистецького матеріалу, оволодіння прийомами інтеграції. Ефективність впровадження стимулу важкості полягає у можливості застосовування диференційованого та індивідуального підходів, при яких активність слабого студента стимулюється посильним для нього нескладним завданням, а сильного – завданням більшої складності. У процесі ж творчої мистецької

діяльності існує тісний взаємоз'язок і взаємовплив різних компонентів, але домінуючою є – творчість. Вона дає можливість практично застосувати всі наявні знання в галузі музики, образотворчого мистецтва, театру, хореографії, літератури, поезії а також удосконалити виконавські навички – гру на музичному інструменті, спів. Саме творчість вказує шлях до усвідомленого сприймання і розуміння величного світу мистецтва. Необхідною умовою цього етапу є використання активних форм і методів навчання, які не тільки підвищують ефективність рівня теоретичних знань з певного предмету, але й стимулюють розвиток творчих здібностей, актуалізують здатність творчого саморозвитку майбутнього вчителя. Для сприяння самовираженню студента у пошуково-творчих діях та їх прояву у самостійній практичній діяльності пропонуємо впровадити методи – творчої інтерпретації, імпровізації (за посильністю й композиції) – активізує творчий потенціал студента та спонукає до активних його проявів, розвиває емоційне та художнє мислення; креативний метод – сприяє формуванню системи творчих умінь і навичок; – метод спроб і помилок або творчий експеримент. Результативність даного етапу залежить від внутрішньої мотивації студента до мистецько-творчої діяльності, а саме мотивації успіху, яка розвиває відчуття власної гідності й прагнення поліпшити свої досягнення за умовами поєднання мистецьких знань з можливостями творчої самореалізації.

Список використаних джерел

1. Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г.. Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 22 (27), ч. 2. С. 31-37
2. Барановська І.Г. Мистецькі інтегративні технології в поліхудожній освіті. *Інформаційні технології в освіті*. 2019. №2(39). С. 40-50.

3. Бондаревська Е.В. Ценностные основания личности ориентированного воспитания. Педагогика, 1995. №5. С. 29-36
4. Ван Яцзюнь. Теоретико-методичні основи формування майбутніх учителів музичного мистецтва. Монографія. Київ, 2019. 146 с.
5. Дюшева Н.К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. Педагогическое образование и наука. 2008. №9. С.16-23
6. Зязюн І.А. Мистецтво у вимірах епох і цивілізацій. Мистецтво і освіта. 2008. №3. С. 9-16
7. Исаев И.Ф. профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва: Академия, 2004. С. 77-78
8. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 253 с.
9. Мен Сіан Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах.: дисертація ... канд..пед. наук. Одеса, 2019.
10. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Видавництво «Ранок» , 2006. 256 с.
11. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія. Вінниця:ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2011. 488. С. 74
12. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752с.
13. Реброва О.Є. Дослідження прояву художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах музично-виконавської підготовки. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2009. Вип 7(12). С. 62-67
14. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504с.
16. Сазоненко Г.С. Акмеологія шкільної освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: Основи, 2010. 163с.
17. Самойленко, А. И. (2004). «Язык сознания» и семантический анализ музыки: к постановке проблемы. Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А.В. Нежданової, 4(2), с.18-29

18. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
19. Учительська onlain. URL: <https://sites.google.com/view/sch10etr/teoria-pedagogicnoie-dialnosti/sooznacaekompetentnisnijpidhidunavcannitavihovanni>
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368с
21. Фрицюк 15 Новиков А.М. Методологія: словар системи основних понять. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
22. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
23. Чень, Люсін. (2018). Педагогічні умови формування творчих якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення вокальної романсової лірики. *The scientific heritage*, 22, 52-56.].
24. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис.... Доктора пед..наук 13.00.04. київ, 2004. 555 с.
25. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманітарних ідей . *Теорія і методика мистецької освіти*. 2007. Вип. 4 (9). С.11-15
26. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірн. наук. праць. Вип. 11 (16). Київ : НПУ, 2011. С. 15–19.

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

4.1. Інноваційні форми та методи інтегрованого підходу до викладання мистецтв у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи

Сучасний період оновлення суспільства, відновлення духовної культури українського народу потребує підвищення якості підготовки майбутніх вчителів початкової школи, формування їх професійних умінь. Високим показником професіоналізму вчителя, який є безпосередньою умовою розвитку особистості учнів початкових класів виступають вміння у поєднанні зі здібностями майбутнього вчителя початкової школи. Підготовка повноцінного професіонала своєї справи має відбуватися з використанням методик, з використанням набутого вітчизняного і зарубіжного досвіду та інноваційних технологій.

Особливість діяльності вчителя мистецтва в початкових класах характеризується багатоплановістю і складністю. Вона здійснюється у своєрідному інформаційно-мистецькому середовищі. Тому «вимагає застосування інноваційних методів щодо процесу формування його професійних умінь. З метою глибокого й ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання, – зазначає Ж.Сироткіна – вважається за доцільне використання взаємодії різних видів мистецтва у означеному процесі. Адже музика, образотворче мистецтво, література, хореографія є таким комплексом засобів художньої виразності, який пробуджує почуття прекрасного, дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та ініціативи школярів, а мистецько-педагогічна діяльність є необхідною і важливою складовою вияву професійності вчителя музики» [13, 1].

Використання інноваційних педагогічних технологій і методів в освітньому процесі закладу вищої освіти є одним із шляхів модернізації освіти України. Інновації (італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [13, 2]. На думку Ж.Є. Сроткіної: «Інноваційний процес в освіті – сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов» [13, 2]

Як вважають Д. Мазоха та Н. Опанасенко «педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлених тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності. Особливу значущість має ця здатність за теперішньої постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення» [11, 127]. Тому необхідно використовувати інноваційні методи навчання для професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Проаналізувавши методичну літературу, доцільно зазначити, що «активні методи передбачають діяльнісну позицію студента стосовно викладача і до тих, хто отримує освіту разом з ним. Інтерактивні методи сприяють якісному засвоєнню нового матеріалу» [12, 87]. До інтерактивних методів відносяться: вправи, що носять творчий характер; групові завдання; освітні, рольові, ділові ігри, імітація; заняття-екскурсії; заняття-зустрічі з творчими людьми і фахівцями; заняття, спрямовані на творчий розвиток; заняття-вистави; створення фільмів, випуск газет; використання відеоматеріалів, інтернету, наочності; рішення складних питань і проблем за допомогою методів «дерево рішень», «мозковий штурм» тощо.

Доцільно зауважити, що багатofункціональність діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в початкових класах

припускає, що взаємодія різних видів мистецтва є інноваційним чинником, щодо процесу формування фахових вмінь.

Під взаємодією різних видів мистецтва розуміється «універсальний засіб педагогічного впливу, котрий за допомогою постійного перетворення художніх образів у різних просторовочасових вимірах забезпечує багатовимірний вплив на психіку особистості» [13, 4]

Як вважає Л. Дабіжа: «Інтеграція різних видів мистецтва у навчальному процесі початкової школи це не просто додаткове залучення на уроки одного виду мистецтва матеріалу іншого, або ілюстрування одного виду мистецтва іншим... встановлення та реалізація вчителем міжпредметних зв'язків при викладанні предметів мистецького циклу. Це дасть можливість сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Також важливою педагогічною умовою художнього виховання школярів є реалізація на цих уроках таких пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загально-естетичної орієнтації у засобах створення художнього образу» [4, 29].

У теорії і практиці навчання майбутніх вчителів початкових класів виділяють два шляхи оволодіння знаннями, уміннями та навичками: прямий і опосередкований. Прямий шлях передбачає організацію навчання на репродуктивному рівні: лекції, семінарські заняття, виконання практичних завдань за зразком або чіткою інструкцією. Опосередкований шлях вимагає продуктивної діяльності студентів.

Можливості взаємодії різних видів мистецтва у процесі формування умінь інтегрованого підходу до викладання мистецтв у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи розглядали Л.Арчажнікова, І. Гринчук, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, Н. Швець, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та інші. Науковці досліджують взаємодію різних видів мистецтва як засіб удосконалення художньо-аналітичних, художньо-графічних, вокально-мовленнєвих умінь,

педагогічної та виконавської техніки, творчої уяви, фантазії майбутніх вчителів.

На думку Н.Тодосієнко: «Методика малювання музики широко використовувалася в двадцяті роки і на уроках Б. Яворського. У своїй практиці виховання Б. Яворський виходив з розуміння цілісності сприймання дитиною навколишніх явищ життя, мистецтва. В основі педагогічної роботи Б. Яворського лежало залучення різноманітних асоціацій, як музичних, так і не музичних. Початковий етап творчості проявлявся в найрізноманітніших формах: образотворчих, рухових, звукових, словесних.» [16, 42]

На сучасному етапі від вчителя музичного мистецтва вимагається: вивчення різних методик і шкіл минулого століття; врахування вікових особливостей учнів, який рівень учнів, які музичні здібності; знати методи впливу на учня, вміти мотивувати, заохочувати, хвалити; підсумовувати минулий досвід, аналізувати, переглядати свою педагогічну діяльність; використовувати мультимедіа технології, для розкриття більш масштабніше обраної теми.

Варто зазначити, що в методичній літературі всі прийоми педагогічного впливу «розподіляються за групами вмінь, що формуються і поєднуються в середині кожної групи спільністю психолого-педагогічних процесів» [14,5]. Наприклад для групи гностичних умінь можна використовувати завдання з елементами дослідницької роботи, які цілеспрямовані на аналіз і узагальнення педагогічно-мистецького досвіду педагогів і проектування його на свою творчо-педагогічну діяльність; участь у роботі науково-проблемної групи, в якій можна запропонувати провести зустрічі з педагогами-митцями, обговорити наукові повідомлення студентів. Для формування групи емоційно-почуттєвих умінь потрібно використовувати вправи на мобілізацію емоційних зусиль стосовно педагогічно-мистецької діяльності; моделювання педагогічних ситуацій спілкування з різними видами мистецтва, які розвивають позитивні емоції, викликають доброзичливість, гумор; педагогічні

завдання на орієнтацію в емоційних реакціях партнера по педагогічно-мистецьких діях. Для групи педагогічних умінь треба використовувати вправи на розвиток контактної взаємодії; моделювання педагогічних ситуацій спілкування для відпрацювання елементів педагогічної техніки; написання сценаріїв педагогічних заходів із використанням взаємодії різних видів мистецтва; рольові ігри, мета яких моделювання процесу сприйняття інформації за допомогою різних видів мистецтва тощо. Основні методи варто доповняти своєрідними прийомами: роздуми про музику (картину, танець тощо); «забігання вперед і повернення до вивченого» (Д. Кабалевський); «перспективи і ретроспективи у процесі навчання»; «музичні (мистецькі) узагальнення», «емоційна драматургія» (Е. Абдулін), створення художнього контрасту (Л. Горюнова), «створення художньо-образних колекцій» (Г. Падалка), «переінтонування» (М. Красильникова)» [15, 84]. З метою формування умінь інтегрованого підходу до викладання мистецтв у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи можна використовувати наступну систему форм і методів: моделювання ситуацій; музичні вистави; виступи з лекціями-концертами; лабораторні заняття на базі школи; розв'язання педагогічних завдань; імпровізація «фізичних дій»; варіативність вражень і почуттів; метод композиції кольорів; порівняння конкретних образів. Майбутнім вчителям початкових класів під час педагогічної практики варто запропонувати самостійно розв'язувати визначені педагогічні ситуації, виконувати творчі завдання із використанням взаємодії різних видів мистецтва, збагачуючи свої професійні вміння. Також необхідно використовувати активні форми та методи, в яких передбачається проблемне викладання навчального матеріалу; створення проблемних ситуацій, застосування проблемних бесід, дискусій, діалогів; навчальних, ділових ігор.

Метод творчих завдань здійснює самостійну діяльність студента. Викладач організовує проєкт, або круглий стіл, творчу лабораторію для колективних та індивідуальних виступів. Спільно

зі студентами викладач вибирає тему, над якою необхідно скласти проєкт, шляхом голосувань вибирається тема. Далі студенти діляться на групи, якщо тема досить об'ємною створюються групи, якщо вузько - направлена, то індивідуальні підготовки. Тут формуються лідерські здібності, на основі конкуренції розвивається науково-дослідний інтерес, формування таких здібностей, як організованість, застосування інновації, ораторське мистецтво (вміння правильно і грамотно висловлюватися), публічний виступ (справлятися з хвилюванням), робота в групі (соціальні навички), творчий і креативний погляд (мати іншу думку і вміти її стверджувати). Творчі завдання можуть мати зокрема композиторський характер, наприклад скласти дитячу пісню, де студент повинен знайти дитячий вірш та скласти на нього мелодію.

У зміст кожної фахової методики доцільно вводити теми, які сприятимуть зазначеному аспекту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Так, курс «Методики музичного мистецтва» можна доповнити темами: «Хороводні ігри українців», «Народні ігри у педагогічному доробку В. Верховинця», «Інтегрований підхід під час вивчення дитячого музичного фольклору на уроках музичного мистецтва в початкових класах».

Розглянемо інноваційні форми і методи проведення практичних занять.

Формуванню професійних умінь інтегрованого підходу до викладання мистецтв у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи сприятиме система практичних завдань для педагогічної практики. Наприклад:

Завдання 1. Зберіть інформацію про існуючі в методиці підходи до організації інтегрованого навчання: мультидисциплінарний, міждисциплінарний, трансдисциплінарний та їх впровадження в музично-освітню діяльність вчителя початкової школи.

Завдання 2. Створіть приклади уроків з використанням інтегрованого навчання на тему «Пори року», яка вивчається в

процесі інтеграції курсів «Я досліджую світ», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво».

Завдання 3. Наведіть приклади уроків застосування інтегрованих форм організації навчального процесу на тему «Мова наша солов'їна» – в процесі інтеграції курсів «Українська мова» та «Музичне мистецтво».

Завдання 3. Розробіть рекомендації вчителям початкових класів щодо особливостей використання гри у роботі з молодшими школярами.

Завдання 4. Підготуйте презентацію на тему «Форми інтеграції до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкових класів».

Завдання 5. Підготуйте проєкт на тему: «Спів як інтеграційний процес – фізіологічний, фізичний, гносеологічний, духовний, соціологічний, творчий тощо».

Ефективність практичних занять залежить від того, як здійснено інструктування майбутніх вчителів початкових класів щодо виконання практичних і лабораторних робіт для формування вмінь інтегрованого підходу до викладання мистецтв. В методичній літературі у навчальному процесі до рекомендованих форм організації навчання відносяться наступні: ділові та рольові ігри, розбір конкретних ситуацій, тренінги.

Ділова гра дозволяє оцінити теоретичні знання, уміння та навички, компетентність майбутнього фахівця; його особистісні психологічні якості; реальне місце в колективі, здібності планування дій, уміння працювати в стресовій ситуації, у ситуації обмеженості ресурсів, уміння приймати оптимальні рішення, а також міру відповідальності і організованість [15, 89].

Однією з форм проведення практичних занять у вищих навчальних закладах є семінар. Для навчання студентів використанні інтегрованого підходу до викладання мистецтв доцільно використовувати такі види семінарів:

- проблемний семінар, який ведеться через дискусії. До особливостей проблемного семінару відноситься поєднання

«мозкового штурму» і «творчої дискусії», індивідуальної і групової роботи. Ці методи та прийоми можна використовувати як на етапі підготовки, так і під час його проведення. Основною складовою проблемного семінару є створення проблемної ситуації, яку потрібно завчасно сформулювати (не менше ніж за 7-10 днів). Майбутні вчителі початкової школи повинні самостійно здійснювати пошук необхідних відомостей з теми, що вивчається, знайомляться з різними думками і варіантами пропозицій щодо рішення.

- семінар-навчально-рольова гра. Для проведення гри заздалегідь визначають питання для обговорення, приблизно 2-3. Потім студенти групи поділяються на дві або три підгрупи залежно від характеру матеріалу. У кожній підгрупі розподіляють ролі: організатора, основного доповідача (теоретика), співдоповідача (практика), критика (можна двох), дефініста (тлумача слів), оформлювана (організатора наочності, демонстрацій), обирають експертів (гри особи). На наступному занятті проводиться семінар. Експерти оголошують критерії оцінки виступів груп (по кожній з ролей), нагадують питання, що підлягають обговоренню. Потім послідовно виступають учасники підгрупи. Експерти оголошують оцінки в балах (5,10...) після виступу всіх підгруп або після виступу кожного доповідача. Оцінюється також організованість підгрупи та оформлення виступу. «Головна увага в цьому приділяється насамперед якості інформації, її науковості, значущості, доступності й цікавості. Завершується семінар підбиттям підсумків» [15, 92].

- тренінгові технології в проведенні практичних (серед них і семінарських) занять. Сьогодні тренінг став найпоширенішою інтерактивною технологією серед методів ігрового навчання, предметом яких є професійна взаємодія. «Його основна мета – формування міжособистісної складової майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку психодинамічних властивостей людини і формування її емоцій, інтелекту» [15, 92].

Під час тренінгу реалізуються наступні завдання: практичне використання знань, умінь і навичок професійної взаємодії; відкриття, усвідомлення і демонстрація поведінкових реакцій партнерів, манер [15, 92]. Тренінг дозволяє програвати процес взаємодії під час пошуку та втілення в практику прийнятих рішень, обраних дій і вчинків. У сучасному тренінгу використовуються наступні інтенсивні технології: інформація, повідомлення, міні-лекція; дискусія; мозковий штурм, рольова гра і розігрування ситуацій у ролях; комунікативні завдання і вправи; презентації та самопрезентації; аналітичні вправи; ігри-симуляції, імітаційні ігри; фрагменти ділових ігор; відеодемонстрації. «Для того, щоб досягти ефективності навчального тренінгу, – вважають Л.Бесседіна та О.Сторубльов – викладачу потрібно дотримуватися наступних рекомендацій: стежити за часом, щоб закінчити вчасно; уникати тривалої дискусії з загальних питань або повернення до питань, залишених «на потім»; ставити гострі короткі запитання, на які всі учасники по черзі повинні дати відповіді; пропонувати колективне завдання на 3-5 хв. і завершувати його публічною презентацією; залишати на кінець ігрового заняття певну важливу інформацію або пропонувати потрібний роздатковий матеріал; одержувати від учасників зворотній зв'язок (наприклад, які емоції і почуття вони відчували під час тренінгу або в даний момент); нагадувати студентам, чого їм вдалося досягти («сухий залишок»), або написати на дошці запитання, які можна буде розглянути на наступному занятті; дякувати всім за співпрацю в досягненні цілей навчальної програми» [1, 187].

Доцільно зазначити, що на думку Т. Дорошенко та Т. Скорик: «Вагомим є пізнавально-пошуковий блок методів. Інформаційне забезпечення є головним аспектом підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, оскільки поза знанневою основою, відкритістю до інновацій у галузі мистецтва й методики його викладання продуктивна діяльність учителя в сучасних умовах неможлива» [6, 136].

Цей блок методів визначає залучення майбутніх вчителів до пошуку, осмислення, класифікації й відбору набутої інформації та здійснюється за допомогою наступних методів і прийомів: створення педагогічного портфоліо (відеофрагменти дитячого музичного виконавства, відео втілення певних методів і прийомів роботи з учнями на уроках музичного, образотворчого мистецтва та в позакласній роботі тощо); індивідуально підготовлені відеопрезентації мистецького життя регіону; складання «колекцій мистецьких творів»; збірки творів мистецтва для сприймання школярами, підпорядкованих певній темі; проблемні завдання; заохочення до відвідування концертних залів, екскурсій, театрів, виставок.

В професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів на основі інтеграційного підходу можна виокремити наступні методи: загально-дидактичні (аудіовізуальний, композиторський, музичні диктанти, репродуктивний, вивчення дитячого репертуару); методи художньої педагогіки (драматизація, ігри, метод творчих завдань). Головний орієнтир вибору методу, є пізнавальна функція сприйняття інформації.

В даний час все більше використовується застосування комп'ютерних технологій. Дані інновації підвищують якість отриманих знань, покращують професійну діяльність, компетентність, розширюють світогляд, розвивають особистість творчо та креативно. Для ефективності роботи з мультимедійними технологіями створюються безліч навчально-пізнавальних матеріалів, які використовуються для вирішення ситуаційних та дидактичних завдань. Сучасні програмні засоби та методи роботи з різнобічною інформацією, розміщеною в інтернеті, дають змогу вирішувати педагогічні завдання по-новому, це стосується й організації самостійної роботи студентів. Основними сучасними формами організації самостійної роботи студентів є творчі роботи, робота з інформаційними комп'ютерними технологіями. Використання різноманітних веб - технологій (Google-сервіси (Google Classroom, Google Docs, Google Sites, YouTube), хмарні

сервіси Canva, Piktochart, Scratch та ін.) у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Робота з інформаційними комп'ютерними технологіями передбачає розробку викладачем завдань з використанням інтернет-технологій в режимі on-line, завдання для самостійної роботи можуть бути спрямовані на: «пошук і обробку студентами інформації; організацію взаємодії в мережі; завдання щодо створення Веб-сторінок; виконання проєктів» [8, 35].

Доцільно зауважити, що за допомогою Google Classroom можна створити, наприклад, віртуальний «Клас». Це є результативною основою для змішаного навчання. На Google-диску, створеному для певного курсу студентів, можна помістити всі необхідні матеріали в електронному форматі: лекції, методичні рекомендації до лабораторних занять та самостійної роботи, питання для підсумкового контролю, зразки студентських робіт. Завдяки цьому майбутні вчителі початкових класів зможуть ознайомитись з усіма навчально-методичними матеріалами, виконувати різноманітні завдання творчо-педагогічного спрямування: підготувати навчальні веб-квести, розробити Е-портфоліо курсу, майбутнього вчителя (студента) або теми.

Розглянемо особливості створення портфоліо. В науковій літературі дається наступне визначення: «Портфоліо – це індивідуальні освітні досягнення, виражені в колекції різних матеріалів, які можуть показати результати студентів в самих різних областях» [17, 49].

Портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті майбутніми вчителями початкових класів в різноманітних видах діяльності – навчальній, соціальній, комунікативній. При розробці портфоліо можна орієнтуватися на три основних його типи: 1) портфоліо документів (дипломи, грамоти олімпіад або конкурсів, посвідчення або сертифікати про отримання додаткових освітніх навичок у гуртках, секціях або курсах); 2) портфоліо робіт (звіти по дослідницьким роботам; реферати; роботи по мистецтву; роботи по методики викладання, документальне фіксування творчої

активності; участь в студентських театрах, концертах; звіти по проходженню різних видів практики) 3) портфоліо відгуків (відгуки педагогів з різних видів діяльності, відгуки керівників практики). Портфоліо сприяє поглибленому підходу до навчання.

Як зазначає М.Вацьо: «Український музичний фольклор допомагає кожній дитині швидко запам'ятати й репродукувати композиційну побудову музичного твору. Спочатку – веселих пісеньок-пестушок і колискових пісень. Згодом – різноманітних жартівливих ігор, скоромовок, загадок, лічилок, небилиць, пісень-казок, дитячих ігор-пісень, якими дорослі постійної супроводжують будь-які моменти повсякденного життя дитини, з використанням ритмічних рухів, дитячих музичних іграшок та музичних інструментів, що надовго запам'ятовуються, справляють на дитину різні музичні враження, розвивають музичні здібності.» [3, 87]. Тому можна запропонувати майбутнім вчителям початкових класів наступні завдання із застосуванням сучасних Веб – технологій:

Завдання 1. Підготувати Е-портфоліо теми: «Методика вивчення теми: «Забавлянки» на уроках музичного мистецтва в 2 класі з використанням засобів музичного та образотворчого мистецтва, народних дитячих ігор.»

Завдання 2. Створити проєкт на тему: «Урок музичного мистецтва в 3 класі «Коліскові пісні Поділля» з використанням інтеграції мистецтв.»

Завдання 3. Підготувати матеріали для створення Веб-квесту на тему: «Використання творів різних жанрів українського дитячого музичного фольклору на уроках музичного мистецтва в початковій школі з застосуванням інтегрованого підходу до викладання мистецтв.»

Завдання 4. Створити відеопрезентацію на тему: «Приклади застосування засобів музичного та образотворчого мистецтва при вивченні творів малих фольклорних форм на уроках музичного мистецтва в початковій школі»

Завдання 5. За допомогою онлайн – ресурсів підібрати матеріал на тему: «Поняття «музична графіка». Історія виникнення терміну»

В методичній літературі відмічається, що для організація педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи за допомогою онлайн технологій буде ефективною тоді, коли педагог дотримується системи таких принципів: відкритої інформаційної системи; «організації, самоорганізації та розвитку в узгодженій роботі всіх учасників інформаційно-педагогічного процесу» [8, 36]; варіативності в розвитку інформаційного середовища; - інформаційного осередку як сприятливого соціального простору, здатного активізувати можливості особистості для комфортної соціально-культурної інтеграції [10, 308]; неперервної освітньої діяльності; засвоєння перспективних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій із пасивної на активну діяльну особистісну позицію майбутнього вчителя; орієнтації навчальної діяльності майбутнього вчителя не лише на споживання готового контенту, а й на участь у співпошукові та співтворчості [10, 310].

Група методів і прийомів організації та проведення навчального процесу майбутніх вчителів початкових класів виділяють кейс метод. В основі кейс методу є формування вміння орієнтуватися в ситуаціях і проблемах, знайти вірне рішення. Студенти отримують пакет (кейс) інформації від викладача, спрямований на вирішення одного з педагогічного завдання, і за допомогою науковості, творчого та креативного погляду вирішують проблему, або знаходять її, збираючи аргументи та докази. В сучасній педагогічній практиці використовують навчальні відеокейси. Відеокейс – інструмент навчання, заснований на кейс-методі (методі аналізу конкретних ситуацій) [15, 96]. Відеокейс передбачає опис навчальної ситуації за допомогою відео. Це може бути ігрове (ситуацію розігрують професійні актори за заздалегідь підготовленим сценарієм), або документальне відео. Використання кейс-методу на заняттях дозволяє: «занурити» учасників навчання в реальну проблемну

ситуацію, яка є типовою для їхньої майбутньої або справжньої професійної діяльності; підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок застосування активних методів навчання й візуалізації проблемної ситуації [15, 96].

Отже, інтегрований підхід до викладання мистецтв вимагає розширення функціональних можливостей вчителя. Педагог повинен бути поліфункціональним, професійно розбиратися в особливостях інших мистецтв і способах організації роботи з художніми текстами, віршами, картинами художників. Тому з'являється потреба пошуку й розробки інноваційних форм та методів навчання майбутніх вчителів початкових класів, використання сервісів соціальних медіа в освітніх цілях, особливо в самостійній роботі студентів.

Список використаних джерел

1. Бесєдіна Л. М., Сторубльов О. І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: метод. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Логос, 2009. 204 с.
2. Вацьо М.В. Впровадження українського дитячого музичного фольклору в освітній процес початкової школи. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво»*. Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2019. С.22-26.
3. Вацьо М.В. Український дитячий музичний фольклор у художньому розвитку молодших школярів: навч.- методич. посіб. (для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів мистецьких дисциплін загальноосвітніх шкіл та вихователів дитячих дошкільних закладів). Вінниця. 2015. 125 с.
4. Дабіжа Л. П. Використання синтезу мистецтв у навчанні та вихованні школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вип. 17. Вінниця, 2006. С. 28-31.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч посібник. Київ: Академвидав, 2004. 351 с.
6. Дорошенко Т. В., Міненко А. О., Скорик Т. В. Методичні основи модернізації мистецької підготовки вчителя початкової школи в контексті

- сучасних освітніх парадигм. *European humanities studies: State an Society*. 4(1). 2017. Poland. С.126-142.
7. Коломієць А. М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 47-52.
 8. Кулімова Ю. Г. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Open educational e-environment of modern University*. № 8. (2020). С. 34-41.
 9. Лапшина І. М. Дослідження аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих занять з молодшими школярами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 5-6 квітня 2017 р.). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2017. Вип. 6. С. 25-29.
 10. Лецюк І. Організація процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн.* Суми. 2015. № 1 (45). С. 306-313.
 11. Мазоха Д.С., Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 231 с.
 12. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
 13. Сироткіна Ж.Є. Інноваційні методи формування професійних умінь майбутнього вчителя музики. *Журнал науковий огляд*. № 5 (26). 2016. С. 1-8.
 14. Сироткіна Ж.Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04: Київ, 2006. 29 с.
 15. Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки : монографія / за ред. А. І. Омельченко. Донецьк : вид-во «Ноулідж», 2010. 256 с.

- 16.Тодосієнко Н.Л. Формування естетичного сприймання у молодших школярів засобами комплексного використання мистецтва. *Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»*. Вип. 45. Вінниця, 2016. С. 40-44.
- 17.Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998.200 с.

4.2. Підготовка до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін

Вчителі нової української школи залучені у широке поле інтегративних процесів, які вимагають від них уміння при викладанні однієї дисципліни використати методику та широку інформацію із суміжних галузей знань. Інтегративність сучасної педагогічної діяльності яскраво проявляється на прикладі вимог до вчителів початкової школи, які повинні бути добре обізнані у галузях багатьох суміжних дисциплін, що допомагає на належному методичному рівні проводити інтегровані заняття.

Усвідомлення та уміння використати інтегровані зв'язки повинні формуватись з перших кроків професійного навчання. Так, для вчителя мистецьких дисциплін важливим є не тільки володіння музичним інструментом, власним голосом, навичками читання незнайомого музичного тексту, транспонування та гармонізації мелодії, інтонування мелодії з листа і записування її на слух тощо, але також його загальна ерудованість. Нерозривний зв'язок музики з літературою, філософією і мистецтвом дозволяє під час вивчення мистецьких дисциплін систематично залучати студентів до широких художніх і філософських узагальнень, що потребує постійної апеляції до їх знань у галузі гуманітарних наук (культурології, філософії, історії, релігієзнавства, етики та естетики, теорії та історії образотворчого мистецтва, психології тощо). Усе це є наслідком того, що у сучасній культурі процеси загальної інтеграції постають домінуючими. Вони проявляються в багатьох сферах людської діяльності:

- інтелектуальній – у взаємодії донедавна далеких одна від одної наук і появи на їхньому перетині нових (біофізика, біохімія, генна інженерія, культурологія тощо);
- загально мистецькій – в експериментах постмодерністського гіперреалізму і кінетичного мистецтва, у пошуках концептуалістичного перформансу і в естетиці психоделіки;
- музичній – у поєднанні авангардного кіно з поп-музикою;
- літературній – у взаємодії в межах одного твору традицій елітарної прози і бульварного бестселера;
- педагогічній – в умінні вчителя при викладанні однієї дисципліни використати методику та широку інформацію із суміжних галузей знань.

Підготовка вчителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є важливою тому, що саме за допомогою використання міждисциплінарних зв'язків молодші школярі здатні глибше й ефективніше проникнути у зміст твору мистецтва. Модель сучасного вчителя початкових класів передбачає наявність не лише теоретичних знань з методик викладання навчальних дисциплін, широкого культурного кругозору, але й значного творчого потенціалу і самостійності мислення, що дозволяє залучати до своєї фахової діяльності широке коло явищ мистецької дійсності. Це стає свідченням інтегративного підходу.

Загалом, у фаховій підготовці вчителя початкових класів значне місце відведено дисциплінам мистецького, зокрема музичного спрямування. Опановуючи азами гри на музичних інструментах, майбутній педагог вчиться також керувати музичним сприйняттям дитини, формувати її готовність до спілкування з музикою, а також розкривати її художній зміст доступними для школяра засобами. Окрім того, вчитель повинен керувати і процесом сприймання творів мистецтва школярами, що потребує залучення асоціативного мислення і використання інтегративних мистецьких зв'язків.

Оскільки мистецтво є невід'ємною складовою духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного виховання особистості, її інтелектуального, естетичного, морального та духовного розвитку. Вже у початковій школі вчитель знайомить учнів з різними видами мистецтва та засобами їх виразності, у доступній формі пояснюючи природу та виражальну специфічність кожного виду мистецтва. Тому й сам педагог повинен добре усвідомлювати особливості видів мистецтва, їх природу, зв'язки з об'єктивною реальністю. Через спілкування з мистецтвом учні залучаються до світу художніх образів, що сприяє формуванню духовного світу особистості. Література, музика, образотворче мистецтво, театр і кіно для сучасного педагога стають плідним ґрунтом для використання міжпредметних зв'язків та проведення інтегрованих уроків.

У підготовці майбутнього педагога до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін вбачаємо для важливих аспекти. Першим з них постає здійснення художньо-педагогічного аналізу мистецького твору, результатом якого стає донесення його змісту до школярів доступними для певної вікової групи засобами, а другим – процес опанування основними навичками інструментального музикування, адже майбутній вчитель початкової школи повинен бути обізнаним з музичними інструментами і за необхідності створити дитячий музичний колектив. Тому при формулюванні методичних рекомендацій базовими постають:

- мистецтвознавча література, присвячена дослідженню засобів художньої виразності, вивчення якої необхідно для здійснення художньо-педагогічного аналізу;
- дослідження у галузі музичної педагогіки, в яких розкриваються принципи інтегративного підходу;
- методичні розробки, що містять конкретні рекомендації з опанування базовими знаннями з музичної грамоти,

навчання гри на музичних інструментах, інформацію про підходи при знайомстві школярів з творами мистецтва.

Мистецтвознавчі праці з аналізу засобів художньої виразності представлені дослідженнями, що представляють комплексний підхід до аналізу виражальних засобів, Л.Мазеля [12], М.Бонфельда [3] і В.Медушевського [18]. Кожний з певних музично-виражальних засобів досліджувався в працях окремих музикознавців. Так, на проблемах ритму і мелодики зосереджують увагу В.Холопова [25], Л.Мазель [13], С.Павлюченко [19], М.Тіц [22], Д.Христов [27]; питання гармонії як важливого засобу музичної виразності артикуються у працях Ю.Холопова [26], Ю.Тюліна [23] та ін. Спроба узагальнення підходів до засобів музичної виразності міститься у навчально-методичному посібнику О.Верещагіної і Т.Маринчук [7], розрахованому саме на підготовку майбутніх вчителів, викладачів мистецьких дисциплін.

Педагоги-науковці Є.Бойко, О. Рафальська, Г. Юхимович [2], О.Рудичик [21], М.Вульчин, З. Пикулицька, Ю. Деркач [8], М.Іванчук, М. Олійник [11], Л. Васильєва [6], В.Міshedченко, С.Пішун [17], Н.Мачинська [16], Н.Падун, О.Падун [20], Е.Брилін [5] у своїх розвідках вивчають особливості інтегрованого підходу на різних етапах навчання, а навчально-методичні посібники Т.Маринчук та Ю.Поплавської [14-15] надають конкретні рекомендації для опанування базовими навичками інструментального музикування.

Здатність сприймати мистецтво не є вродженою особистісною якістю, а тому й потребує формування і розвитку. Пізнавально-творчі можливості школярів розвиваються у процесі активної творчої діяльності, цілеспрямованого аналізу творів мистецтва, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань, отримання естетичної насолоди, формування високих художніх смаків і переконань. З перших кроків навчання в загальноосвітній школі діти прилучаються до творів образотворчого мистецтва та музики, які є могутнім засобом виховання. Мистецтво надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо

змістовність духовної культури становлять світоглядні, моральні та естетичні цінності суспільства, то мистецтво є художнім способом вираження цих цінностей. Створюючи художній образ світу й людини, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми і поколіннями, мистецтво стає незамінним способом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації і впливу на підростаюче покоління. Проте мистецтво може виконати свою естетичну, виховну і пізнавальну функцію лише тоді, коли діти по-справжньому навчаються слухати і чути музику, дивитись і бачити картини тощо.

Тому при знайомстві школярів з творами мистецтва особливого значення набуває володіння вчителем навичками художньо-педагогічного аналізу, який дозволяє розкрити зміст художнього твору у доступній для певної дитячої вікової групи словесній формі. Наприклад, аналіз зразків музичного мистецтва вимагає визначення жанру і стилю музичних творів, розкриття їх тематичного змісту, характеристики засобів музичної виразності, які використовує композитор у створенні художнього образу, побудови твору (типу музичної форми, структурного і тематичного аналізу кожної частини).

Література, музика, образотворче мистецтво, театр і кіно для сучасного педагога стають плідним ґрунтом для використання міжпредметних зв'язків та проведення інтегрованих уроків. Мета таких занять – виховати грамотного слухача, глядача, читача тощо. Людина, здатна емоційно сприймати твори мистецтва й отримувати від цього естетичну насолоду, є повноцінною гармонійною креативною особистістю. Оскільки мистецтво є невід'ємною складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її інтелектуального, естетичного, морального та духовного розвитку. Тому на вчителя початкової школи покладено особливе завдання залучення школярів до спілкування з творами мистецтва,

формування навичок осягнення змісту художніх творів та усвідомлення їх художніх образів. Для цього замало особистої професійності педагога, знань з основ наук і методик навчально-виховної роботи. Необхідне ще й уміння передавати ці знання у процесі живого і безпосереднього спілкування з учнями.

Творча свідомість школярів виявляється не в умінні швидко засвоювати істини, викладені педагогом, а в набутті власного досвіду ставлення до мистецтва на основі діалогічного спілкування з педагогом і безпосередньо художнім твором. Процес сприймання художніх творів реалізується лише за умов цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо осмисленого та емоційно насиченого спілкування з твором мистецтва. Художньо-педагогічне спілкування як метод керування процесом сприймання художнього твору характеризується низкою особливостей:

- рівноправністю учасників у судженнях й оцінці творів мистецтва;
- підвищеною увагою вчителя до реакції учнів;
- наявністю взаємозв'язків їх переживань, різних контекстів, точок зору, позицій;
- щирою зацікавленістю вчителя в успіхах учнів;
- активізацією особистісних проявів у процесі сприймання й осмислення мистецтва.

Використання інтегрованих форм навчання передбачає обізнаність педагога у засобах виразності суміжних видів мистецтв. Особливо міцною є система взаємозв'язків між музикою та образотворчим мистецтвом, які оперують різними засобами виразності, але спрямовані на пряме чи опосередковане відображення об'єктивної реальності.

У процесі художньої комунікації майбутні педагоги приходять до усвідомлення, що світ мистецтва є надзвичайно багатим, складним і різноманітним. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет (скульптура, картина, будівля), у

другому – як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний), у третьому – як дія, що відбувається у просторів й часі (танець, вистава, кінофільм).

Кожному виду мистецтва притаманні свої особливі засоби створення художнього образу, що слугують засобами відображення дійсності. Вони наділені специфічними для певного виду мистецтва закономірностями, які проявляють себе у змістовному і художньо-естетичному плані.

Певні явища, котрі здаються не настільки суттєвими і важливими для одного виду мистецтва, для іншого набувають особливого значення. Наприклад, ритм має принципове значення для тих видів мистецтва, твори яких функціонують в часовому просторі: музика, танці, сценічне мистецтво. Окремі засоби виразності є специфічними тільки для одного виду мистецтва. Прикладом може слугувати мелодія як іманентно музичний засіб виразності. Проте основною тенденцією розвитку художньої культури є внутрішня спорідненість різних видів мистецтва. Усі вони є спорідненими і викликаними до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо.

Різні види мистецтва не є взаємозамінними. Вони утворюють єдину динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями. Між видами мистецтва існує не лише сюжетний або хронологічний, але й внутрішній і життєвий зв'язок, адже усі вони народжені з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість композитора, художника, скульптора, письменника.

У сучасному мистецтві найбільш виділяються дві протилежні тенденції: тяжіння до синтезу видів мистецтва та збереження суверенності кожного окремого виду. Діалектичне протиріччя цих тенденцій веде не до поглинання одних мистецтв іншими, а до їх взаємозбагачення, ствердження необхідності існування різних видів мистецтв, кожний з яких зберігає свою самостійність.

Розподіл мистецтв на види носить закономірний характер і є наслідком як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Різні види

мистецтва потребують різних засобів художньої виразності. Мова ліній, звуків, кольорів, якими користується мистецтво, виникла не тільки тому, що в реальному світі існують кольори, лінії, звуки, але й тому, що вони мали певне значення в житті людей та отримали певний зміст.

Музикознавець Б.Асаф'єв вважав можливим обґрунтувати розподіл мистецтв на різні види, спираючись на особливості їх художньої мови. Так, можна поділити усі мистецтва на «інтонаційні» (музика і поезія як мистецтва висловлювання) і «німі» (скульптура як «застигла мова» тіла та його рухів, живопис, архітектура, пантоміма) [1]. Види мистецтва відрізняються один від одного ще й тим, що відображають різні явища і користуються різними засобами виразності. Основа існування всіх видів мистецтв, безумовно, міститься в самому предметі мистецтва – багатогранності об'єктивного світу, різні прояви якого не можуть в повній мірі бути розкриті засобами тільки одного виду мистецтва. Звичайно, може бути, що одні й ті ж самі життєві явища відображаються різними видами мистецтва. В якості прикладу можна навести казку-поему О.С.Пушкіна «Руслан і Людмила», що стала основою однойменної опери М.І.Глінки або поему М.Лермонтова «Демон», яка перегукується з живописним полотном М.Врубеля та оперою А.Рубінштейна. Можна пригадати, що симфонічна п'єса К.Дебюссі «Хмари» викликає безпосередні асоціації з численними картинами К.Моне. Проте в зображенні одних і тих самих явищ різні види мистецтва звертають увагу на їх різні сторони, які не можуть бути виражені в повній мірі у суміжних видах.

Взаємозв'язок між видами мистецтва ґрунтується на тому, що вони існують не тільки в певних відносинах у просторі і часі, але й в художніх – змістових, образно-композиційних, стильових контекстах. Такий зв'язок, наприклад, породив виникнення опери під впливом театру і поезії як спроби відтворення драми в музиці.

Засоби виразності розкривають найголовнішу видову особливість художньої творчості. Вони залежать від предмету

відтворення, художнього завдання та природи матеріалу творчості. Ці фактори надають специфічності видам мистецтва і одночасно створюють їх зв'язок. Так, часом одні види мистецтва користуються засобами виразності інших. Наприклад, специфічним засобом виразності графіки є лінія, але графіка користується і кольором – засобом, який вона запозичила із живопису. Хореографія як мистецтво пластичного руху використовує пластичні засоби скульптури. Проте повну картину світу можна відтворити тільки сукупністю засобів виразності усіх видів мистецтва як продукту художньої культури.

Досить часто засоби виразності одного виду мистецтва породжують асоціації з іншим мистецтвом. Навіть терміни, що використовують художники і музиканти мають багато спільного. Зокрема такими визначеннями стали тональність, колорит, яскравість полотен (живописних і музичних). Російський композитор М.Римський-Корсаков аналогію між кольорами у живописі і тембрами у музиці вважав безсумнівною. Литовський композитор і художник Н.Чюрльоніс до низки своїх музичних творів створював відповідні цикли картин. Таким чином з'явилися музичні і живописні полотна «Море», «В лісі», «Сонатне алегро», «Фуга» тощо. На взаємозв'язок різних видів мистецтва вказував й композитор-романтик Ф.Ліст. Під час подорожі Італією і знайомства з шедеврами Рафаеля та Мікеланджело композитор, як він сам неодноразово згадував у листах до друзів, став краще розуміти стрункість музики Моцарта і Бетховена. Також Ф.Ліст вбачав ментальну спільність між художником Тиціаном і композитором Россіні. Найяскравіше взаємозв'язок музики і живопису в творчості Ліста проявляється у фортепіанному циклі «Роки мандрів», в якому п'єса «Заручини» створена під враженням картини Рафаеля «Заручини Марії».

Взаємодія засобів виразності живопису і музики дозволяє говорити про «музикальність живопису» і «живописність музики». Так, розглядаючи картину, глядач використовує не лише зір, а всі органи чуттів.

Особливий взаємозв'язок засобів виразності живопису і музики усвідомлювали митці доби романтизму. Музика жила в композиції полотен, гармонії фарб, музичності ритмів, грі світлотіні, колориті. У романтиків «зазвучали» пейзаж, історичні полотна, портрети. Французький художник Ежен Делакруа часто створював портрети музикантів, від діяльності яких можна було упізнати одразу. Особливе враження справляє «музикальність» портрету Фредеріка Шопена кисті Делакруа. На вогняному фоні майстер зобразив напружене обличчя аскета, заглибленого в тяжку думу. Його голова ніби виступає з полум'я. Глядач відчуває його страждання, що рветься з полотна, і ніби чує звуки його романтично-бунтівної і водночас ніжно-проникливої музики.

Взаємозв'язок музики і живопису майбутнім педагогам можна розкрити і на прикладі творчості американського художника другої половини ХІХ століття Джеймса Уіслера. Цикл портретів ірландки Джо він називає симфоніями за аналогією з відомою поемою Т.Готье «Симфонія в білому мажорі». Після цих портретів художник почав називати свої роботи аранжуваннями, гармоніями, ноктюрнами. Так з'явилися «Аранжування в сірому і чорному» (портрет матері), «Ноктюрн у сірому і сріблястому», «Ноктюрн у чорному із золотом» (пейзажі). Слід усвідомлювати, що назви полотен не є механічним перенесенням прийомів майстерності з музики у живопис. «Музикальність» картин Дж. Уіслера відчутна у колориті, грі кольорів. Художник вважав, що головну увагу слід приділяти основному кольору, який, подібно лейтмотиву в опері, проходить крізь увесь твір, а вже цьому кольору має відповідати увесь ансамбль.

Учням молодшого шкільного віку буде легше сприймати музичні образи, які пов'язані з образами зоровими. Тому майбутній педагог вже може використати певні добірки творів, в яких відчутний тісний взаємозв'язок музичного мистецтва і живопису. Серед доступних для дитячого сприйняття музичних творів, які створені під впливом живописних робіт можна використати «Картинки з виставки» М.Мусоргського, створені під впливом

малюнків Гартмана; «Маленьку різдвяну сюїту» Дж. Крамба, що виникла під враженням від фресок Арренської капели в італійському місті Падуя. З музики українських композиторів можна запропонувати фортепіанну сюїту «Картини російських живописців» І.Шамо, кожна п'єса якої є програмної і має назву живописного полотна. Також можна залучити твори, в яких композитори створюють музичні портрети, зокрема «Женці», «Збирачі винограду» Ф.Куперена; «Селянка», «Циганка» Ж.Л.Рамо; «Дівчина з волоссям кольору льону» К.Дебюссі. Слід зазначити, що використання цих творів водночас буде залучати дітей і до сприйняття музики різних історичних і національних стилів, адже у перелік увійшли музичні зразки від початку XVIII до XX століття.

В усвідомленні специфіки засобів виразності музики і живопису важливим є ознайомлення майбутніх вчителів з поглядами і відчуттями музичного кольору, якими володіли Р.Вагнер, К.Дебюссі, М.Римський-Корсаков, О.Скрябін.

Вперше поєднати звук, тональності з кольором вдалось О.Скрябіну. Він задумав свою симфонічну поему «Прометей» збагатити партією «світлового клавіру». Цю ідею композитор пояснив тим, що Прометей є символом творчого начала, активної енергії Всесвіту. Саме тому композитор хотів підсилити звукове враження світлом, щоб відобразити свій художній задум – ледь окреслені надії людства перетворюються на сліпучий блиск, екстаз звільненої думки. По можливості бажано переглянути зі студентами фільм режисерів Ю. Серова та Д. Рождественського за поемою «Прометей» О.Скрябіна (1980). У фільмі світлова стрічка, зображена паралельно звучанню музики, була відтворена за публікаціями партитури із зауваженнями самого композитора.

Ідея світломузики виникла не випадково. Науці відомо про сильний вплив кольору на настрій та навіть здоров'я людини. Це підтверджено дослідженнями фізіологів, які зазначають, що кольори тим сильніше впливають на нервову систему, чим ближче вони знаходяться до початку сонячного спектра. Так, червоний колір викликає лють не лише у биків та індіанських півнів, але й збуджує

людей. Зелений колір створює відчуття спокою. Дослідники світломузики стверджують, що колір як засіб виразності у живопису загострює почуття прекрасного у людині. При монотонних звуках очі краще відчують зелено-блакитні кольори, а гаряче-червоні розрізняють погано. Саме тому музиканти постійно шукають відповідність кольору і музичного тембру, тональності, ладу.

Безпосередньо в опануванні основними навичками інструментального музикування інтегративний підхід ефективним буде початковому етапі навчання, наприклад, при опануванні навичками ритмоінтонування. У зв'язку з тим, що ритм – одне з першоджерел, першоелементів музики, а сама музика є концентрованим зосередженням ритму, на початковому етапі навчання інтегрований підхід може проявлятися в ігровому поєднанні ритмічних вправ із загадками та зразками дитячої літератури, на основі яких можна створити базу для розвитку ритмічного відчуття. На підготовчому етапі можна використовувати ритмізацію текстів і виконання частково-пошукових завдань. Використовуючи прийоми, запропоновані Л. Дмитрієвою [9], для розвитку почуття ритму пропонуємо такі ігрові завдання:

- відтворити ритми віршів;
- на задану ритмічну формулу придумати слова і фрази в даному ритмі;
- передати ритмічний мотив загадки і скласти до неї відповідь.

Для ігор на відтворення ритмічного мотиву загадки та відповіді до неї, пропонуємо авторські загадки різного рівня ритмічної складності. Пошук саме римованої відповіді на загадку спонукає учнів не лише до розвитку власної фантазії, але й до усвідомлення понять метру і ритму, тривалості, сильних і слабких долей. При відтворенні ритму загадки, особливу увагу слід звертати на кількість слабких долей після сильних, що дозволить

дітям зрозуміти різницю між дводольним і тридольним метрами, а також розпізнавати затакт і початок такту.

Загадки на дводольний метр:

«Сніг на радість дітвори, а у небі» - «Снігурі»;

«Снігурам усім сестричка – пташка лагідна» - «Синичка»;

«Дятел – всім деревам друг, з лісу чуємо» - «Стук-стук»;

«Забіяка, хитрий хлопчик – це веселий наш» - «Горобчик»;

«Під крило синів і дочок прихистила мама» - «Квочка»;

«Мами-квочки всі дитятка називаються» - «Курчатка»

«Ой, чия то пісня з лісу лине у зеленую долину?» - «Солов'їна, солов'їна».

Загадки на тридольний метр:

«Сонечко красне і дощик рясний, діти чекають приходу» - «Весни»;

«Літечко красне скінчилось, мов сни. В школу готуємось йти» - «Восени»;

«Осінь скінчилась, вже й сніг на поріг. Святе зимове іде» - «Новий Рік»;

«Листя на голих деревах нема. Снігом кружляє красуня» - «Зима»;

«В небі танцюють-кружляють пушинки, білі красуні зимові» - «Сніжинки».

Для відтворення ритму можна добирати вірші, з якими діти знайомились під час вивчення інших дисциплін.

Ефективним при розвитку ритмічного відчуття буде поєднання музики і дитячої казки. В якості прикладу наведемо використання казки, до якої додаємо ігрові завдання на розвиток ритмічного чуття на початковому етапі музичного навчання. Мета таких завдань – усвідомлення виразного значення ритму, поняття про співвідношення різних музичних тривалостей.

Для молодших школярів пропонуємо казку Марини і Сергія Дяченків «Габріель і сталевий Лісоруб». Ця казка має яскраве моральне спрямування, вчить дітей слухняності, поваги до дорослих, шанобливого ставлення до природи, формує уявлення

про красу душі, почуття дружби і товарищкості. Габріель – фантастичний кентавр, що мешкає серед лісових тварин. Колись давно, в дитинстві, Габріель вчинив дурницю. Лише одну, але непоправну. І його плем'я на величезному кораблеві зі сріблястими вітрилами полетіло шукати інших світів. Габріель мешкає в гущавині лісу. Він грає на арфі, флейті і сопілці, читає кам'яні книжки і п'є чай з духмяних трав. Білки стрибають Габріелеві на плечі, і той катає на собі десять білок нараз. Він товаришує з лисицею і грає з ведмедиком у горішки. А ще — чекає на своїх батьків. Цей маленький кентавр, який може врятувати ціле місто людей. У маленького кентавра є друзі серед людей – Іванко та Оленка. Розповідаючи про Габріеля, учитель може знайомити дітей і з музичними інструментами.

Одна із глав казки допомагає дітям відчутти магічну дію музики. Саме її прочитання вважаємо за доцільне поєднати з ритмічними іграми.

Як Габріель і діти билися з Лісорубом

У місті коїлося жахіття. Вулицею йшов, вимахуючи сокирою, залізний Лісоруб. За одним махом його сокира зносила паркани, завалювала товсті дерева, прорубувала хатні сволоки, і хати осідали. Сокира була вся щербата, але ще гостра, і тьмяно виблискувала у світлі вечірнього сонця. Лісоруб був зроблений зі старих лицарських обладунків, але він не був лицарем. Замість голови він мав шолом, усередині шолома — шестірні, а в них — єдине бажання: рубати, ламати, валити, вбивати.

Чоловіки кидали в нього каменюки, налітали із загостреними кілками, кидали сокири, намагалися перекинути, підпалити — усе марно. Лісоруб усе йшов і йшов, рубав і рубав, не стомлюючись. Довкола був гамір і плач, мукання наляканої худоби...

Ритмічна гра «Відтвори страшну ходу Лісоруба»: плескаючи у долоні, стукаючи по парті і притупуючи ногами учні повинні відтворити ритм ходи Лісоруба. Так, сама хода може втілюватись у тупотінні рівними довгими тривалостями, а звук сокири – короткими.

Якийсь хоробрий чоловік, захищаючи свою сім'ю, наскочив на Лісоруба з дрюком. Та дрюк зламався, вдаривши по шолому. Лісоруб перекинув супротивника, заніс над ним свою сокиру...

І враз завмер.

Йому почувся найогидніший у його залізному житті звук — музика. Хтось вигравав на арфі, ще й так ніжно! Ніжні звуки лютили Лісоруба найбільше.

Він забув про свого супротивника і, скрегочучи, обернувся.

За кілька кроків від нього стояв кентавр і грав на арфі.

Гра «Вгадай першу мелодію кентавра»: вчитель відбиває олівцем по столу ритмічний рисунок знайомої дітям пісні, яку вони повинні якнайшвидше наспівати. (Найзручніше використати пісню, яку розучували на попередньому занятті).

Лісоруб ненавидів кентаврів майже так само люто, як музику. Він загуркотів від люті і кинувся вперед, щоб зрубати ворога, наче дерево.

Та кентавр устиг відскочити і знову заграв.

Гра «Вгадай другу мелодію кентавра»: учитель представляє ритмічний рисунок іншої пісні. В якості ускладненого варіанту — можна на плакаті виписати ритм пісні, відтворити його з учнями і згадати слова.

Лісоруб кинувся знову. Кентавр знову відскочив. Повернувся і неквапом пішов вулицею, усе граючи. Скрегочучи і гуркочучи, вимахуючи сокирою, Лісоруб побіг за ним.

У передмісті кентавр на хвильку зупинився. На його спину скочили хлопчик із ліхтарем у руках і дівчинка в забрудненій сукенці. Скреготання і гуркіт за спиною ставали щораз дужчими.

- Грай! — гукнула дівчинка. І вони попрямували до лісу.

Лісоруб гнався за ними, то відстаючи, то зненацька прискорюючи крок і мало не наздоганяючи їх. Габріель грав, його пальці вже ледве слухалися.

Дзень! — порвалася струна.

- Праворуч, - наказував хлопчик. — Тепер прямо. Он за тими пеньками, бачиш? Там починається болото...

Дзень! – порвалася друга струна.

- Діти, - сказав Габріель. – Іще є час – зістрибніть і сховайтеся в кущах, він вас не помітить...

- Ти стомишся, він наздожене і зарубає тебе... Навіть коли ти просто здасися і перестанеш грати, він усе одно зарубає, а тоді повернеться в місто і переб'є всіх... Грай, Габріелю!

Та струни на арфі рвалися одна за одною. – Ще трішечки, — казав Іванко. – Ось уже болото. .. Тепер я піду попереду!

І він зіскочив з Габріелевої спини і високо підняв свого ліхтаря:

- Іди за мною, точнісінько по моїх слідах!

- Габріелю, - тихо мовила Ганнуся, - візьми мене на руки... Я співатиму.

- Що?!

- Кинь арфу... Вона поламалася... Я співатиму. Ну ж бо!

Позаду наближались, ляскаючи, кроки, від яких здригалася земля. Габріель кинув непотрібну тепер арфу і взяв Ганнуся на руки. Ганнуся заспівала, і ззаду почувся грюкіт — здається, Лісоруб, шаленіючи, бив самого себе кулаком по голові.

Гра «Пісня Ганнусі»: учитель сам співає нову для дітей пісню (або демонструє її у фонозапису), а діти відтворюють її ритмічний рисунок.

Ганнуся співала. У неї з переляку пересохло в горлі, Габріель відчував, як вона тремтить. Та її голос не тремтів, це був дуже сміливий і лункий голос.

Іванко йшов попереду. Він не міг іти швидко, адже він мав вибирати такий шлях, де і кентавр з дівчинкою могли пройти. А Лісоруб, почувши осоружний спів, прискорив крок. Тепер під його ногами земля не охкала, а хлюпала.

Іванко поспішав. Ліхтар погойдувався в його руці, тіні стрибали по болоту, по трав'яних купинах, по потворних цурупалках-пеньках...

Гра «Навздогін». Учні розбиваються на дві групи. Перша імпровізовано відтворює біг і стрибки Іванка, а друга – Лісоруба.

Ляскіт і чавкання були зовсім близько. Ганнуся, озирнувшись, побачила, як залізний Лісоруб крокує по коліно в багнюці, а в прорізах його шолома блимає вогонь від розігрітої шестірні. Це було так страшно, що дівчинка закашляла і змовкла.

- Мовчи, - прошепотів їй Габріель. – Тоді, можливо, він від нас відчепиться...

Ганнуся міцніше обхопила його шию:

- Тоді він повернеться до людей і почне вбивати... Ми мусимо його перемогти! Ми вже майже перемогли!

І вона заспівала знову. Почувши її, Лісоруб прискорив крок і ударом сокири мало не відрубав Габріелеві його розкішний кінський хвіст. Ганнуся закричала. Лісоруб, скрегочучи, зупинився. Ліхтар на землі горів тьмяно — та Лісорубові не потрібне було світло. Адже він не мав очей. Пісня стихла — от що його здивувало.

Ганнуся спробувала знову заспівати, але голосу не було. Тоді Габріель сказав:

- Давайте разом...

І заспівав. І Ганнуся заспівала разом з ним.

Гра «Пісня Габріеля і Ганнусі». На плакаті на двох лініях відображається ритмічний рисунок двоголосної пісні. Хлопчики простукують нижній рисунок, імітуючи пісню кентавра, а дівчатка – ритм верхньої лінії, яка відповідає мелодії Ганнусі.

Розлючений Лісоруб кинувся на них. Габріель відчув запах розігрітого заліза. Просвистіла в повітрі сокира...

Одна Лісорубова нога провалилася в трясовину по коліно. Друга — по стегно. Секунда — і Лісоруба затягло по пояс. Ще секунда — і самий шолом із сокирою стирчали над багнюкою, що булькала. А за мить щезла і сокира.

Іванко раптом упустив ліхтаря і впав навкарачки. І поповз багнюкою — хутко-хутко. Його сорочка біліла в темряві.

- Стрибай! – гукнув Іванко. – Стрибай через трясовину – на те місце, де я! Скоріше!

І Габріель стрибнув. Він перелетів через тремтячу, як драгли, багнюку і приземлився точнісінько там, де лежав Іванко, — його копита опустилися біля хлопчика, не зачепивши його.

Після таких ігор, в яких учні створюють найпростіші ритмічні імпровізації, відтворюють ритм і за почутою мелодією, і за нотним записом, виконуючи його без принципових помилок, можна перейти до гри «Ритмічна загадка». На дошці, плакаті або на окремих картках записується ритмічний рисунок вивченої раніше пісні, причому декілька тактів залишаються незаповненими. Діти повинні у долоні проплескати ритмічний рисунок і самі заповнити такти, яких не вистачає.

Ігри на ритмізацію поетичних текстів, ритмічні відповіді до загадок, одночасне виконання різних ритмічних груп, відтворення пропущеного ритмічного рисунку, готують учнів до наступного етапу музично-ігрової діяльності, пов'язаного з усвідомленням особливостей мелодичного руху.

Звичайно, успішність інтегрованої музичної ігрової діяльності визначається цілим комплексом умов і факторів: особливим контактом учнів і вчителя, тривалістю гри (яка не може бути занадто довгою), залученням всіх дітей класу, вільним вибором варіантів ролей для участі в музично-ігровому дійстві тощо. Дотримуючись цих умов, можна розв'язати низку дидактичних завдань: навчити дітей сприймати музику і моделювати у своїй уяві художні образи під час художньої комунікації; засвоїти правила запису ритму і вміння його прочитувати; відчутти естетичне задоволення від власної ігрової творчості.

Отже, використання інтегративного підходу у викладанні мистецьких дисциплін дозволяє виховати свідомого слухача, читача, глядача, здатного в майбутньому самостійно інтерпретувати твори мистецтва. Це виховання слід розпочати зі сприймання творів мистецтва, яке базується на свідомому сприйнятті засобів художньої виразності.

Стисло охарактеризувавши специфіку засобів виразності у контексті взаємодії музики та образотворчого мистецтва, можна

прийти до висновку, що така взаємодія зумовлена естетичною природою цих видів мистецтва, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання. Доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва у навчально-виховній роботі дає змогу вирішувати складні завдання досягнення конкретного художнього змісту з опорою на художній досвід учнів певної вікової групи. Співдружність мистецтв у навчально-виховному процесі буде доцільною лише тоді, коли кожний вид мистецтва збереже свою специфіку і форму художнього мислення. Якщо ця специфіка ігнорується, то взаємодія мистецтв порушується і втрачає педагогічну доцільність. Педагог повинен пам'ятати, що ефективність використання творів різних видів мистецтва визначається не кількістю звернень до художніх творів, а ступенем їх допомоги у заглибленні в художній зміст.

Окрім того, використання інтегрованих форм навчання передбачає обізнаність педагога у засобах виразності суміжних видів мистецтв. Особливо міцною є система взаємозв'язків між музикою та образотворчим мистецтвом, які оперують різними засобами виразності, але спрямовані на пряме чи опосередковане відображення об'єктивної реальності.

Підсумовуючи міркування над проблемами підготовки майбутніх фахівців до інтегративного викладання мистецьких дисциплін, також наголошуємо на специфічних вимогах до знань та умінь сучасного педагога, які втілюють теоретичні знання та практичні уміння, зокрема усвідомлення суті єдності змісту і форми творів мистецтва; знання жанрових та стильових особливостей видів мистецтва; знання основних форм та засобів виразності; уміння охарактеризувати жанр і форму конкретного твору; аналізу системи засобів виразності та її ролі в створенні художнього образу. До цих вимог слід додати й творчу активність педагога, його здатність до створення загадок та ігор, що стимулюють дитячу уяву, розвивають асоціативне мислення учнів, залучаючи їх зацікавленість до ігрової діяльності, читання казок і знайомства з оточуючим світом.

Список використаних джерел:

1. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Бойко Є. Г., Рафальська О.О, Юхимович Г.П. *Інтегрований підхід до навчання в освітньому процесі* [Електронний ресурс]: Управління розвитком складних систем. 2019. Вип. 38. С. 92-97. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Urss_2019_38_16
3. Бонфельд М. *Введение в музыковедение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.
4. Бонфельд М. *Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки*. Ч.1. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 250 с.
5. Брилін Е.Б. *Теорія і практика музично-творчого розвитку студентів мистецьких спеціальностей*: Навчальн-методичний посібник. Вінниця: Нова книга, 2019. 168 с.
6. Васильєва Л. *Особенности викладання інтегрованого курсу «Мистецтво(пізнавальна складова)» у вищих мистецьких навчальних закладах 1-2 рівня акредитації* [Електронний ресурс]: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 9. С. 186-196. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_9_18
7. Верещагіна О., Маринчук Т. *Засоби музичної виразності та їх роль у процесі формотворення*: навчально-методичний посібник Вінниця, 2000. 91 с.
8. Вульчин М. Б. З. С. Пикулицька, Ю. Я. Деркач *Використання засобів наочності у процесі інтегрованого навчання на уроках у початковій школі* [Електронний ресурс]: Молодий вчений. 2019. № 6 (1). С. 76-80. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_6\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_6(1)_19)
9. Дмитриева Л. *Детское музыкальное творчество как метод воспитания. Музыкальное воспитание в школе*. Вып.11. М., 1976. С. 71 – 86.
10. Дяченки Марина і Сергій. *Габріель і сталевий Лісоруб*. Пер. з рос. Наталі Брискіної. Вінниця, ПП «Видавництво «Теза»; «Соняшник», 2005. 96 с.
11. Іванчук М., Олійник М. *Розвиток особистісного потенціалу молодшого школяра в умовах інтегрованого навчання* [Електронний ресурс]. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2019. Вип. 26 (2). С. 254-259.
12. Мазель Л. *О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки*. Интонация и музыкальный образ. М.: Музыка, 1965. С.225 – 264.
13. Мазель Л. *Проблемы классической гармонии*. М. Музыка, 1972. 313 с.
14. Маринчук Т.Т. *Підготовка майбутнього вчителя до організації інструментального музикування в початковій школі*: Навчально-методичний посібник. Вінниця, 2019. 95 с.

- 15.Маринчук Т., Поплавська Ю. *Граї, музико, граї!*: Навчально-методичний посібник. Вінниця, 2018. 138 с.
- 16.Мачинська Н. *Інтегрований підхід у навчанні школярів початкової школи: теоретична основа та практичний аспект* [Електронний ресурс]: Молодь і ринок. 2017. № 9. С. 31-36. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_9_7
- 17.Мішедченко В., Пішун С. *Музичне мистецтво в структурі інтегрованих занять в початковій школі* [Електронний ресурс]: Молодь і ринок. 2018. № 6. С. 50-54. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_6_11
- 18.Медушевский В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. М.: Музыка, 1976. 254 с.
- 19.Павлюченко С. *Питання мелодики*. К.: Музична Україна, 1974. 42 с.
- 20.Падун Н. О., Падун А.О. *Інтегроване навчання як міждисциплінарна проблема* [Електронний ресурс]: Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2017. №2. С. 26–31. \Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspn_2017_2_6
- 21.Рудичик О. М. *Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання* [Електронний ресурс]: Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2020. № 2. С. 116-121. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2020_2_17
- 22.Тиц М. *О тематической и композиционной структуре музыкальных произведений*. К.: Музична Україна, 1972. 284 с.
- 23.Тюлин Ю. *Учение о гармонии*. М.: Музыка, 1966. 224 с.
- 24.Тюлин Ю. *Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации*. М.: Музыка, 1976. 165 с.
- 25.Холопова В. *Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века*. М., Музыка, 2003. 304 с.
- 26.Холопов Ю. *Гармония: Теоретический курс: учебник*. СПб.: Лань, 2003. 544 с.
- 27.Христов Д. *Теоретические основы мелодики: Исследование, перевод с болгарского, вступит. статья и коммент. Е. Абызовой*. М.: Музыка, 1980. 256 с.

4.3. Орф-педагогіка – інтегративна система музичного виховання.

Якщо ми говоримо про інноваційні форми та методи інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін, ми не можемо обійти увагою педагогічну концепцію музичного виховання баварського педагога Карла Орфа – Орф-педагогіку або Орф-підхід, як її ще прийнято називати.



Карл Орф (1895-1982) – баварський педагог і гуманіст, композитор, музикознавець і театральний діяч, автор всесвітньовідомої кантати «Карміна Бурана», народився та працював у Мюнхені, і практично все

своє довге життя присвятив музичному вихованню підростаючого покоління. Його педагогічна концепція музичного виховання, яку він розробив спільно зі своєю колегою Гунільд Кетман ще у 20-х роках минулого століття, відома на увесь світ і має популярність не меншу, ніж музичні шедеври, які вийшли з-під його пера. Тобто ідеям Карла Орфа та Гунільд Кетман вже майже 100 років, але вони і досі не втратили своєї актуальності, а навпаки привертають до себе все більше і більше уваги і поповнюють величезний список своїх прихильників. Гуманістично-педагогічна спадщина Карла Орфа актуальна поза часом і продовжує впливати на педагогів та митців у всьому світі.

Цю інтегративну концепцію естетичного виховання було втілено у п'ятитомній збірці «Орф-Шульверк», що вперше побачила світ у 1932-1935 роках. Важливо розуміти, що ідеї, закладені у цих п'яти нотних збірках виходили далеко за межі загальноприйнятих на ті часи уявлень про педагогічні ідеї навчання та виховання. Вони засновані на характерних способах навчання у творчому середовищі і з часом стали запорукою розкриття художнього та педагогічного духу не лише у мистецькому середовищі. XXI століття значним чином актуалізувало потреби, які активно просуває та розвиває Орф-підхід. Необхідність пошуків

нових шляхів у розвитку сучасної педагогіки та психології спонукає звертати все більше уваги на педагогічні концепції, що передбачають стиль роботи та навчання у творчому процесі.

Карл Орф у «Шульверку» повертається до тих часів, коли музика існувала в єдності зі словом та рухом. Це своєрідна спроба відродити гармонійний синтез мови та руху, як одних з найважливіших праоснов музики, її першоджерел. Адже в давні часи музика, спів і танець не існували окремо. Всі мистецтва були частинами синкретичного цілого. Тому ідея інтеграції мистецтв не нова, їй, принаймні, три тисячі років ще з часів Древньої Греції. Отже, Орф-Шульверк - це практичний спосіб навчання та виховання через мистецтво та творчість, це синкретична система, яка базується на синтезі музики, слова і руху, втілена через призму інтеграції різних видів мистецтв. Ідеї Карла Орфа висвітлені в цій системі в трьох проекціях – дидактичній, інтегративній та соціальній. Отже, Орф-підхід завжди передбачає сукупність кількох видів мистецтв, що є досить актуальним у світлі сучасних поглядів на роль та місце мистецького виховання у концепції сучасної школи. Адже принцип інтеграції є необхідним і важливим у формуванні стратегії оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно-орієнтованого навчання й виховання. Творчий процес не може бути обмежений лише музикою або малюванням, також ми не можемо відокремити з нього й ритмічну та драматичну складову. Такий підхід є природним до дитячого світосприйняття, крім того він допомагає знайти найбільш ефективні шляхи для розвитку творчого потенціалу кожної дитини.

Концепція активної творчості в освітньому середовищі, що набуває все більшої популярності у наші дні, може боти розглянута як концепція, що співзвучна до завдань сучасної української педагогіки. Орф-підхід, з його прогресивними поглядами на роль та сутність мистецтва у життєдіяльності людини, може стати надійною основою для втілення завдань нової української школи.

Окреслюючи основи Орф-підходу для майбутніх вчителів, необхідно наголосити на їх тісному взаємозв'язку з основними *принципами* Орф- підходу. Ці принципи дозволяють розглядати будь-який творчий процес як діамант з багатьма гранями, кожна з яких відображає свій характерний спосіб навчання з його типовими особливостями, що є необхідними для втілення художнього та педагогічного бачення Орф-Шульверк. Слід зауважити, що ці принципи відповідатимуть стилю роботи та навчання за Орф-Шульверк лише за умови втілення їх у робочому процесі.

Один з основних принципів, говорить про *центральну роль людини* у творчому процесі. Дитина має зростати з відчуттям себе як творчої особистості, кожного разу знаходячи власні творчі втілення. Завдання вчителя полягають у тому, щоб ініціювати, ідентифікувати та допомогти втілити ці творчі прояви.

Ще один з принципів полягає у дотриманні відповідного *балансу між процесом та результатом*. На жаль, ми часто стикаємось з нівелюванням творчого процесу та підпорядкуванням усіх етапів творчої підготовки єдиній, і що найбільш небезпечно, заздалегідь обумовленій, кінцевій меті. Таке бачення протирічить самій ідеї творчого виховання, що покладена в основу Орф-концепції. Адже саме у процесі, через спілкування та співпрацю, експериментуючи та імпровізуючи, ми знаходимо шлях до власної творчості.

Чітке розуміння шляхів та напрямів втілення власних ідей набувається лише в процесі вільної творчості, і обумовлює отримання максимально якісного кінцевого результату. Важливо підкреслити, що гуманістична спрямованість, що закладена в Орф-підході, наголошує на особливій важливості якісного результату для кожної окремої людини чи спільноти.

Використання у процесі творчості простих та зрозумілих елементів, що спонукають та водночас допомагають у втіленні творчих ідей, додають адаптивності цьому підходу, адже завдяки цьому процес творчого музикування та імпровізації стає доступним

не лише музикантам. Варто звернути увагу на *специфіку інструментарію*, що використовується в орф-підході. Ідея створення елементарних інструментів мала на меті віднайти прості засоби для сумісної творчості, експериментів та імпровізації, які були б зрозумілими для кожної людини, навіть без музичної освіти. Ці інструменти мали відкрити шлях для вивільнення внутрішніх, часто навіть напівсвідомих, відчуттів людини на зовні. Завдяки специфіці та простоті, що закладена у саму сутність створення цих інструментів, вони здатні створювати неповторну атмосферу творчості, атмосферу успіху на різних рівнях сприйняття та проявів людської особистості, завдяки чому людина легко й охоче розкриває свої здібності. Цей фактор набуває неабиякої важливості, якщо розглядати ідею створення інклюзивного середовища, де кожен має можливість проявлятися лише на рівні своїх можливостей та вмій.

Обов'язково варто наголосити на ролі *експерименту та імпровізації* у творчому процесі. Саме це *докорінно* відрізняє Орф-підхід від більшості академічних підходів до вивчення мистецьких дисциплін у сучасній школі. Створення сприятливих умов до експерименту та вільної імпровізації дозволяє набутти принципово важливого: досвіду, і, головне, нової інформації, у контексті будь-яких дисциплін, не говорячи вже про мистецтво. Отже, ми можемо активувати природну потребу дитини до пізнання, спонукаючи до експериментів та імпровізації у межах творчого процесу, тим самим розвиваючи дивергентний тип мислення, який згодом поширюватиметься на інші види навчальної діяльності. Тож, розглядаючи Орф-підхід як засіб розвитку мислення, формування емоційно-вольових якостей, розвиток соціальних компетенцій ми можемо говорити про комплексний підхід до розвитку дитини творчими засобами. Такий підхід може виходити за межі елементарного музичного виховання, він може поширюватись на суміжні дисципліни, про що й наголошується в одному з принципів Орф-педагогіки.

За допомогою інтегративної складової, що покладена в основу Орф-підходу, ми можемо здійснювати цілеспрямований вплив на різні сенсорні системи, тим самим активуючи та спонукаючи до розвитку когнітивну та емоційно-вольову сфери. Разом з тим ідея *інтегративності Орф-підходу* перегукується з інтегративністю освітнього середовища, яке по своїй сутності є мультимодальним та мультисенсорним. Часто саме з цим фактором пов'язані складності адаптації у дітей, особливо це стосується молодших школярів. А оскільки середовище є одним з найпотужніших активаторів пізнавальних процесів, творчість, зокрема Орф-концепція, може бути використана як активний засіб, спрямований на розвиток таких психічних процесів як сприйняття, увага та мислення. Отже, Орф-підхід, з його спрямованістю на мультимодальну діяльність, де в одному творчому процесі поєднуються музика, інструментальна гра, танок та соціальна взаємодія, як на вербальному так і на невербальному рівнях, безперечно сприятиме не лише загальному розвитку, а також розвитку адаптаційних механізмів.

Говорячи про мультимодальність та інтеграційні властивості Орф-підходу, варто наголосити на системності цього підходу, завдяки якій і досягається збалансованість всередині процесу. Ця збалансованість вкрай важлива, адже дозволяє структурувати різні елементи за певною ознакою.

Соціальний вимір освітнього процесу є ще одним з важливих принципів Орф-підходу. Цей принцип об'єднує різні фактори, що впливають на процес набуття нової інформації в цілому. Центральними постулатами цього принципу є *навчання в дії* та *навчання один від одного*, що значно розширює межі процесу пізнання, впливаючи на мотивацію, стимулюючи соціальну активність та розвиваючи такі якості як ініціативність та відповідальність.

Творчий процес, побудований за принципами Орф-підходу, відбувається у тісній комунікації з однолітками. Такій підхід дозволяє впливати не лише на розвиток музичних та творчих

здібностей, а й створювати передумови для розвитку таких важливих для молодшого шкільного віку особистісних якостей як рефлексія, довільність та внутрішнє планування.

Під час соціальної взаємодії, що в Орф-підході часто називається «елементарне музикування та танок», у творчому процесі формуються нові знання та вміння, відпрацьовується безліч соціальних та комунікативних навичок. Ну і, звичайно ж, процес, центрований на творчих проявах кожного учасника, створює неповторну атмосферу радості та впевненості у своїх можливостях і, безперечно, має неабиякий вплив на формування самооцінки.

Якою особистістю на вашу думку має бути майбутній вчитель? Людина, яка працюватиме з дітьми? Творчою, креативною, гнучкою та лабільною, впевненою у собі та емоційно врівноваженою, вміти орієнтуватися в будь-якій ситуації, життєвій чи педагогічній, вміти знайти творчий напрямок, родзинку в будь-якому навчальному процесі. Творчий педагог здатен виховати творчий початок у дитині, адже навчити творчості нетворчими методами неможливо. Усі ці якості людина може набути завдяки правильно організованім Орф-заняттям з дотриманням усіх вищезазначених принципів.

Важливо зауважити, що усі вище перераховані принципи самі по собі не є унікальними. Використання багатьох з них є характерним для різних напрямків гуманістичної педагогіки та психології, але саме дотримання сукупності цих принципів по відношенню до творчого процесу музикування створює ту саму унікальність, яка вирізняє Орф-підхід від інших творчих підходів до викладання мистецьких дисциплін. Тож, Орф-концепція, з її унікальним підходом до особистості, ролі та місця творчості може бути у повній мірі втілена та пристосована до сучасних потреб нової української школи.

Важливою передумовою для втілення Орф-підходу у сучасній українській освіті є підготовка спеціалістів, які б на собі відчули його вплив, мали можливість на практиці зануритись у творчу атмосферу імпровізації, музики і танцю, та віднайти свій особистий

шлях до розуміння творчості та глибини Орф-підходу, аби потім усвідомлено використовувати його у професійній діяльності. Саме у такій послідовності ми вважаємо за потрібне впроваджувати Орф-підхід для майбутніх викладачів. Отже, необхідні компетенції мають бути сформовані за загальними принципами Орф-концепції. Саме ці принципи наголошують на тому, що *практика має передувати теорії*, а матеріал має подаватися за принципом *від простого до складного*.

Говорячи про загальні професійні компетенції, якими мають оволодіти майбутні викладачі початкових класів, спробуємо проаналізувати доцільність Орф-підходу, поділивши ці компетенції на три групи: мериторичні (які стосуються змісту предмету, що викладається), навчально-методичні (які концентруються на праці вчителя та учня), та виховні (які стосуються різних способів впливу на учня).

Тож, формування мериторичних компетенцій так чи інакше призводить нас до теми розвитку творчого потенціалу вчителя. Слід відмітити, що творчий процес, побудований за принципами Орф-підходу, не завжди передбачає професійне володіння музичним інструментом чи наявність професійної музичної, хореографічної чи художньої освіти. Безперечно, такі вміння стануть у пригоді, але значно важливіше буде оволодіти навичками імпровізації та композиції, хоча б на початковому рівні. Саме тому у процесі опанування студентами Орф-підходу використовуються елементарні інструменти Орф-оркестру. Унікальність цих інструментів полягає в тому, що вони є найбільш підходящими для імпровізації та створення власної музики, і їх можуть використовувати спеціалісти, які не є музикантами за освітою.

Розвиток навчально-методичних компетенцій за принципами Орф-підходу, в першу чергу, вбачається у співпраці між всіма учасниками творчого процесу, в якому постійно змінюються ролі. Де інтерперсональні компетенції, серед яких особливе місце займають комунікаційні, спрямовуються на всіх учасників процесу.

Ця композиція вміщує в собі як мелодичну основу, так і руховий компонент (у тексті пісні озвучується конкретна дія – «заплетемо», «підемо»), тож цікаво буде розглянути декілька варіантів роботи в контексті Орф-підходу. Основний фокус ідеї даної моделі буде спрямовано на рух та сенсорні відчуття. Імпровізаційність і творчий компонент буде невід’ємною складовою на усіх етапах роботи над композицією.

Учасникам пропонується послухати мелодію пісні «Шум» із заплющеними очима та знайти можливості руху в цій моделі, що пропонуються текстом.

Ці два варіанти руху (*заплести/підти*) ми можемо розглядати як контрастні варіанти руху:

- *Підти* - рух з переміщенням у просторі (locomotion) – загальний простір;
- *Заплести* - рух без переміщення у просторі (nonlocomotion)¹ – власний простір.

Повторно прослуховуючи пісню пропонуємо приєднатись до музичної частини композиції, шукаючи власні варіанти руху у загальному та у власному просторі. Це можна робити у вільній формі, тобто змінювати варіанти руху locomotion/ nonlocomotion тоді, коли учасник відчує у цьому потребу, а можна подавати сигнал для зміни за допомогою музичного інструмента, наприклад, барабана або трикутника.

Учасники певний час експериментують, чергуючи рух у загальному просторі з рухом у власному просторі, шукають різні варіанти рухів. Пропонуємо кожному сфокусуватись на певному характерному русі, що був знайдений внаслідок творчого експерименту, потім пропонуємо відтворювати його у різний спосіб:

- змінюючи амплітуду руху (велика/маленька);

¹Рух з переміщенням у просторі (locomotion)* використовуючи у категорії Лабан-аналізу відмічаємо як locomotion.

- змінюючи швидкість руху (прискорюватись/заповільнюватись);
- змінюючи площину відтворення рухів (верхня/середня/нижня) тощо.

Далі пропонуємо учасникам попрацювати в парі (парна взаємодія). Кожен учасник пари по черзі презентує партнеру знайдені варіанти рухів, а партнер має їх відтворити, віддзеркалити. Варто це робити під музику, пісня може звучати на даному етапі і без слів, педагог може відтворювати голосом лише мелодію, розподіливши її на невеликі шматочки – такти, або фрази. Перший учасник пари, поки звучить перший такт або фраза, презентує свій рух іншому учаснику, другий має цей рух відтворити, віддзеркалити, поки звучатиме друга фраза або такт, потім вони можуть помінятися ролями. Зміна ролей може відбуватися на кожен такт або фразу, а може на заспів-приспів. Можна заглибити цей процес, додавши до рухів якісь допоміжні засоби – різнокольорові стрічки, хустинки, шматки тканини, тощо.

Наступним видом взаємодії може бути робота в малих групах. Учасники комунікують, експериментують, шукають найбільш, на їх думку, вдалі варіанти рухів у двох просторових проекціях (загальному та власному просторі), використовуючи результати власних експериментів з амплітудою, швидкістю, площинами, тощо. Пропонуємо групам сфокусуватись та зафіксувати один чи кілька варіантів руху, що були знайдені в результаті творчої комунікації в малих групах у вигляді короткої рухової зв'язки. Отже, кожна група створює власну рухову композицію у якій працює з двома контрастними варіантами руху.

Наприкінці роботи кожна група (наприклад, їх буде 3) представляє свій варіант композиції у формі невеличкого перфомансу. Його приблизна структура може бути такою: викладач співає пісню «Шум» та акомпанує собі на музичному інструменті, почавши з невеличкого інструментального вступу (програшу), який слугуватиме сигналом, що одна зв'язка закінчилась і зараз має бути наступна, групи домовляються між собою в якому порядку вони

презентуватимуть свої рухові зв'язки, тож *інструментальний програш – спів+1 група – інструментальний програш – спів+2група–інструментальний програш–спів+3група – інструментальний програш*. У якості завершення процесу пропонуємо рефлексивне обговорення учасниками їхніх особистих творчих знахідок.

Ця тема може «жити» далі у багатьох творчих мистецьких формах. Можна запропонувати учасникам відтворити на папері те, що вони щойно робили тілом, намалювати рухи, які вони винайшли. Кожен малює свій варіант руху на окремому аркуші (малювати будемо під виконання пісні), використовуючи олівці чи фломастери, воскову крейду або фарби, а потім розкладаємо усі малюнки у просторі так, щоб кожен учасник міг їх роздивитися і обрати собі той, який сподобався найбільше. Учасники зупиняються біля обраних малюнків (можливо біля одного малюнка зупиниться не один, а кілька учасників), уважно роздивляються їх і намагаються уявити, який рух «зашифрований» у цьому малюнку, намагаються відтворити цей рух за допомогою власного тіла, а автор малюнка потім каже, чи вгадали його рух. Якщо якісь малюнки залишилися без відтворення, обов'язково пропонуємо «розшифрувати» і їх теж, нехай усі запропонують свої версії. Потім можна зробити з малюнків велику доріжку, кожен автор стане біля свого малюнка і станцювати цей ланцюжок один за одним, виконуючи тільки один невеличкий рух.

На наступному етапі можна поговорити про фольклорну складову даної композиції, розповісти про те, що для наших предків «шум» був ніби духом природи, духом лісу, що він допомагав закликати гарну погоду і тепло після довгої зими. Розповісти про древню традицію «заплітати шума», для чого це робилося і яким чином.

Почати можна з обговорення поняття «шум» як такого, що коли ми приходимо до лісу ми чуємо купу звуків одночасно: спів пташок, шум вітру, тріскіт гілочок, шурхотіння листя, кумкання жабки, стукіт дятла, стрекотіння цикад тощо. І з цих звуків

складається поняття «шум». Спробувати усі їх зімітувати голосом і рухами тіла. Наприклад, як звучить вітер? А чи можна показати як вітер рухається? Як звучить і рухається легкий вітерець? А як звучить і рухається сильний вітер? Дати учасникам можливість для експерименту з явищами природи, лісовими жителями, обрати з них кілька найяскравіших, використовуючи результати їх експериментів з голосом та рухами, наприклад, взяти в роботу вітер, шум листя, пташиний спів, стукіт дятла, кування зозульки, кумкання жабки. Далі запропонувати учасникам таку форму роботи, коли звучить музика (викладач буде співати пісню «Шум» зі словами чи без слів) наше природне явище чи лісовий житель рухається без звуку, а коли музика зупиняється, природне явище чи лісовий житель припиняє свій рух і починає звучати. Можна заздалегідь домовитися про черговість «лісового наповнення», або педагог сам обиратиме що за чим, вигукуючи вголос «вітер», «дятел» тощо. Потім можна зробити зворотню версію, коли звучить музика, учасники «звучать» у статиці, коли музика припиняється, учасники починають рух без звуку.

На наступному етапі, пропонуємо учасникам зробити те саме, але обравши для себе щось одне: або вітер, або пташку, або жабку тощо, «позвучати» із заплющеними очима, а потім, так само із заплющеними очима, почати рухатись у просторі не припиняючи звучати. Спробувати почути і знайти своїх «родичів»: жабок, пташок, вітерців тощо, об'єднатися у групи. Кожній групі пропонується знайти музичні інструменти, якими можна було б її озвучити, тож учасники мають поекспериментувати зі звучанням музичних інструментів, шукаючи те, що найбільше підходить до їхнього явища чи лісового жителя. Тут у нагоді стануть всі можливі інструменти, які є в наявності. Якщо учасників дуже багато, можна розділити кожную групу навпіл і запропонувати одній половинці відтворювати звук, а другій – відтворювати рух, використовуючи для цього додаткові матеріали (тканину, хустинки, стрічки, аркуші паперу, целофан тощо). Знову ж таки, наприкінці роботи кожна група (наприклад, їх буде 4) представляє свій варіант композиції у

формі невеличкою перформансу. На цей раз структура може бути такою:

А – звучить пісня, під час якої одна частина 1-ї групи відтворює свою рухову композицію, В – пісня закінчилась і в цей час інша частина 1-ї групи відтворює свою звукову композицію, і так, поки усі 4 групи не покажуть свої творчі напрацювання.

А яким чином наші предки «заплітали шума» під цю фольклорну композицію? Може, ходили лісовими стежками і просили при цьому «шума», щоб допоміг їм закликати весну? Можна намалювати ці лісові стежки задалегідь і роздати учасникам, щоб вони, слухаючи пісню, пройшли стежку від початку до кінця пальчиком однієї руки, а потім пальчиком іншої, а потім обома одночасно, стимулюючи обидві півкулі мозку. Потім помінялися з сусідом малюнками, бо малюнки усі різні (рис. 4.1.).

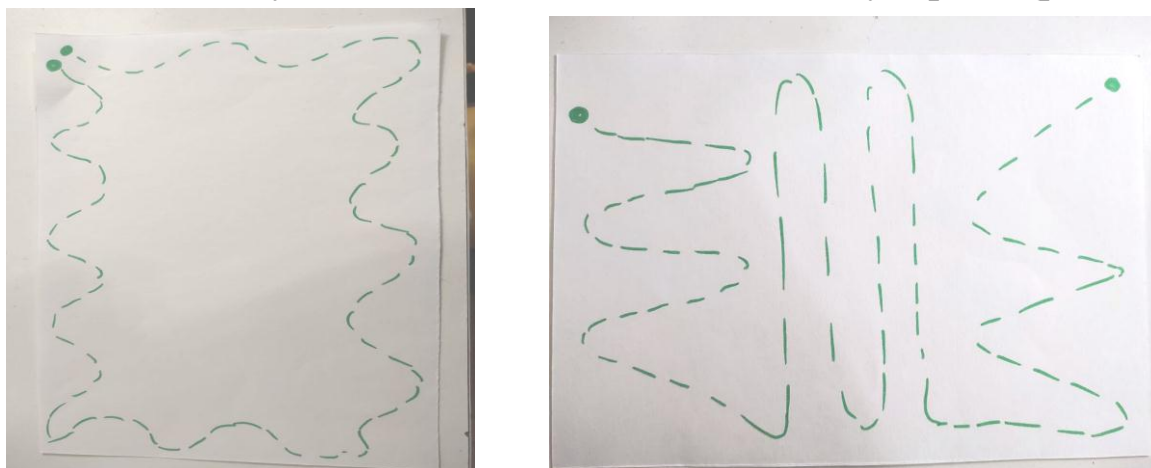


Рис. 4.1. Зразки малюнків до фольклорної композиції «Шум»

А чи зможуть учасники відтворити намальовані стежки в просторі класу? Варто спробувати. Співаємо і йдемо по стежці, тримаючись за руки. Нехай кожен учасник спробує заплести шума за власним узором. Потім свої узори можна намалювати. А потім можна розгорнути величезне паперове полотно і намалювати там свої стежки. Нехай усі малюють одночасно. В тому, що вийшло обов'язково з'являться якісь нові образи, які варто розфарбувати, перетворивши їх на прекрасні картини, на витвори мистецтва.

Оркестр. Звичайно ж, ця частина можлива за наявності Орф-інструментарію, тобто мелодійної перкусії: ксилофонів, металофонів, гlockenspielей, чаймбарів або бумвокерсів чи дзвоників. На цих інструментах грається гармонія, і вони зручні тим, що розбираються на частини, тобто з будь-якого інструменту можна забрати непотрібні на даний момент пластини-ноти, залишивши тільки потрібний акорд. Так учасник процесу не зіб'ється, не зіграє фальшиво і, таким чином, буде знаходитись в постійній атмосфері успіху під час музикування. Інструменти з потрібними акордами розкладаються по колу для кожного учасника процесу. Чому саме коло? Тому, що цей найбільш зручна формація, завдяки якій кожен учасник добре бачить кожного.

У пісні, ноти якої подано в цій моделі достатньо проста гармонія. В ідеалі в акомпанементі має бути три акорди: до мажор, фа мажор і соль мажор. Вони змінюються на кожний такт. Можна поділити учасників на 3 групи, і кожна група гратиме свій акорд у певний момент.

1 такт - Ой, нумо,- до мажор

2 такт – нумо, – фа мажор

3 такт – заплетемо – соль мажор

4 такт – шума - до мажор

5 такт – Шума запле – до мажор

6 такт – темо – фа мажор

7 такт – гуляти ні - соль мажор

8 такт – демо! – до мажор

В принципі, для спрощення ситуації можна залишити лише один акорд (до мажор), враховуючи кількість інструментів та кількість учасників, і грати всю пісню на цьому акорді, гармонія не дуже від цього постраждає. Якщо у вас учасників багато, а інструментів ні, достатньо дати кожному по 1 ноті в акорді. Спочатку варто просто пограти гармонію під спів викладача, щоб відчути, як правильно тримати палички та з якою силою видобувати звук. Потім учасники співають та акомпанують собі на музичних інструментах. Можна поєднувати різні варіанти: спів +

інструментальний акомпанемент чергувати з суто інструментальною частиною (проспівуючи в цей час мелодію про себе), або іноді «вимикати» та «вмикати» деякі музичні інструменти, приміром, залишити лише ксилофони, потім доєднати металофони і чаймбари, а ксилофони «вимкнути» тощо. Якщо ми говоримо про Орф-підхід, то у фінальній частині варто об'єднати усі використані форми роботи у єдиний перформанс. Тобто, одна група – оркестр, друга створює рухову імпровізацію, третя імітує звуки лісу, «шум». Для такого перформансу підійде музична форма рондо, де пісня буде рефреном, до якого можна додавати будь-які частини, нашаровувати і комбінувати їх так, як вам підкаже ваша творчість.

Більшість учених пов'язує теоретичні основи освітнього процесу з інтелектуальною сферою особистості. Безумовно, якість знань залежить від характеру інтелектуальної діяльності і мислення. Потрібно відзначити, що емоційний аспект не завжди привертає увагу теоретиків-методистів і педагогів-практиків. З цього виникає проблема гармонізації інтелектуального й емоційного в структурі освітнього процесу і підготовки майбутніх педагогів.

Останнім часом інтерес до цієї теми значно збільшився, хоча вона й досі не отримала належного висвітлення в науковій літературі. Тож залишаються актуальними такі питання:

- визначення ролі емоційного інтелекту в професійній підготовці майбутніх педагогів,
- обґрунтування необхідності гармонізації емоційного розвитку з інтелектуальною складовою навчання;
- створення передумов для розвитку саме емоційного інтелекту на етапі підготовки спеціалістів НУШ як складової, що часто нівелюється у цьому процесі;
- визначення засобів та інструментів, що ефективно впливатимуть на розвиток емоційного інтелекту.

Простір Орф-педагогіки – найкраща платформа для розвитку усіх цих якостей особистості. «Простір Орф-педагогіки вільний і

безоцінний. Тут важливий кожен прояв творчості, де «все може бути усім» - можна малювати звуки і танцювати малюнки, озвучувати вірші музичними інструментами і вчитися слухати тишу»[9].

4.3.1 Використання Орф-підходу в інклюзивному середовищі

Основним поштовхом до адаптації Орф-підходу у роботу з людьми з інвалідністю стала ідея інтеграції у творчому середовищі, яка надає можливості залучити до процесу кожного учасника, незалежно від його вмінь та фізичних можливостей. Ця ідея вперше була висунута Вільгельмом Келлером, визначним німецьким композитором та музикознавцем. Розвиток цієї ідеї став логічним продовженням гуманістичного підходу до освітнього та розвиваючого середовища, що були започатковані Карлом Орфом та Гунільд Кетман. Основні ідеї, які пропагує Орф-підхід, стосуються творчого світосприйняття, формування творчого світогляду та розвитку людського потенціалу за рахунок розкриття особистої творчості. У багатьох своїх працях Карл Орф наголошує, що творчість має бути покладена в основу ефективного розвиваючого процесу для того, щоб допомогти максимально розкрити ресурси особистості.

Тож, цілком логічно, що інтегративні ідеї творчості, як живого процесу, що не є чимось сталим та однорідним, які були майстерно підмічені Карлом Орфом, згодом набули потужного розвитку у працях його послідовників. Вільгельм Келлер, зокрема, став тією визначною людиною, яка розпочала розвиток цього напрямку в інклюзивному середовищі та в роботі з людьми з інвалідністю.

Кожна людина може навчатися та отримувати досвід – така ідея була покладена в основу створення Орф-Шульверк. Як стверджує відома дослідниця творчості Орфа та Кетман, практик з величезним досвідом роботи з людьми з інвалідністю Ширлі Салмон, ідеї, покладені в основу Орф-Шульверк, не мають щільної

взаємопов'язаності суто з музичним досвідом. Вона припускає, що досвід сумісної творчості Орф-Шульверка не обмежується суто музичними цілями, на кшталт, розучування пісень та супроводу до них. Велике значення, на думку Ширлі Салмон, має так зване розширення сприйняття, тренування рухової активності, усвідомлення тілесності, розвиток соціальних навичок тощо. Тож, розглядаючи поняття «отримання досвіду» в рамках використання Орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю, актуальності набуває твердження про важливість розвитку індивідуального досвіду та інтересів особистості. Такий погляд на розуміння поняття «досвід», що пропонує Орф-Шульверк, безперечно вміщує в себе і музичний досвід, але не обмежується лише ним. І це дозволяє нам розглядати Орф-підхід як дієвий механізм розвитку особистості в умовах інклюзивного середовища.

Для того щоб на практиці показати принцип дії Орф-підходу в інклюзивному середовищі, потрібно розглянути кілька важливих компонентів, які безпосередньо стосуються питання інтеграції в Орф-підході.

Явищу інтеграції та її проявам у творчому процесі, зокрема побудованому за принципами Орф-підходу, зазвичай притаманні дві риси: багаторівневність і трансформаційність. Але яким чином ці дві риси проявляються у процесах зокрема елементарного музикування, або креативного руху, або у театралізованій діяльності, і у чому саме полягатиме процес інтеграції? Яку цінність становитимуть ці інтеграційні процеси в інклюзивному середовищі?

Саме поняття інтеграція вказує на поєднання та взаємопроникнення певних елементів, тож поєднання в одному дійстві музики, руху та слова передбачають інтеграцію цих трьох складових. Таким чином, можемо зробити висновок, що інтегративність є однією з характерних рис Орф-підходу, завдяки чому ми можемо бачити багаторівневе поєднання цих трьох елементів і у театральній постановці, і у танцювальній або оркестровій частині заняття. Кожне заняття буде мати свою

спрямованість, але спільним об'єднуючим фактором для кожного з них буде інтегративність у використанні трьох складових (музики, руху та слова). Такий інтегративний погляд на творчий процес надає значно більших можливостей для включення учасників у процес та віднаходження унікального прояву кожного учасника. У межах одного процесу ми можемо поєднувати музику і рух, слово та візуальне мистецтво. Ці можливості не лише розширюють та збагачують сам творчий процес, такий підхід надає змогу максимально ефективно приєднувати до процесу кожного учасника, враховуючи його власні потреби та можливості. Це надзвичайно важливо, якщо ми говоримо про інклюзивне середовище.

Але поєднання цих трьох елементів в одному дійстві не є єдиною ознакою інтегративності Орф-підходу. Ще однією ознакою є багаторівневність проявів у груповому творчому процесі. Ця ознака витікає з самої ідеї використання Орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю. Працюючи в інклюзивному середовищі, ми, як правило, стикаємося з різнорівневними групами, де учасники мають різний рівень розвитку та фізичних можливостей, різний рівень знань, вмінь та підготовки. Таким чином, поєднуючи ці ознаки, ми отримуємо творчий процес, який завжди інтегруватиме кілька елементів на різних рівнях прояву.

Отже, творчий процес, побудований за принципами Орф-підходу, завжди буде містити в собі, по-перше: інтеграцію різних елементів (музика, рух, танок); по-друге: інтеграцію різних рівнів прояву учасників (від аматорського до високопрофесійного). Під елементами маються на увазі, наприклад, тілесні рухи або слова чи, навіть, окремі звуки, але рівень їхнього прояву може інтегрувати різні рівні включення учасників, від частково усвідомленого до високохудожнього. Наприклад, в одному спільному процесі у різних учасників один і той самий рух може проявлятися по-різному: в одних – в частково усвідомлених ситуативних рухах, що матимуть пре-ритмічну природу, у інших – у формі свідомої

танцювальної імпровізації чи навіть сталої хореографічної композиції.

Звучання також може мати різні рівні прояву: від пре-мелодії та пре-ритму до свідомої імпровізації та відтворення мелодії голосом чи на інструменті.

Щодо словесного відображення, ми також можемо спонукати учасників проявлятися на різних рівнях, починаючи з ігор з вигаданими, неіснуючими словами, ніби розмовляючи на «тарабарській» мові, до поезії та театральної декламації. Варто зазначити, що найпростіші словесні ігри також базуються на активації пре-ритмічного та пре-мелодичного чуття.

Варто зазначити, що ідея інтеграції в Орф-підході, а особливо в роботі з людьми з інвалідністю, пов'язана, в першу чергу, не з розвитком, зростанням та просуванням від одного рівня до іншого, хоча і це, безперечно, є важливим, Ідея, що була висунута Карлом Орфом, а потім розроблена Вільгельмом Келером, говорить про поєднання в одному процесі учасників, які матимуть змогу вільно проявлятися на різних рівнях. І рівень будь-якого прояву залежатиме від можливостей кожного окремого учасника. Саме це розуміння дозволяє об'єднувати в одній групі людей з інвалідністю, що мають досить обмежені рухові можливості та нормотипових людей, навіть професійних виконавців. Завдяки втіленню ідеї багаторівневості, кожен учасник групового творчого процесу зможе проявитись на тому рівні, який йому буде доступний на даний момент.

Тож, важливо розуміти, що у роботі з інклюзивною аудиторією усі ці рівні можуть бути присутніми в одному творчому дійстві, бо багаторівневості полягає у самій суті Орф-підходу і не може бути відокремлена від нього, адже це є його характерна ознака.

Щодо трансформаційності творчого процесу, варто наголосити на тому, що вона тісно пов'язана з багаторівневістю. Цей взаємовплив створює умови для трансформації самого *творчого процесу, а також групи та кожного учасника особисто.*

Поєднання великої кількості різного досвіду в одному процесі розширює межі *самого процесу*. Кожен учасник привносить своє бачення, свою ідею, що трансформує сам процес, додаючи йому варіативності та багатогранності. Трансформаційність процесу призводить до неможливості його репродукування. Кожного разу цей процес, навіть за умови участі одних і тих самих учасників, використання одних і тих самих тем та інструментів буде призводити до абсолютно нового результату, адже ідея продуктивності глибоко вкорінена в Орф-підході. У такому процесі відбувається постійний взаємообмін досвідом, як вербальним так і не вербальним, що запускає трансформаційні процеси не лише кожного окремого учасника а й *групи* в цілому.

Атмосфера прийняття та підтримки, довіри та безпеки, що створюється у правильно організованому творчому просторі, спонукає учасників проявлятися тут і зараз на тому рівні, який на даний момент є комфортним та можливим для кожного. Різномірні прояви значно збагачують процес, роблять його більш цікавим та насиченим. Це спонукає учасників рухатись до нового досвіду, та активує внутрішні трансформаційні процеси *кожного учасника*. Ми ніколи не можемо сказати наперед, як виглядатиме кінцевий результат процесу, так би мовити «продукт спільної творчості»: чи то буде ігрове дійство, чи музичний твір, чи танок, чи вистава. Ми можемо планувати та підштовхувати процес у тому чи іншому напрямку, але ми маємо усвідомлювати, що він розгортатиметься за своїми власними правилами творчості та свободи творчих проявів. Отже, педагог має бути достатньо гнучким, щоб дозволити процесу розвиватись та трансформуватись в залежності від потреб учасників.

Творчий процес, побудований за принципами Орф-підходу, як вже загадувалося вище, розширює, в першу чергу, можливості самих учасників, допомагає їхньому особистісному зростанню, сприяє розвитку різного роду навичок, які, в свою чергу, і спонукають творчий процес, і водночас активно розвиваються в ньому. Це навички соціальної взаємодії, спілкування,

взаємодопомоги, толерантного ставлення один до одного. Також варто відмітити і можливості, що надає цей підхід зокрема для розвитку емпатії та навичок емоційного регулювання, для активації адаптаційних механізмів та координування своїх дій. Адже Орф-підхід використовує музику, ритм, тілесні форми взаємодії, а це саме ті інструменти, що мають активний вплив на рівні психоемоційного сприйняття та прояву.

Звісно, ми говоримо також і про тілесний та фізичний розвиток. Ця тема не може бути відокремлена у творчому процесі, бо людина – це тілесна істота, яка «живе» у своєму тілі. Тож, будь-які навички (інтелектуальні, емоційні або фізичні) тісно пов'язані між собою, і процес інтеграції нового досвіду завжди має певне відображення у будь-якій з них. Виходить, що ми можемо спонукати інтелектуальний та емоційний розвиток, розвиваючи фізичні навички і навпаки.

Візьмемо, наприклад, координацію, яка, в першу чергу, має рухову природу, але так чи інакше цей фізичний процес має своє відображення у мисленні, мовленні, та інших психоемоційних процесах. Тож, стимулюючи розвиток фізичної координації, ми створюємо підґрунтя, яке сприятиме розвитку емоційного регулювання, що, у свою чергу, позитивно відобразатиметься на розвитку навичок соціальної взаємодії.

Отже, на завершення варто зазначити, що ідея інтеграції була закладена в Орф-підході від самого початку, але, саме у роботі з групами людей з інвалідністю, набула потужного розвитку, адже вона дозволила об'єднати в одному творчому процесі людей з різними рівнями можливостей. А Орф-підхід, і саме його інтегративна складова, може надати багатьох інструментів сучасним вчителям, психологам, вихователям, і взагалі будь-яким спеціалістам у сфері розвитку та виховання для створення комфортного інклюзивного середовища у закладах освіти.

Практична частина

Як приклад, пропонуємо розглянути Орф-модель танцювально-пісенної композиції «*А на вулиці чудовий ранок*», автор слів та музики Т.Ю.Черноус:

1. елемент «Там-тадам»



2. елемент «Ті-бі-ді там-ті-дам»



3. елемент « А на вулиці чудовий ранок»



А на вулиці чудовий ранок,
За вікном так гарно світить сонце,
Назбираю квіточок духмяних
І поставлю друзям на віконце.

Робота має розгортатись у типовому для Орф-заняття поступовому розкритті та наповненні усіх елементів. Наповнення залежатиме від можливостей та рівня учасників групи. Для зручності ми розбили основну мелодичну лінію на прості елементи, що у подальшому становитимуть основні структурні одиниці цілісної композиції.

Оскільки тематика композиції стосується теми «ранок», доречно спрямовувати розвиток процесу з урахуванням змісту цієї теми. Для розминки та активізації можна запропонувати учасникам відтворити буденні справи, що притаманні ранковому пробудженню, спочатку у своїй уяві, поступово надаючи їм рухової та звукової складової. Наприклад, відтворювати такі етапи:

пробудження, вмивання та одягання, сніданок, збирання до школи, дорога до школи.

Етап 1.

Обираючи будь яку тему пропонуємо учасникам спочатку зосередитись на діях та візуальних образах, що притаманні тому чи іншому процесу:

- ✓ імітаційне повторення рухів за вчителем – тілесна активізація;
- ✓ називати процес, що імітує вчитель: потягується, встаючи з ліжка, вмивається, їсть, одягається, визирає у вікно, відчиняє вікно;
- ✓ супроводжувати процес, що імітує вчитель відповідними звуками.

Для розвитку ідеї корисно буде запропонувати учасникам мінятись місцями з вчителем, демонструючи свій варіант «ранкових справ», у той час як інші учасники будуть активно віддзеркалювати їхні дії. Цей процес допомагає швидко залучити учасників до активної взаємодії один з одним.

Етап 2.

Презентація основної ідеї, у нашому випадку це смислове наповнення, що закладено у змісті пісні. Основні образи: чудовий літній чи весняний ранок, сонце, вид з вікна, квіти.

На цьому етапі важливо візуалізувати тему, поставивши на видне місце букет квітів, як приклад, або яскраві предмети, що символізуватимуть квітковий букет.

Проговорюємо слова супроводжуючи їх відповідними рухами:

- «А на вулиці чудовий ранок» – відкриваємо вікно;
- «За вікном так гарно світить сонце» - підставляємо різні частини тіла під сонячні промені;
- «Назбираю квіточок духмяних» - імітуємо збирання квітів (буде доречним дати кожному учаснику можливість понюхати квітку та доторкнутись до неї);
- «І поставлю друзям на віконце» - уявне дарування квітів.

Етап 3.

Розробка основної теми – робота з елементами.

Групова взаємодія – учасники отримують від ведучого «подарунок» – кольорову хустинку.

Введення елемента 2.

Учасникам пропонується в будь який спосіб імпровізувати з матеріалом: підкидати, ховатись, дмухати на хустинки, досліджуючи власні можливості взаємодії з матеріалом. Процес супроводжується акапельним співом 2 елемента композиції. Учасники можуть підспівувати за бажанням.

Введення елемента 1.

Учасники збираються в коло та починають ритмічну ходу по колу – як музичний супровід використовуємо *елемент 1*.

Глибинне пропрацювання елементів 1 та 2 відбувається за рахунок постійної зміни фокусування учасників на різних завданнях. Пропонуємо учасникам розійтись у просторі та рухатись кожен у своєму напрямку, приєднуючись до ритмічної складової *елементу 1*. Учасники можуть робити будь-які притупування чи підхлопування або просто рухатись у ритмі пісні (елемент 1), яку співає ведучий.

Цей етап роботи може бути використаний як ефективний засіб залучення учасників до соціальної взаємодії різного рівня, що лежить в основі роботи інклюзивної групи. Учасники можуть просто рухатись один поміж одного, фокусуючись на власному завданні (ритмічне відтворення мелодії), а можуть вдаватися до невербального спілкування: погляди, дотики, фізичне наближення чи віддалення один від одного. Ведучий має регулювати та скеровувати рівень соціального залучення в залежності від фізичних можливостей учасників.

Далі об'єднуємо 1 та 2 елементи композиції, створюючи на їхній основі просту структуровану форму танцювально-рухової взаємодії. Під час звучання елемента 1 учасники мають вільно рухатись у просторі, під час звучання елемента 2 – взаємодіяти з партнером. Для цього етапу необхідно, щоб учасники могли вірно

ідентифікувати елементи мелодії (відрізнити елемент 1 та 2) та свідомо інтерпретувати ці елементи у якості невербальної інструкції до дії. Ведучий може допомогти учасникам, створюючи до акапельного виконання 1 та 2 елементу контрастний акомпанемент, наприклад, для елемента 1 обрати клавеси, а для елемента 2 - дзвоники.

Взаємодія з партнером може варіюватись за рівнем складності, головне, щоб рівень взаємодії був доступний усім учасникам. Варіанти взаємодії:

- ✓ учасники взаємодіють у парах та вільно рухаються, використовуючи хустинки у якості посередника у комунікації;
- ✓ учасники по черзі віддзеркалюють рух один одного;
- ✓ учасники створюють контрастний образ один одного: великий – малий, швидкій – повільний, рух вгору – рух вниз, тощо.

Введення елемента 3.

Ведучий починає нову мелодичну лінію (елемент 3) та спонукає усіх учасників зібратись у коло. В залежності від можливостей учасників, ведучий пропонує імпровізаційну взаємодію всіх учасників. Взаємодія може бути побудована на імітації одного з учасників цілою групою, або ж, якщо рівень взаємодії дозволяє, вільну імпровізацію в загальному колі. В кінці взаємодії учасники викладають хустинки, створюючи візуальну кольорову композицію, як символ творчого групового процесу.

Поєднання елементів та створення загальної композиції.

В загальному колі учасникам пропонується зафіксувати елементи рухової взаємодії що супроводжуються елементами 1,2,3.

Елемент 1 – ритмічний рух (ритмічні кроки або плескання). Рух скеровується ведучим і залежить від рухових елементів, що були винайдені учасниками на початку роботи з елементом 1. На цьому етапі важливо зафіксувати та структурувати певний елемент, що надалі буде відповідати мелодії елемента 1.

Елемент 2 – парна взаємодія. По аналогії з елементом 1 ведучий має обрати найпростіший рівень взаємодії, що був притаманний парній роботі та зафіксувати його для усієї групи. Наприклад учасники у парах мають обмінюватись своїми хустинками.

Елемент 3 – групова взаємодія. По аналогії з 1 та 2 елементами учасникам пропонується імпровізована структура взаємодії з хустинками у загальному колі.

Робота у малих групах.

Учасники діляться на декілька груп і кожній групі пропонується створити власний варіант невеличкого танцю, з урахуванням та внесенням до композиції тих особливостей, що є важливими для учасників кожної окремої групи. Як варіант можна запропонувати використовувати чи не використовувати хустинки, обрати хустинки одного чи навпаки різного кольору, додати вигуки чи прискорити швидкість, співати мелодію самостійно або попросити ведучого про інструментальний супровід.

Етап 4.

Презентація фінальних композицій групами. Кожна група у певній послідовності представляє свою композицію для інших учасників групи.

Етап 5.

Це завершальний етап, на якому відбувається інтеграція досвіду всього процесу, що може бути представлена у різний спосіб. Наприклад, учасники можуть викласти хустинки у формі букету квітів, як символу загальної творчої взаємодії, та приєднатись до акапельного співу ведучого (підспівуючи чи просто прослуховуючи його).

Також учасники можуть бути залучені до вербального зворотного зв'язку, де відзначатимуть найкращі моменти, які їм найбільше сподобались. Також учасники можуть запропонувати ідеї розвитку цієї моделі, які можна втілити на наступних зустрічах.

Список використаних джерел

1. Гудкін Д. Пой, играй, танцуй! Введение в орф–педагогику. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2013. 256с., ил.
2. Елементарне музикування Карла Орфа від розвитку музичних здібностей - до навчання гри на музичному інструменті»: зб. матеріалів 3 Міжнародної науково-практичної конференції. (18 лютого 2020 року, м. Чернігів (Україна). / за заг.ред. К.В. Завалко. Чернігів: ПАТ «ПВК Десна», 2020 58 с.
3. Завалко К. Фір С. Основи орф-педагогіки : навч. метод. посібник / під.заг. ред К.В. Завалко. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 162 с.
4. Исследовательские тексты по теории и практике «Орф-Шульверка». Выпуск 1. Базовые тексты 1932-2010. Под редакцией Барбары Хазельбах, Вячеслава Жилина, Веры Золкиной, «Композитор» 264с.
5. Орф-педагогіка: сучасні виміри впровадження. Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції. 17-18 лютого 2018 року, м. Київ (Україна)./за заг.ред. К.В.Завалко. Бориспіль: ФОП Кузьмичова Р.Ю., 62 с.
6. Плиска Ю. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: тенденції розвитку. Монографія. Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2018. 323с.
7. Романець В.А. Психологія творчості: Навч.посібник. 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
8. Черноус Т. «Орф-підхід в роботі з людьми з інвалідністю» Інклюзивні практики для працівників культури. Метод. посіб./укл: І.М. Брушевська, В.В. Колодяжна, О.М. Галапчук-Тарнавська. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 272с.
9. Якименко Ю.І. Орф-педагогіка: інтеграція музичного мистецтва з іншими навчальними дисциплінами. Учитель початкової школи:науково-методичний журнал. №2, 2020. с.14-17
- 10.Hennessy S. “Teaching for creativity – some though for primary teachers. Reflection on Orff – Schulwerk. Essay in celebration of Margaret Murray. 2013. SchottMusicLtd, London.

4.4. Інтегрований підхід до процесу освоєння образотворчого мистецтва як один із важливих напрямів сучасної художньої педагогіки

Актуальність проблеми інтеграції навчання і виховання продиктована новими соціальними запитами, що висуваються до школи. Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника школи, в той час як в сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Інтеграція змісту освіти здатна сформувати в учнів універсальні і одночасно мобільні знання за допомогою розвитку в тісному взаємозв'язку інтелектуальної, когнітивної та творчої сторін людської особистості.

Тому інтегрований підхід до процесу освоєння дітьми світу мистецтва - це сучасна вимога до виховання грамотної, комунікабельної і творчої особистості, здатної самостійно знаходити творчі нестандартні рішення в будь-якій галузі, самовдосконалюватися і розвиватися відповідно до домінуючих схильностей і здібностей.

Інтегрований підхід в структурі педагогічної діяльності являє собою процес творчої співпраці педагогів і учнів, що розкривається через спосіб пізнавальної діяльності, філософське осмислення даної проблеми, взаємодію різних видів художнього мислення. Отже, інтеграція - це єдине уявлення про ціле, єдине знання, усвідомлення цієї цілісності, яке можна зрозуміти через комплекс методів, об'єднаних в систему, певну послідовність і взаємозв'язок.

Інтеграція передбачає нетрадиційну оригінальну, активну форму і структуру організації заняття, доброзичливу психологічну атмосферу, що сприяє максимальному включенню кожного учня в процес творчого пошуку, узагальнення і перенесення інформації з

різних джерел в рішення конкретних творчих завдань, спрямованих на самовдосконалення структурного розмаїття уроків.

Завдання інтегрованого навчання зводяться до наступних:

- залучення вчителів і школярів до самостійної творчої діяльності;
- розширення особистісного досвіду вчителів і учнів;
- самореалізація вчителя і учня;

розвиток образного мислення і фантазії учня через творче самопізнання і усвідомлення базових системоутворюючих понять в різних видах мистецтва (форма, символ, знак, мелодика, ритм, конструкція).

Вже найперші спроби вчителя предметної області «Образотворче мистецтво» організувати освітній процес на засадах інтегрованого навчання і поліхудожнього підходу стимулюють його знаходити свої методи організації і проведення уроку. Зокрема, в педагога з'являється прагнення сформувані в учнів поняття про художній образ в різних видах мистецтва за допомогою різних видів художньої творчості. Це можна зробити через розкриття виражальних засобів різних мистецтв. Для найбільшої переконливості бажано залучати не тільки традиційні мистецтва (образотворче мистецтво, музика, театр), але і такі мистецтва, як кіно, танець, мистецтво художнього слова. Використовуючи для зіставлення або порівняння виразні засоби декількох мистецтв, можна підвести дитину до зародження своєрідного індивідуального художнього образу, який вона зможе втілити в різних видах мистецької діяльності [2].

Впровадження інтегрованого підходу у викладання образотворчого мистецтва демонструє цілий ряд переваг:

- дає можливість вчителю рости як фахівцю;
- сприяє розбудові свідомості, вмінню переносити знання, досвід з однієї творчої діяльності на іншу;

- дозволяє зробити заняття більш насиченими, концентрованими і різноманітними за видами включеності учня в процес творчості.

Такий підхід сприяє формуванню поліхудожньої розвиненості учнів, критеріями якої є (Б. Юсов):

1. Швидкість включення в творчий процес. Швидкість включення в творчий процес залежить від того, як швидко дитина зможе відмовитися від своїх повсякденних емоцій, що передують уроку. Завдання педагога - зробити цей процес входження в урок найбільш активним і продуктивним. З цією метою початок уроку має містити таку інформацію, яка дозволила б дитині вийти на рівень емоційної сфери художнього сприйняття і образних уявлень.

2. Бажання і вміння працювати в колективі. Бажання і вміння дитини працювати в колективі залежить від декількох причин, але перш за все від того, вдалося чи ні вчителю створити загальну, єдину для всіх учнів емоційно-творчу атмосферу, яка активно підсилює особистісне творче начало кожного учня за рахунок емоційного піднесення всього класу.

3. Варіативність. Варіативність вирішення дитиною запропонованого їй художнього завдання залежить від різноманітності емоційної спрямованості та об'ємності навчального матеріалу, а також вона обумовлена яскравою і образною подачею інформації вчителем, що сприяє запам'ятовуванню, породжує здивування і захоплення. Вона також залежить від здатності вчителя самому працювати в режимі варіативності, можливості використовувати особливості «додаткових» видів мистецтва.

4. Цілісність сприйняття світу дитиною. Цілісність сприйняття дитиною навколишнього світу ґрунтується на тому, наскільки дитина має здатність при сприйнятті конкретного предмета або явища складати «об'ємний портрет» цього предмета або явища.

5. Поєднання можливостей різних мистецтв в одній творчій роботі. Зародження художнього образу в свідомості дитини багато в чому залежить від учителя, його здатності підняти учня до рівня

активізації його емоційно-чуттєвої сфери, здатності передбачення, створення на уроці ідеального плану дій.

6. Здатність продуктивно завершити розпочату роботу. Уміння завершувати розпочату роботу вимагає від дитини вміння утримувати в свідомості ідеальний план для втілення власного творчого задуму, емоційно-чуттєве зосередження і прагнення до конкретного результату.

7. Взаємозв'язок художнього та змістового простору. Кожне конкретне мистецтво є засобом організації простору, і в кожному мистецтві є свої засоби виразності, які дозволяють розкривати просторовий образ. Наприклад, в музиці це звук, інтонація, мелодика, ритм, а в живописі - просторовий образ створюється за допомогою ліній, кольорових плям, світлових розтяжок і т.д.

8. Рівень художньо-мовленнєвого розвитку дитини. Усвідомлення, розуміння і передача інформації про світ здійснюються за допомогою думки. Тому слово можна назвати універсальним засобом вибудовування поліфонії людських почуттів. У зв'язку з цим до слова пред'являються підвищені вимоги. Це здатність відчувати слово, його сенсорно-чуттєве і емоційно-образне насичення і збагачення художньо-образними поняттями.

9. Уява (жвавість, гнучкість, широта діяльності мозку, варіативність рішення задачі, уявлення ідеального плану дій, фантазія). У художньо-творчому розвитку особистості уява визначається як вища форма прояву дитини. У порівнянні з процесом втілення художнього образу на мову конкретного мистецтва уява є первинною, провідною і основною.

10. Оригінальність і індивідуальність образу. Оригінальність і індивідуальність образу характеризує здатність дитини неординарно вирішувати будь-яку творчу задачу, включати в роботу особистісне начало. Оригінальність способу передбачає нестереотипне мислення, яке вказує на те, що дитина здатна не тільки виокремити із запропонованого їй потоку художньої інформації самостійну художню задачу, а й вирішувати її,

використовуючи засоби художньої виразності обраного нею мистецтва.

11. Потреба спілкування з мистецтвом. Систематична і цілеспрямована робота з дитиною, що включає як сприйняття творів різних видів мистецтва, так і досягнення якісного рівня роботи на породження власного художнього образу, змушує дитину виходити на емоційно-чуттєву сферу, яка у кожної людини має свою індивідуальну художньо-естетичну природу.

12. Почуття загальної поліхромності мистецького середовища і фонетики звучання слова через колір, звук, простір, інтонацію, мелодику. Дитина здатна адекватно сприймати, відчувати, освоювати і передавати в своїй творчості гармонійне поєднання всіх сторін дійсності через створення певного мистецького середовища в реальному просторі. Оскільки процес зародження будь-якого художнього образу (образотворче мистецтво, музика, література, театр та ін.) пов'язаний з художнім і логічним мисленням, то слово є першоосновою того образу, який виникає на папері. Це вимагає від педагога вчити своїх вихованців переносити образні асоціації з одного виду діяльності на інший, знання з однієї області на іншу.

Принципова основа інтегрованого підходу до вивчення образотворчого мистецтва полягає в наступному: освоєння мистецтва через зв'язок людини зі світом; культурологічний аспект; екологічний підхід; врахування регіонального чинника; єдність процесу формування дитячої особистості з мистецтвом.

Мистецтво розглядається як вікно в світ пізнання та створення світу. Воно впливає з життя, зі спілкування з навколишнім світом. При цьому реалізація творчого і мистецького потенціалу школярів можлива за умови впорядкованої структури навколишнього середовища: єдності кольору, звуків, слів, руху, соціуму, ігрової драматургії, різноманітності видів художньо-естетичної діяльності.

Вікова динаміка інтегрованого освоєння образотворчого мистецтва виражена в наступних напрямках. У дошкільному віці - інформаційнообразное і сенсорне насичення дитини, її гармонійний

розвиток на основі поліхудожнього сприйняття світу і самовираження в різних видах діяльності. Мистецтво в дошкільному віці розглядається як засіб освоєння, відкриття світу в різноманітних формах його проявів.

У молодшому шкільному віці - розвиток уяви дитини і її сенсорно-чуттєвої сфери через різноманітні форми включення дітей в процес творчості. Інтегровані форми роботи з дітьми припускають залучення знань з різних областей мистецтва, спираються на індивідуальність досвіду реального життя і виражаються в художніх формах діяльності.

Динаміка освоєння мистецтва дітьми в початковій школі повинна бути представлена через освоєння природи, життя і мистецтва, через зовнішній духовний прояв дитини в середовищі і мистецтві. При цьому в процесі освоєння мистецтва головним є не мистецтво, а особистість дитини, її інтереси та потреби [1].

У педагогіці мистецтва проблему інтегрованого освоєння різних видів мистецтва вчені розглядають з трьох точок зору: 1) міжпредметних зв'язків; 2) поліхудожнього підходу; 3) інтеграції як такої.

Основні етапи інтегрованого підходу до процесу навчання образотворчому мистецтву і художньому вихованню включають:

- цілісність - погляд на інші мистецтва з точки зору образотворчого мистецтва;
- взаємозв'язок, взаємодія образотворчого мистецтва з навколишнім життям, природою та історією культури;
- художнє мислення, передача вражень від спілкування з оточуючим, природою і мистецтвом через систему художніх засобів просторового зображення.

Аналіз художніх творів і висловлювань багатьох художників показує, що незалежно від виду мистецтва ними виділяються ті моменти в художньому творі, які важливі для всіх мистецтв. Наприклад, перевагу ритму в мистецтві віддавав М. Волошин; ритму і музики - К. Бальмонт; музиці як сполучній ланці всіх мистецтв - Б.Асаф'єв. Фундаментом музики він вважав інтонацію.

Цю ідею продовжив у своїх дослідженнях В. Медушевський (ідея інтонаційної форми музики). Об'єднуючому началу всіх мистецтв - орнаменту - присвятив свою діяльність С. Єсенін. «Орнамент - це музика», - писав він. Прикладом синтезу за В. Фаворським, є книга з її словесною і просторовою формою.

Таким чином, інтегруючий, системний підхід до освоєння мистецтва дозволяє знаходити сполучні ланки, які об'єднують науку, мистецтво, побут, природу, звичаї, традиції, дозволяють з'єднати воєдино інформацію про світ.

Принципи інтегрованого навчання у мистецькій освіті спираються на основні положення педагогіки мистецтва. Серед них:

- опора на вікові інтереси і потреби учнів (екологічний підхід);
- базовим стрижнем змісту інтегрованого навчання є регіональна специфіка як частина загальнолюдської культури (регіональний підхід);
- комплексний взаємозв'язок різних видів художньої діяльності (поліхудожній підхід);
- опора в навчанні на інтегровані технології як інструмент розвитку у школярів вміння вчитися самостійно, розвитку здатності переносити знання з однієї області в іншу, вміння узагальнювати і аналізувати інформацію;
- співтворчість і партнерство у вирішенні означеної проблеми (між учителем і учнями);
- самовираження в творчості кожного учня;
- системний характер навчання.

Важливими для успішної реалізації інтегрованого підходу до художнього навчання учнів є і дотримання таких педагогічних умов:

- вихід за рамки одного мистецтва;
- співтворчість і взаємодія педагогів в колективі;
- впровадження в процес навчання інноваційних форм і методів викладання;

- перенесення педагогічного акценту з передачі художніх знань на творчий прояв кожного учня;
- доброзичливість, що підтримує спілкування з учнями;
- створення умов для творчого прояву кожного учня;
- емоційна підтримка будь-яких успіхів учня;
- зацікавленість педагога у власному особистісному зростанні та в зростанні кожного учня;
- своєчасна допомога учневі, що підтримує його ініціативу;
- створення атмосфери довіри між учителем і учнями.

Важливим в процесі інтегрованого художнього навчання є розуміння вчителем сновних складових, які об'єднують різні мистецтва і які, з позицій педагогіки, могли б виступати базою при освоєнні учнем будь-якого мистецтва: ритм, гармонія і конструкція (структура твору). Серед них ритм (слів, звуків, рухів, плям, рядків і ін.) складає орнамент твору; гармонія (естетичне поєднання ліній, звуків, рухів) створює загальний малюнок твору, забезпечує його унікальність і неповторність. Конструкція організовує ритм і гармонію в єдине ціле, в замкнуту структуру твору - його просторову композицію. Тим самим створюється цілісний архітектурний простір художнього твору.

Предметно-просторова діяльність дітей, будучи важливою складовою індивідуальної та колективної творчості, в залежності від віку може бути представлена в наступній динаміці:

1. Дошкільний вік: розвиток предметно-просторового відчуття і вивчення найближчого навколишнього світу (простору кімнати, предметів), художніх матеріалів, освоєння площини аркуша, вивчення різноманітності кольору в природі (3 роки); розвиток уявлень про найближче і віддалене в предметно-просторовому оточенні, про схожість і відмінності предметів в кімнаті, про різноманітність форм в природному світі і мистецтві (архітектурі, декоративно-прикладному мистецтві), самостійна творчість (4 роки); розвиток відчуття простору архітектури і простору природи, формування уявлень про розміщення і взаємодію предметів в

архітектурному просторі і в просторі природи, освоєння виражальних можливостей форм, кольору, ритму в природі і в житті, настрою в природі, розвиток фантазії, уяви, спостережливості, уваги, бажання працювати самостійно (5 років).

2. Молодший шкільний вік: розвиток уявлень про естетику рідного краю, народної архітектури, формування потреби вносити щось своє красиве в навколишнє середовище, розвиток індивідуальності почуття кольору і форми, освоєння одиничного в природі, в мистецтві, в предметному світі (рослини, тварини в природі, слова в літературному творі, лінії і плями в живописі, звуки в музиці та ін.) (1-й клас); формування уявлень про простір в природі в різні пори року, про зміну її форм, про особливості архітектурної форми і її зв'язку з природним оточенням, розвиток уявлення про простір через рух (2-й клас); освоєння ритму і настрою в житті природи і в мистецтві, формування уявлень про смисловий взаємозв'язок елементів в образотворчому мистецтві, про різноманітність художньо-виразних засобів різних мистецтв, розвиток поняття символу в мистецтві різних народів (3-й клас); формування уявлення про залежність народного мистецтва від навколишньої природи, клімату, ландшафту, про символіку кольору в народному мистецтві, про втілення історичного в мистецтві, розвиток прагнення до самостійного творчого пошуку в мистецькій діяльності.

В шкільній практиці існує безліч видів інтеграції: за методами, прийомами, способами, рівнями, напрямками.

Найбільш ефективним слід вважати звернення до трьох видів мистецтва, відповідним трьом навчальним предметам гуманітарного циклу: образотворчому мистецтву, музиці, та літературі. Комплексний підхід до вивчення цих предметів допомагає вчителю викликати в дитини емоційне піднесення, створити яскравий художній образ. Специфічні засоби виразності цих видів мистецтва, доповнюючи один одного, допомагають учням подолати бар'єр абстрактної виразності одного за рахунок «наочності» іншого. Наприклад, при такій формі інтеграції, що

передбачає «нашаровування» впливу різних мистецтв на дитину, образ природи (весна) розкривається в образотворчому мистецтві, в його різних жанрах (натюрморті, пейзажі), відображається за допомогою кольору, світла, композиції; в літературі - через художні засоби виразності в тексті; в музиці - через звуки природи, пісні тощо. А при спіралевидній формі інтеграції можна спочатку оцінити красу пейзажу однієї пори року і потім піднятися до розуміння краси природи в творах літературного, музичного, образотворчого мистецтва.

Особливо ефективно використання інтегрованого підходу до проведення уроків образотворчого мистецтва і рідної мови, які повинні забезпечити розвиток в учнів комплексу художніх здібностей і мовленнєвих умінь. Сприйняття художніх творів образотворчого мистецтва і літератури має схожу природу, нерозривно пов'язане і багато в чому доповнює одне одного. Це говорить про те, що навіть незначне їх об'єднання може привести до позитивних результатів в контексті розвитку у дитини «повноцінного» художнього сприйняття як мистецтва слова, так і образотворчого мистецтва. Використання ілюстративного принципу в цьому процесі створює умови для активізації взаємозв'язку цих мистецтв. Наприклад, це яскраво проявляється при вивченні таких тем, як «Мій улюблений літературний герой», «Ілюстрації до літературних творів» тощо.

В рамках вивчення образотворчого мистецтва і музики, можлива тематична інтеграція, коли різні навчальні предмети розкривають одну тему. Наприклад, «Ритм», «Композиція», «Засоби виразності» тощо.

Інтегративні зв'язки образотворчого мистецтва і математики дозволяють розглядати одні й ті ж об'єкти з різних позицій, що створює умови для розвитку умінь узагальнювати, абстрагувати і конкретизувати властивості досліджуваних об'єктів і предметів (наприклад, при ознайомленні з геометричним матеріалом).

Інтеграція образотворчого мистецтва і психології, що здійснюється в різноманітних формах (використання малюнкових

проективних методик на уроках образотворчого мистецтва, застосування елементів арт-терапії, використання психолого-педагогічних технік, психологічних казок, метафор, притч тощо), дозволяє не тільки нестандартно подати тему відповідного уроку, а й отримати діагностичний матеріал для подальшої корекційно-профілактичної роботи, дозволяє збагатити урок нестандартними техніками і матеріалами, які виростили з арт-терапії, звернутися до емоцій дитини, урізноманітнити уроки, отримати зворотній зв'язок від учнів [3].

Одним з напрямків роботи в рамках інтеграції образотворчого мистецтва та психології є використання здоров'язберігаючих технологій, а саме прийомів арт-терапії. Арт-терапевтичні ігри-вправи (наприклад такі, як «Малюнок на асфальті», «Наскельний живопис», «Малюнок на склі», «Восковий малюнок», «Пластиліновий живопис», «Зображення свого настрою», «Перемога над страхом», «Малювання в повітрі», «Графічна музика», «Пальчиковий живопис», «Чарівні плями») розвивають емоційне захоплення власною образотворчою діяльністю, надають можливість для самовираження і самопізнання, допомагають дитині набувати комунікативних навичок і досвіду творчої роботи в колективі, розвивають уяву і креативне мислення.

Арт-терапія звертається до емоцій дитини, змушуючи активно працювати праву півкулю. Крім того, вчитель, озброює учнів одним з доступних і приємних для нього способів зняття емоційної напруги на майбутнє. Таке прикладне використання навичок, отриманих на уроках, дозволяє не тільки реалізувати компетентнісний підхід, але впливає на підвищення пізнавального інтересу до світу мистецтва.

Можливості для проведення інтегрованих уроків образотворчого мистецтва значно розширилися з появою комп'ютерних засобів, нових інформаційних технологій. Одна з головних задач вивчення дітьми образотворчого мистецтва - знайомити їх з різними техніками і прийомами малювання для того, щоб в майбутньому учні могли самостійно, за настроєм, за

враженням, вибирати техніку для створення творчих композицій. У цьому може допомогти комп'ютер з його різними графічними програмами. Комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання - неуспіх, обумовлений нерозумінням, значними прогалинами в знаннях. Працюючи на комп'ютері, учень отримує можливість довести рішення образотворчого завдання до кінця, спираючись на необхідну допомогу, а джерелом мотивації є цікавість [1].

Великі можливості для інтеграції з уроками образотворчого мистецтва є і в уроків технології. Виконані на уроках образотворчого мистецтва ескізи і креслення учні використовують в практичній діяльності на уроках технології. Звернення до інтеграції уроків образотворчого мистецтва і технології продиктовано і тим, що вона (інтеграція) є ще і основою розвитку у дітей просторового уявлення, що дозволяють учням виробити ефективний спосіб переробки інформації - її візуалізацію.

При проведенні інтегрованих уроків образотворчого мистецтва можливе застосування різних методів і технологій, що ефективно сприяють розвитку пізнавальної діяльності учнів: методи рівневої диференціації; ігрові методи навчання; методи особистісно-орієнтованої та діяльнісної педагогіки; методи проблемно-пошукового навчання; метод проектів; методи і прийоми технології розвитку критичного мислення; методики психолого-педагогічної діагностики тощо.

Використання на інтегрованих уроках образотворчого мистецтва проектного методу навчання сприяє розвитку у школярів творчого мислення, самостійності і в той же час уміння працювати в колективі. Головною перевагою цього методу є не абстрактна, а цілком конкретна діяльність учнів. Залучення до проектної діяльності забезпечує найбільшу ефективність розвитку пізнавальної активності учнів. Проекти можуть бути короткостроковими, такі як, наприклад, інтегрований проект з образотворчого мистецтва - технології - природознавства «Фітодизайн», образотворчого мистецтва - екології «Екодім».

Проекти також можуть бути і довгостроковими, такими як, наприклад, інтегрований проект з образотворчого мистецтва – інформатики «Шкільна газета», «Створення логотипу школи», «Дизайн дитячого майданчика на шкільному подвір'ї» тощо.

Застосування методик психолого-педагогічної діагностики дозволяє цілеспрямовано вивчати розвиток пізнавального інтересу, мотивацію до вивчення предмета, розвиток уяви, творчого мислення учнів тощо. Постійне збагачення арсеналу діагностичних методик може допомогти вчителю вести моніторинг, контроль і аналіз результатів своєї роботи з художньо-творчого розвитку учнів. Використання методів діагностики дозволяє оцінювати їх досягнення і є зворотним зв'язком між учителем і учнем, коли вчитель отримує інформацію про ефективність своєї роботи [2].

В процесі проектування інтегрованого уроку образотворчого мистецтва необхідно врахувати труднощі, які часто виникають. По-перше, слід уважно переглянути програми тих предметів, які передбачається інтегрувати з метою виявлення схожих по тематиці тем. Вони необов'язково повинні бути ідентичні, головне - виявити загальні напрямки і передбачити мету майбутнього інтегрованого уроку. При цьому потрібно не забувати, що мета уроку має бути спрямована на більш глибоке вивчення матеріалу і практичне підкріплення теоретичних знань, що необхідно для кращого засвоєння матеріалу.

По-друге, якщо урок готуватися двома педагогами, при складанні конспекту уроку слід чітко розподілити кількість часу, що відводиться кожному викладачеві і строго дотримуватися даного регламенту.

По-третє, слід звернути особливу увагу на організацію інтегрованого уроку: ретельно продумати розташування необхідного обладнання, щоб не відволікатися на його пошуки або розвішування під час уроку; продумати форми організації практичної роботи вихованців і розставити відповідно столи; заздалегідь розкласти на столах роздатковий і робочий матеріал.

Все це необхідно для більш раціонального використання часу, відведеного на урок.

По-четверте, не варто забувати, що проведення інтегрованих уроків вимагає від педагогів серйозної ретельної підготовки до нього. Такі уроки також вимагають від викладачів вміння імпровізувати.

За методикою інтегрованого викладання велике майбутнє, тому що завдяки їй у свідомості учнів формується більш об'єктивна і всебічна картина світу, діти починають активно застосовувати свої знання на практиці, тому що знання легше виявляють свій прикладний характер.

Зміст, форми і методи, а також принципи і педагогічні умови інтегрованого навчання в цілому спрямовані на розвиток творчого потенціалу вчителя і учнів, розвиток вміння слухати і спілкуватися з людьми різних професій і різних поглядів, формують здатність креативно мислити, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, приймати обдумані рішення.

Інтегроване навчання, створення інтегрованого освітнього простору, принципи та педагогічні умови інтегрованого гуманітарно-художнього навчання - все це інноваційні напрями розвитку науково-педагогічного знання і практики, покликані принципово модернізувати освітній процес школи, надавши йому гуманітарно-розвивальний характер, що стимулює самоосвіту і самовиховання особистості.

Список використаних джерел

1. Дабіжа Л.П. Використання навчальних комп'ютерних програм в образотворчій діяльності молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 46. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С.13-17 .
2. Дабіжа Л.П. Особенности развития творчества детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*. Сборник материалов VIII Международного научно-практического семинара. Барановичи. БарГУ,

2017. С.27-29.

3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. *Методическое пособие для воспитателей и педагогов*. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
4. Сухорукова Г. В. Дитяче експериментування як засіб розвитку творчості в образотворчій діяльності. “Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності”: *Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова* / Укл. І. І. Загарницька. К., 2012. 396 с.
5. Старовойт Л.В. Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання. *Наукові записки*. Тернопіль: ТНПУ, 2010. С. 261-266.
6. Starovoit, L. V. (2015). *Khudozhnye konstruyuvannya z paperu ta kartonu*. Vinnytsya: FOP Korzyn D. Ju., 168.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретико-методологічне і науково-практичне обґрунтування підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Авторами монографії розкрито теоретико-методологічні засади інтегрованого викладання мистецьких дисциплін початкової освіти. Проаналізовано історичні передумови розвитку ідей інтегрованого навчання, окреслена проблема інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки, проаналізовано шляхи реалізації інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у закладі загальної середньої освіти.

У ході дослідження визначено структуру і зміст готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Автори виділяють три структурних компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: мотиваційний, інтерпретаційний, діяльнісний. На основі компонентів були виокремлено критерії, показники готовності студентів майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, а саме: вираження професійної спрямованості на формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у професійній діяльності (характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з мистецько-педагогічною діяльністю; потреба у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів; система ціннісних мистецьких орієнтацій студентів); розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для здійснення процесу інтегрованого викладання мистецьких дисциплін (здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів; комунікативні здібності; обсяг мистецьких

знань); сформованість практичних умінь творчого застосування методів інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у педагогічній діяльності (наявність творчих здібностей; рівень творчої активності; креативність; ступінь творчої самореалізації). Розроблені критерії уможливили створення змістовної характеристики рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: низький, середній, високий. Авторами проаналізовано сучасний стан фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.

Авторами у ході наукового дослідження визначено передумови та чинники впровадження інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін початкової освіти. Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови впровадження інтегрованого підходу у викладанні мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи: мотивація та стимулювання мистецько-творчої діяльності майбутніх вчителів початкових класів шляхом урізноманітнення інтегрованих форм і методів викладання мистецьких дисциплін; використання синергійного ефекту міждисциплінарної взаємодії; активізація художньо-образного мислення з метою пошуку інтегративних зв'язків між різними видами мистецької творчості (мистецтва);

створення сприятливого освітнього середовища для залучення майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованої мистецько-педагогічної творчості. Розроблено педагогічну модель формування готовності майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого навчання мистецьких дисциплін та визначено етапи впровадження педагогічних умов: підготовчо-орієнтаційний, мотиваційно-пізнавальний, аналітично-інтерпретаційний, діяльнісно-творчий.

З метою підвищення ефективності інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутнього учителя у педагогічному університеті було визначено його методичні основи. Розкрито

інноваційні форми та методи інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, особливості підготовки майбутніх учителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, визначено специфіку Орф-педагогіки як інтегративної системи музичного виховання та особливості використання Орф-підходу в інклюзивному середовищі, обґрунтовано інтегрований підхід до процесу освоєння образотворчого мистецтва як одного із важливих напрямів сучасної художньої педагогіки.

Науково обґрунтовані в монографії теоретичні підходи щодо підготовки майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін є підґрунтям ефективного реформування системи освіти, що сприятиме формуванню конкурентоздатності української молоді у європейському просторі, адже освіта і наука є тим фундаментом, з якого вибудовується соціальний, економічний, культурний розвиток держави.

АВТОРИ КОЛЕКТИВНОЇ МОНОГРАФІЇ:

Барановська І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Бровчак Л., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор науково-педагогічної роботи та соціальних питань Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Вацьо М., Заслужений працівник культури України, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Дабіжа Л., старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти, заступник декана з навчальної роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Добровольська Р., доктор філософії, асистент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Коваль Т., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти, заступник декана з виховної і соціальної роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Колодяжна В., кандидат юридичних наук, доцент Волинського національного університету імені Лесі Українки, директорка навчального центру «Інклюзивний хаб «Простір дії»»

Ліхницька Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Маринчук Т., старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Старовойт Л., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Тодосієнко Н., старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Черноус Т., аспірантка, викладач НаУОА, віце-президент Орф-Шульверк Асоціації України, член Української Спілки Психотерапевтів (УСП), член-засновник Асоціації Музикотерапевтів України (АМУ), керівник дитячої інклюзивної творчої студії «Зіронька» м. Рівне.

Шикирінська О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Якименко Ю., асистент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кафедра мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Колективна монографія

Підписано до друку 01.12.2021
Формат 64x84/8. Папір офсетний
Друк цифровий
Умов. друк. арк. 11,3. Обл.-видавн. арк. 36.27
Наклад 100 прим. Зам № 567

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
М. Вінниця, вул. 600-річчя, 21а.
Тел.: (0432)69-67-69, 603-000
e-mail: tvory2009@gmail.com