

A photograph of several dark blue graduation caps (mortarboards) with gold tassels, held by hands in white graduation gowns. The image is partially obscured by a dark blue trapezoidal overlay containing text. The background features a pattern of small, light-colored diamonds on a reddish-brown gradient, with large, diagonal red and black stripes.

**ВИЩА ОСВІТА  
У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ:  
ВІД ТРАДИЦІЙ ДО ІННОВАЦІЙ**

**ВИПУСК 2**

**ІЗМАЇЛ  
2022**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА МУЗИЧНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА  
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО МОЛОДИХ УЧЕНИХ, АСПІРАНТІВ, СТУДЕНТІВ ІДГУ

**ВИЩА ОСВІТА  
У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ:  
ВІД ТРАДИЦІЙ ДО ІННОВАЦІЙ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

*присвячений ювілею докторки педагогічних наук, професорки  
Надії Василівни Кічук*

**Випуск 2**

ІЗМАЇЛ – 2022

**Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій.** Збірник наукових праць за матеріалами II Міжвузівської науково-практичної конференції (27 березня 2022 р., присвяченої ювілею д.пед.н., проф. Надії Василівни Кічук). Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. 112 с.

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:**

**Я.В. Кічук,**

доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Л.Ф. Циганенко** – д.і.н., професор;

**Н.В. Кічук** – д.пед.н., професор;

**О.А. Бухнієва** – к.пед.н., доцент.

**Члени оргкомітету конференції:**

О.А. Бухнієва,

О.Є. Мартинчук.

**Упорядники збірника:**

О.Є. Мартинчук

Збірник містить тези доповідей учасників II Міжвузівської науково-практичної конференції «Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від культурних традицій до педагогічних інновацій».

Для науковців, викладачів, студентів педагогічної сфери.

*Затверджено на засіданні кафедри права та соціальної роботи Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 8 від 12.05.22 р.)*



*Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагіату Unichек в рамках проекту підтримки наукових університетських видань.*

© ІДГУ, 2022

© Автори

## **ЗМІСТ**

<b>Баштовенко О.</b> Фізична культура, як інтегрована складова духовності сучасної молодшої людини.....	4
<b>Біла О., Левицька Ю.</b> Підсилення альтернативної комунікації молодших школярів із синдромом дауна з опорою на методику PECS.....	6
<b>Біла О., Саказли А.</b> Імідж соціономіста закладу освіти у контексті сучасних викликів.....	12
<b>Біла О., Саказли А.</b> Проєктування педагогічної діяльності з першокласниками засобами театральної діяльності.....	15
<b>Бухнієва О., Ван Ч.</b> Можливості психолого-педагогічного впливу на особистість засобами національного фольклору.....	18
<b>Дінчева Х.</b> Педагогічний артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	22
<b>Житомирський Л.</b> Взаємозв'язок духовної культури та культури фізичної.....	28
<b>Замашкіна О.</b> Система підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.....	31
<b>Звєкова В.</b> Імідж як особистий склад професіоналізму педагога.....	34
<b>Касим А.</b> Хорова творчість сучасного українського композитора Л. Дичко.....	37
<b>Коваленко І.</b> До питання удосконалення фахової підготовки магістрів з хорового диригування.....	40
<b>Комісарова А.</b> Робота з дитячим хоровим колективом у закладах освіти.....	43
<b>Комурзан Л.</b> «Хорове диригування та читання хорових партитур»: деякі питання виконавства.....	48
<b>Мельник В.</b> Професійна підготовка майбутніх вихователів до вміння створювати пізнавальне середовище у закладах дошкільної освіти.....	52
<b>Мондич О.</b> Виклики сьогодення – змішане та онлайн навчання у вищій школі.....	56
<b>Пастир І.</b> Система формування художньо-естетичної творчості молодших бакалаврів в образотворчій діяльності.....	60
<b>Райбедюк Г.</b> Міжмистецька складова сучасної літературної освіти.....	66
<b>Рубан А.</b> Підготовка вчителя фізичної культури до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.....	72
<b>Садова С.</b> Міждисциплінарний підхід до формування універсальних компетенцій в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у бакалаврів права.....	76
<b>Сарвілова Д.</b> Основні складові професійної компетентності майбутнього викладача-хореографа.....	79
<b>Сарвілова С.</b> Класичний танець як напрям оздоровчо-рекреаційної рухової активності студентської молоді.....	84
<b>Сироткіна Ж.</b> Інтегративний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.....	89
<b>Сівцова А.</b> Диригентське виконавство. Практика. Історія. Естетика.....	92
<b>Чеботар Л.</b> Шляхи вдосконалення музично-педагогічної майстерності вчителів.....	96
<b>Челак Л.</b> Особливості організації профорієнтаційної роботи з дітьми з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я у старшій школі.....	101
<b>Чумаченко К.</b> Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.....	106
<b>Шидер А.</b> Педагогічні принципи М. Колесси.....	108

## ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА, ЯК ІНТЕГРОВАНА СКЛАДОВА ДУХОВНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

Оксана Баштовенко

*к. біол. н., доцент*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [1] визначає діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямовує до уніфікованого порівняння досягнень людей не тільки у фізичній, а й інтелектуальній підготовленості, визначає місце у соціумі. Проведення спортивних змагань та відповідної підготовки до них потребує всебічного підходу з урахуванням можливостей спорту як важливого соціального явища. Важливість цього феномену проявляється у врахуванні всіх рівнів та сфер сучасного суспільства. Одним із основних завдань фізичної культури і спорту є зміцнення здоров'я населення. Для вирішення цього питання необхідно змінити підходи до самого поняття у свідомості підростаючого покоління суть якого, нажаль, останнім часом загубилася у техногенному середовищі.

Витоки олімпійського руху – першоджерела Давньої Греції свідчать про єдність духовної і фізичної культури наших пращурів.

Самовдосконалення і власний розвиток – повинні бути пріоритетом свідомості сучасних молодих людей. Сьогоднішнє суспільство зазнало трансформації, що позиціонує перед молоддю поняття успішності в якому не завжди є місце фізичній досконалості. Проблеми у вирішенні надзвичайно широкого кола питань, що несуть загрози здоров'ю не тільки фізичному, а й соціальному та духовному, потребують негайного вирішення [9, с. 210].

Інтеграція фізичного, духовного та соціального складників людського буття – є важливим напрямом дослідження сучасних науковців-практиків. Спрощений вислів – «У здоровому тілі – здоровий дух!», насправді, має глибокий сенс, тому все більше привертає увагу до вивчення ролі фізичної культури і спорту у становленні успішної людини – успішного суспільства [4;7, с. 70-72].

Винесення питання розвитку фізичної культури і спорту до глобальних завдань сучасності у вимір загально планетного масштабу не є перебільшеним.

Все більше досліджень доводять значимість систематичних тренувань для зміцнення не тільки фізичного здоров'я, а й сприяють підвищенню власної самооцінки, зміцненню психічного здоров'я. Позитивні фізичні зміни відбиваються на функціонуванні нервової системи, а це сприяє і інтелектуальному розвитку особистості [5, с. 60; 10, с. 10].

Розвиток суспільства не може відбуватися відокремлено від розвитку кожної особистості. Фізична культура як складова суспільної поведінки є важливим засобом підвищення трудової діяльності людей,

зниження впливу негативних соціальних явищ та їх профілактичним засобом.

Дослідження фізичної культури, як міждисциплінарної категорії, дозволяє кожній галузі діяльності людини, розробити власні підходи з урахування специфіки професійної діяльності [5].

Фізична культура і спорт як масове явище ввійшли в суспільство через гру та змагальну діяльність, що набули рис соціокультурного спрямування: цілеспрямована діяльність у системі громадських стосунків. За умови професійної організації та керування цими видами діяльності із залученням професіоналів-практиків, можливо створити стійку міжгалузеву інтеграцію, визначальну для розвитку духовності, стабільних соціальних стосунків

Для розвитку фізичної культури особистості, формування її духовності треба враховувати логічну наступність етапів виходячи з рівнів соціологічного знання [9, с. 210; 6, с. 37].

Деякі науковці вилучають тріадну структуру: – макрорівень, як функціональні зв'язки між окремими особами, що свідомо визнають необхідність фізичної і духовної трансформації за умови здійснення фізичної активності у задоволенні біологічних і соціальних потреб. Цей рівень забезпечується не тільки між окремими особами, а й між соціальними групами, які здатні на самоорганізацію. Мезорівень передбачає спеціально організовану структуру фахівців, що здатні цілеспрямовано об'єднувати інших у групи які відповідають соціальному запиту суспільства. Ці організації можуть бути представлені як соціальні інститути фізичної культури і спорту. Макрорівень аналізує сферу фізичної культури та спорту у соціумі та створює підсистеми загально розвиваючого, оздоровчого спрямування, виробничої, змагальної діяльності, науково-методичної та рекреаційної, медичної, рекреаційної діяльності [8, с. 98-99].

Підсумовуючи вищесказане є доречним виокремити явище, що трактують як «життєтворчість». Саме на підставі фізкультурно-спортивної діяльності формуються складові життєдіяльності людини, як висококультурної та високодуховної особи сучасного суспільства. Усвідомлення свого здоров'я як цінності не лише власної, а й суспільної, наполеглива робота над його удосконаленням та збереженням повинно бути пріоритетом сучасного цивілізованого суспільства.

1. Верховна рада України (1993). Про фізичну культуру і спорт, Закон України від 24. 12. 1993, № 3808-XII, Редакція станом на 27. 09. 2017.

2. Власова Н.Ф. (2015) Концептуальні засади дослідження фізичної культури і спорту у міждисциплінарному вимірі. Молодий вчений. С. 188-192.

3. Дутчак М.В. (2017) Життєтворчість та ілюстративна методологія у науковій царині фізичної культури і спорту. Практична філософія. 3 (65). С. 123-133.

4. Ляшенко В.М., Туманова В.П., Корж Є.М. (2017) Дослідження ціннісно-сислової сфери особистості спортсменів. Фізичне виховання,

спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи. Всеукр. наук.-практ. Конф. м. Київ. С. 129-133.

5. Кіндрат В.К., Кіндрат Н.П. (2012) Проблема патріотичного виховання студентів спеціальності «Фізичне виховання». Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучас. сусп-ві. С. 59-66.

6. Крайняя Н.В. (2005) Проблема духовності в системі підготовки і виховання будучих учителів фізическої культури. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 10. С. 34-39.

7. Савченко В.М., Лопатенко Г.О. (2018) Роль духовності у спорті. Київський університет імені Бориса Грінченка «Молодий вчений». № 4.3 (56.3). С. 69-76.

8. Сіренко Р.Р. (2019) Фізична активність у суспільстві як стратегічний напрям державної гуманітарної політики в умовах глобалізаційних викликів. Механізм державного управління. 30(69). С. 97-101.

9. Турчик Р.Х.В. (2014) Шкільний спорт як соціально-ціннісна система у працях зарубіжних фахівців. Проблемы современного педагогического образования. № 46-6. С. 206-213.

10. Шепеленко Т. В., Буц А. М., Бодренкова І. О. (2018) Фізичне виховання у формуванні здорового способу життя: Навч. посібник. Харків: УкрДУЗТ. 125 с.

## **ПІДСИЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА З ОПОРОЮ НА МЕТОДИКУ PECS**

**Олена Біла**

*д. пед. н., професор*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

**Юлія Левицька**

*магістрантка педагогічного факультету*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У сучасних наукових джерелах (О. В. Гаяш, А. А. Колупаєва) зміст поняття «учень із Синдромом Дауна» переважно подається як генетичне порушення, що позначається на зниженні рівня розумового розвитку; рисах обличчя; наявних вроджених вадах серця; сенсорних порушеннях (слуху, зору); інших медичних проблемах за різним ступенем їх прояву.

Згідно статистичних даних, у кількісному співвідношенні виникнення синдрому становить орієнтовно 1 на 800 або 1000 новонароджених осіб [2, с. 34].

Уперше феномен «Синдрому Дауна» був описаний у 1866 р. англійським лікарем Дж. Л. Дауном, який охарактеризував його як розумову відсталість, що поєднується з характерними зовнішніми ознаками. І майже через сторіччя, у 1959 р. учений Ж. Лежен назвав такий синдром «генетичною природою» [4, с. 30]. Він спричинюється хромосомними розладами розвитку клітини (замість 46 хромосом

нараховується 47). Додаткова хромосома й кардинально змінює перебіг розвитку організму і, зокрема, мозку [2, с. 34].

Як правило, учні вивчаємої цільової групи розвиваються вдвічі повільніше, ніж інші. Майже за 9 років навчання вони спроможні засвоїти програму випускного 4 класу початкової школи. Найбільш помітним у таких школярів є відставання в мові. Так, у дітей із синдромом Дауна достатньо чітко проявляються розбіжності між пасивним і активним словником, що більш чітко позначається під час застосування ними зв'язного мовлення [2, с. 34]. Через це, ці діти є візуалами, бо коло 80% інформації сприймають через очі. Водночас, характер у таких школярів доброзичливий (їх називають «сонячними»). Але, через мовленнєві складнощі, вони відчують низку проблем в адаптації та соціалізації.

Діти з синдромом Дауна із запізненням починають вимовляти перші слова, а потім поєднувати їх у речення та розуміти мову взагалі. Із часом словниковий запас учнів поповнюється, однак залишаються труднощі щодо розуміння та формулювання більш складних речень згідно соціально прийнятних правил мовлення та чітких, упорядкованих норм щодо їх застосування під час вимови [3, с. 89]. Щодо їхніх мовленнєвих навичок, то примітним є те, що діти хоча і повільно навчаються вимовляти звуки, водночас чимало які з них мають порушену вимову. Деякі учні спроможні вірно вимовляти окремі звуки в простих словах, але мають проблеми з вимовлянням у складних, довгих словах. Більше того, їхній артикуляційний апарат (рухи щелепи, губи, язик, м'яке піднебіння) функціонує неузгоджено [3, с. 89].

Підкреслимо, що затримка когнітивного розвитку (здатності розмірковувати й вирішувати проблеми) у молодших школярів із синдромом Дауна може бути в легкій і важкій формі. Тому сповільнений темп навчання є головною причиною тривалого розвитку мови та мовлення, що впливає на комунікативну сферу. Через це у школярів виникають труднощі у розумінні висловлювань інших людей, а також у вираженні власних думок (усно і письмово) [3, с. 89].

Звідси постає очевидним, що сучасні педагоги інклюзивних класів покликані, насамперед, допомогти учням розкрити свої здібності та дібрати такі методики, які б сприяли поліпшенню процесу їх навчання та соціалізації, відповідно до двох напрямків: створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток основних функцій – спілкування (комунікативної), пізнавальної та функції регулювання мовленнєвої діяльності [1].

У наукових джерелах (Е. А. Штягинова, М. С. Чайка) поняття «альтернативна комунікація» трактується через наявність низки способів комунікації, які доповнюють або замінюють звичайну мову людей, якщо вони не здатні за допомогою неї задовільно пояснювати, виконувати щоденні завдання спілкування [6; 7]. Альтернативну комунікацію також називають додатковою або тотальною. Така комунікація має різні форми, такі як мовлення, погляд, текст, вираз обличчя, дотик, рухи тіла та жести, жестова мова, символи, малюнки, використання пристроїв для генерації мовлення тощо [6, с. 14].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Альтернативна комунікація може бути актуальною на постійний термін або застосовуватися як тимчасова допомога чи розглядатися як допомога у придбанні кращого володіння мовою. Така додаткова комунікація стимулює появу мови та допомагає її розвитку. Використання додаткових знаків сприяє розвитку абстрактного мислення та символічної діяльності, що сприяє розвитку актів розуміння та появи вербальної (звукової) мови [7, с. 5].

Науковці розрізняють такі групи альтернативної комунікації: комунікація з безпосереднім використанням тіла через тактильні відчуття (жести, міміка, рухи тіла, обмацування, постукування, прогладжування); комунікація через візуальні образи (письмо, символи, піктограми, зображення, фотографії); спеціальні електронні засоби комунікації (електронні записники, комунікатори, сенсорні екрани, синтезатори мови, звукові іграшки, комп'ютери, планшети з функцією управління очима); комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести й символи (система Makaton) [6, с. 22].

Використання альтернативної комунікації допомагає: зрозуміти звернене мовлення, відповісти, повідомити про себе, висловити власну думку, підтримати мотивацію до спілкування, побудувати ефективну систему комунікації для людини та її оточення, досягти соціальної інтеграції, уникнути ізоляції, реалізувати право на освіту, доступ до інформації [6, с. 24].

Діти із синдром Дауна є візуалами та краще засвоюють будь-яку інформацію через візуальні образи (письмо, символи, піктограми, зображення, фотографії).

Така система візуальної альтернативної комунікації входить в контекст методики PECS (Picture Exchange Communication System), що була розроблена в 1985 р. доктором Е. Бонді та логопедом Л. Фростом для швидкого навчання дітей з порушенням розвитку цілеспрямованого, самостійно ініційованого спілкування для полегшення комунікації за допомогою карток [5].

Перед початком навчання дитини різним актам спілкування вчені рекомендують ґрунтовно підготувати комплект карток PECS. І тут обов'язковою умовою постає наявність у дитини мотивації будь що отримати або зробити. Тому актуалізується значення вивчення кола інтересів учнів до низки предметів і дій. Це відбувається через систематичне спостереження з фіксацією індивідуальних мотиваційних стимулів для конкретної дитини.

Для визначення мотиваційних стимулів, слід завчасно підготувати наступні матеріали: картинки всіх мотиваційних стимулів (чорно-білі контурні малюнки, кольорові малюнки, фотографії, ілюстрації розміром 5 x 5 см.), стрічку-липучку, альбом для занять, смужку для складання речень, сторінки для вставок, товстий картон, матеріали для ламінації, ремінь для носіння комунікативної книги [5].

Для того, щоб заохочувати учнів для розвитку навичок спілкування у дітей з порушенням мовлення, необхідно створити умови, в яких є безліч можливостей для спілкування; користуватися базою знань щодо

наявних поточних умінь дітей; вчасно спланувати навчання відповідним навичкам й очікувати від учня зворотній зв'язок у спілкуванні [5].

Учені Е. Бонді та Л. Фрост визначають шість основних етапів навчання у контексті введення системи карток PECS [5].

Перший етап під назвою «Як здійснювати спілкування?» зорієнтовано на формування навички демонструвати співрозмовнику картку із зображеним предметом або дією для висловлення прохання. Коли дитина бачить предмет, який хоче отримати, вона обирає картку із зображенням цього предмета, простягає її співрозмовнику та залишає в його руці. На даному етапі навчання присутні двоє дорослих – співрозмовник і помічник. Співрозмовник знаходиться навпроти дитини та тримає в руках бажаний предмет, а помічник сидить позаду дитини чи біля неї, і своєю рукою спрямовує руку дитини до картинки, допомагає їй взяти її та простягнути співрозмовнику. Тільки тоді, коли дитина кладе картку в руку співрозмовника, той називає даний предмет і дає його дитині. На цьому етапі важливо спільно з дитиною вивчити низку послідовних дій – взяти зображення, дотягнутися до співрозмовника, покласти картку йому в руку. Тому використовується тільки один предмет й одна картка. Важливо стимулювати дитину до ініціативи взяти предмет.

Наступний, другий етап, навчання під назвою «Відстань та наполегливість» націлено на закріплення попереднього досвіду, отриманого на першому етапі, де також відсутній вибір. Перед дитиною слід розташувати лише одну картку та один предмет і передбачити відсутність вербальних підказок. Але від дитини вимагається більш складна реакція. Зокрема, їй слід взяти картку, встати, підійти до співрозмовника, покласти картку в руку. Поступово необхідно збільшувати розмір відстані між учнем і співрозмовником або між ним і картою. Коли школяр обирає картку із зображенням і простягає співрозмовнику для того, щоб отримати бажаний предмет, дорослий трохи відсувається назад. І для того, щоб вкласти картку в руку співрозмовника, дитині потрібно встати зі стільця і наблизитися до вчителя. Завдання педагога або його помічника – фізично спрямувати учня до картки або партнера у разі, якщо дитина втрачає зосередженість і не може зробити це самостійно.

Третій етап – це навчання та накопичення навичок з «Розрізнення карток». Такий етап призначений для того, щоб учень навчився обирати картку бажаного предмета з усіх інших карток, що знаходяться в його комунікативному альбомі. Спочатку дитина обирає картку серед двох різних (картка із зображенням бажаного предмета та небажаного предмета). Якщо учень обирає картку бажаного предмета, то отримує його, а якщо обирає іншу картку, то отримує відповідно, небажаний предмет. Під час такого навчання відсутні вербальні підказки, картки часто-густо змінюються місцями та поступово кількість карток збільшується.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Четвертий етап навчання має назву «Побудова речень». Він призначений набуттю учнем вмінь і навичок зі складання речень згідно із власними бажаннями. Наприклад, речення «Я хочу пити» формується у наступній послідовності: спочатку дитині слід підійти до комунікативного альбому; далі обрати символ «Я хочу» та прикріпити його на смужку; вибрати картку з малюнком (або фото) бажаного предмета; прикріпити цю картку на смужку; потім взяти смужку та дати її співрозмовнику.

Якщо учень торкається вірного предмета, то одразу ж слід його похвалити та дозволити взяти цей предмет. Якщо ж дитина намагається взяти невірний предмет, то одразу слід блокувати неправильну реакцію, зупинивши руку дитини. Далі необхідно здійснити процедуру корекції помилки в такий спосіб: покласти картку в альбом, за допомогою помічника взяти рукою дитини картку з зображенням бажаного предмета, рукою дитини покласти її в руку комунікативного партнера та отримати відповідний предмет. Після того, як учень навчиться розрізняти дві картки й обирати відповідні предмети, слід ускладнювати речення за допомогою кількох карток, що означають предмет або його властивість.

Наступний, п'ятий етап («Відповідь на запитання») має на меті навчити учня давати відповідати на такі питання, як: «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?». Для вірного виконання завдання учня слід обов'язково заохочувати (вербально або матеріально). Співрозмовник, тримаючи в руках той предмет, який дитина хоче отримати, звертається із запитанням «Що ти хочеш?» й одночасно вказує пальцем на картку в комунікативній книзі дитини із символом «Я хочу». Учень повинен взяти цей символ і прикріпити його на смужку, а потім додати картку бажаного предмета, і простягнувши смужку співрозмовнику, здійснити акт прохання бажаного предмета.

Шостий рівень («Коментування») призначений для того, щоб навчити учня коментувати події, залучаючи при цьому увагу оточуючих за допомогою питань «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?», «Що у тебе є?», «Що ти чуєш?», «Що це?». Коментування виникає, коли виникає якась цікава подія або коли у дитини є необхідність в отриманні доступу до предмету, дії. Так, коментування призводить до отримання соціального заохочення (уваги), а прохання – до отримання доступу до бажаного предмету або дії. Заохочувати слід кожен комунікативний акт, відповідно, прохання – надання схвальних предметів або коментарів як соціальних заохочень (похвала, посмішка, вираз обличчя тощо). На останньому етапі додаються вивчення таких комунікативних навичок як: «Прохання»; реакція на прохання «Зачекай»; відповідь «Так» або «Ні».

Незважаючи на простоту системи навчання за методикою PECS, слід враховувати й наявні складнощі через занадто швидкий перехід на наступні етапи навчання дітей комунікативним навичкам. Важливо подбати й про те, щоб комунікативний альбом завжди супроводжував дитину (вдома, в школі, на вулиці, в магазині тощо), адже так учень швидше навчається навичкам комунікації. Використання карток для

спілкування не є природним для людини, тому дитина може іноді забувати приносити картку із бажаною дією чи предметом. Якщо таке відбувається часто, то треба повернутися до другого етапу навчання і закріпити досвід подачі карток.

Науковці та практики також рекомендують, щоб у процесі навчання співрозмовник і його помічник терпляче чекали ініціативу самої дитини й озвучували прохання тільки після того, як вона подала картку. Важливо не вимагати від дитини вимовляти слово або склад від назви предмета, оскільки подача карток з одночасним вимовлянням слів стає для неї занадто складною реакцією, і вона починає уникати використання карток. Над цими навичками краще працювати паралельно і в майбутньому об'єднувати.

Таким чином, включення в навчально-виховний процес засобів візуальної альтернативної комунікації, зокрема у ракурсі методики PECS, сприяє розвитку спонтанного мовлення дітей та формуванню навичок спілкування, труднощі пов'язані з навчанням, вихованням та соціалізацією дітей із синдромом Дауна можуть бути значною мірою зменшені. Важливо, щоб не лише педагоги, а й батьки сприяли формуванню гармонійному розвитку особистості дитини із синдромом Дауна і намагалися вводити спеціальні методики, дотримуватися спільних вимог і методів роботи з учнем для досягнення позитивних результатів.

Діти із синдромом Дауна успішно інтегруються до навчання в умовах звичайних класів. Однак, процес їх освіти є достатньо тривалим через різноманітні труднощі. Тому, освітня програма для таких учнів має бути індивідуалізованою зі спеціальними модифікаціями дидактичного матеріалу та з опорою на візуальні альтернативні комунікаційні методики.

1. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. URL: [http://www.apfn-journal.in.ua/archive/35\\_2021/part\\_1/43.pdf](http://www.apfn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_1/43.pdf)

2. Гаяш О. В. (2014). Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: методичні рекомендації. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО. 108 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок. 304 с.

4. Нагорна О. Б. (2016). Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне: НУ Водного господарства та природокористування. 141 с.

5. Фрост Л., Бонді Е. Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS): посібник для педагогів. URL: [https://drive.google.com/file/d/oBoIzJRoEON3faDVrSnBaTFpMOVE/edit?resourcekey=0-WcI\\_aGr9-RndhBT7dwXuRw](https://drive.google.com/file/d/oBoIzJRoEON3faDVrSnBaTFpMOVE/edit?resourcekey=0-WcI_aGr9-RndhBT7dwXuRw)

6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. (2021). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В. 80 с.

7. Штягінова Є.А. (2012). Альтернативна комунікація: методичний посібник. Новосибірськ: Даун Синдром. 28 с.

## **ІМІДЖ СОЦІОНОМІСТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

**Олена Біла**

*д. пед. н., професор*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет,*

**Анастасія Саказли**

*магістрантка педагогічного факультету*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Феномен іміджу, як системоутворювальної складової сучасної цивілізації, прийнято трактувати з урахуванням різних наукових підходів.

Зокрема, у 60-х роках 20 сторіччя зарубіжні економісти-прагматики, вивчаючи різні моделі підприємництва, вперше звернули увагу на вивчення іміджу у нерозривному його зв'язку із діловим успіхом фахівця.

Пізніше поняття «імідж» стало активно застосовуватися в політології як продуктивний засіб досягнення політичного успіху завдяки створенню ефекту особистої чарівності.

У соціальній психології, як зазначає М. А. Гончаров, імідж фахівця соціономічної сфери (учителя, вихователя, соціального педагога, психолога, менеджера закладу освіти та ін.) інтерпретується через теоретико-прикладний аспект. Зокрема, ідеться про володіння суб'єктами «знаннями законів щодо процесів соціального сприйняття та усвідомлення зовнішнього образу людини» [2, с. 273].

У наш час, однією із найбільш розповсюджених сервісних індустрій стала політична та торгова реклама. Що, у свою чергу, підсилило імпульс для стрімкого попиту на професію іміджмейкера. До його найважливіших професійних повноважень належить «конструювання іміджу особистості та різноманітних ділових і політичних структур, наприклад політичної партії або суспільної організації» [2, с. 274]. Цілком правомірним вважаємо додати до зазначеного наукового обігу й аспект конструювання іміджу освітнього закладу.

За визначеннями О. О. Білої, М. А. Гончарова, імідж (від англ. Image – образ, зображення) – це безпосередньо або навмисно створюване візуальне враження про особистість або соціальну структуру [1, с. 274]. І тут слід підкреслити, що йдеться саме про враження, а не про оцінювальне судження як раціональний факт діяльності людської

свідомості. На базі враження формується уявлення (як перша сходинка в ієрархії прояву пізнавальних операцій людською психікою). Цим і пояснюється надзвичайна доступність іміджу для сприйняття людьми та наявності в їхній свідомості. І тут М. А. Гончаров зауважує, що, якщо про імідж говорити «як про конкретну психологічну продукцію, то він виступає в якості соціальної настанови, ціннісного стереотипу, кличучої мрії» [2, с. 274].

Ми підтримуємо наукову позицію сучасних дослідників М. А. Гончарова, В. М. Львова, Р. Н. Моїсеєва про те, що імідж віддзеркалює найбільш ефективно подання повідомлення, яке спроможне обійти різноманітні фільтри, наявні в людині. Звідси й виникає ідея іміджу як публічного (або зовнішнього «Я»), що достатньо відрізняється від внутрішнього «Я» фахівця-соціономіста.

Додамо, що англійська вчена Е. Семпсон розглядає феномен «особистісного іміджу» як поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, що спричиняють самоімідж; імідж, що сприймається та імідж, що вимагається [2, с. 277]. Така типологія віддзеркалює погляд на імідж з різних боків: з боку свого «Я» і з боку інших людей, з боку реалій і з боку бажань.

Конкретизуємо зазначені вище дефініції. Самоімідж є наслідком минулого досвіду та віддзеркалює наявний стан самоповаги.

Імідж, що сприймається, – це бачення суб'єкта іншими особами. І тут сама людина часто-густо не може знати, як саме в реальності до неї ставляться інші, як вони про неї відгукуються.

Водночас, низка професій вимагає й специфічних іміджевих характеристик. Тобто йдеться про наступний феномен – імідж, що за будь-яких обставин є обов'язковим у зв'язку з наявними професійними повноваженнями. У деяких випадках цьому сприяє тип одягу (дрес-код).

Отже, імідж фахівця соціономічної сфери – це поняття комплексне, а тому його доцільно аналізувати з урахуванням трьох підходів (функціонального, контекстного та зіставного). Конкретизуємо їх.

Функціональний підхід характеризує аспект виокремлення різних типів іміджу, виходячи з різноманітного спектру його функціонування.

Згідно цього підходу прийнято виокремлювати наступні варіанти іміджу:

- зеркальний імідж, що віддзеркалює уявлення людини про саму себе (найчастіше такий варіант іміджу позитивний, водночас мінус його в тому, що людина не враховує думку інших на свою адресу);

- поточний імідж (характеризує погляд інших представників із публічного кола – журналістів, клієнтів, партнерів та ін.; найважливішим тут виступає отримання вірної, адекватної характеристики типу іміджу);

- бажаний імідж (віддзеркалює саме такий, до якого тягнеться людина, тобто еталонний варіант іміджу; він є особливим для проєктування (моделювання) структур, про які ще нічого не відомо, а тому його застосовують описання нових суспільних або освітніх рухів тощо;

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

– корпоративний імідж (імідж організації в цілому, а не її окремих підрозділів або результатів роботи (репутація організації, її успіхи, рівень стабільності тощо);

– множинний імідж, що формується за наявності низки незалежних структур замість єдиної корпорації.

Наступний, контекстний підхід орієнтує на те, що імідж носить цілісний, узгоджений характер, а його окремі риси не повинні суперечити одна одній. Щодо різних типів іміджу, то вони знаходяться й у різних контекстах їх реалізації.

У випадку опори на зіставний підхід, переважно відбувається порівняння близьких іміджевих характеристик, притаманних, наприклад, для двох претендентів, двох педагогів, двох освітніх закладів тощо. Наприклад, педагогів одного ж самого освітнього закладу можна співставити за такими параметрами, як щирість, компетентність, інтелігентність, схильність до прийняття демократичного рішення тощо.

Імідж фахівця соціономічної сфери є достатньо складним феноменом, що комбінує різноманітні чинники. Серед них найважливішою щодо створення іміджу виступає комунікативна складова як «інструмент спілкування з масовою свідомістю».

Імідж соціономіста закладу освіти, тобто його статусний образ пов'язаний із найважливішим покликанням допомогти здобувачу освіти сформувати ціннісні орієнтри, оптимізувати його соціалізацію. Учені О. О. Біла, М. А. Гончаров, Н. В. Кічук серед різних індикаторів іміджу фахівця соціономічної сфери особливо значущими вважають: візуальна привабливість; вербальна поведінка; невербальна поведінка; манери, етикет; відповідність необхідному образу; чарівність.

З метою вирішення широкого спектру соціальних і професійних проблем у нині діючому Професійному стандарті (за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)») [3] передбачено спрямування соціономістів закладів освіти на розвиток і саморозвиток низки гнучких умінь (soft skills), а саме: уміння працювати в команді; креативність; лідерські якості; комунікативні навички; емоційний інтелект.

Звідси закономірним постає висновок, що зазначений прелік гнучких умінь логічно доповнює ті індикатори іміджу соціономіста закладу освіти сфери, про які вже йшлося раніше. Це свідчить про те, що іміджеві характеристики педагогів є динамічними та корелюють із реально існуючими запитами замовників освітніх послуг

1. Біла О.О. (2020). Застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів до крос-культурної комунікації. Наука і освіта українського Придніпров'я: виміри, виклики, перспективи: колективна монографія / За ред. Я. Кічука. Ізмаїл: РВВ ІДГУ – СМІЛ. С. 185-193. URL: [http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1260/5/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%B0\\_Ukr.pdf](http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1260/5/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%B0_Ukr.pdf)

2. Гончаров М. А. (2008). Основы менеджмента в образовании: учебное пособие. Москва: КНОРУС. 480 с.

3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Міністерства освіти і науки України № 2736 від 23.12.2020 року. URL: <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-dofd-406b-9c30-7a4043f04eb5>

## **ПРОЄКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Олена Біла**

*д. пед. н., професор*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

**Анастасія Саказли**

*магістрантка педагогічного факультету*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Бути учнем першого класу – означає для дитини не лише процес отримання нового статусу в системі відношень, приналежних до світу дорослих («Вчитель початкових класів – Учень», «Директор школи – Учень», «Соціальний педагог – Учень» та ін.), а й ступінь визнання оточенням його дорослості. Ідеться, насамперед, про закріплення за ним нових прав й обов'язків.

Проблема розвитку адаптаційних можливостей у першокласників і забезпечення своєчасного попередження їх дезадаптації є однією з найважливіших у практичній діяльності педагогів закладів початкової освіти та практичних психологів [2].

Особливу увагу в цьому зв'язку слід акцентувати на процес «звикання» учнів до шкільних умов життя. Для окремої групи дітей цей процес є майже непомітним і легким, тобто без будь-яких психічних травм. Для інших учнів процес адаптації може стати на стільки складним, що за відсутності своєчасної педагогічної підтримки, може виникнути шкільна дезадаптація особистості.

Слід зауважити, що на самопочуття дитини в новій для неї групі, впливає її положення саме в цій групі. Оцінка самопочуття першокласника у новому колективі може набувати різних відтінків, а саме:

- «гармонійні стосунки»;
- «почуття самотності»;
- «соціальна тривожність»;
- «соціальна ізоляція».

Характер самовідчуття дітей, а також їх посилення на те, кого саме вони звинувачують у власних низьких «соціальних результатах» (зокрема, себе чи інших), найчастіше обумовлені їхнім попереднім

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

соціальним досвідом взаємодії з однолітками та дорослими вихователями. На основі наукових висновків Л.В. Мардахаєва, Р.В.Овчарової, ми дійшли висновку, що *самотність особистості* – це відчуття нею фізичного та психологічного стану роз'єднаності і соціальної ізоляції.

*Критична ситуація самотності* молодшого школяра – це ситуація, що виникає внаслідок відчуття ним страху та емоційної ізоляції; індивідуальних особливостей особистості учня; соціальної ізоляції дитини в сім'ї та колективі.

Найчастіше вона є характерною для дітей з акцентуаціями характеру та для дітей, які внаслідок різних життєвих обставин опинилися в соціально ізольованих умовах існування (в родині, що переживає ситуацію «розриву шлюбу», на етапі адаптації в новому дитячому колективі (у першому класі, під час переведення в іншу школу тощо), в екстремальних обставинах (внаслідок втрати батьків, або одного з них, житла, екологічних катастроф тощо).

Соціальна ізоляція першокласників пов'язана з природним або зі штучним уникненням міжособистісних контактів зі своїми ровесниками, вчителем й іншим персоналом школи. За таких умов відбувається їх позбавлення від набуття позитивного соціалізуючого досвіду.

Тривала ізоляція в шкільні роки може викликати або збільшувати ризик погіршення соціальної адаптації випускників на наступному етапі їх навчання в новому студентському колективі або на етапі їх вступу у трудові відносини.

Соціально ізольовані діти схильні до пояснення своїх невдач у відносинах з однолітками через наявність зовнішніх причин. Коли як діти, природно прийняті групою однолітків, у конфліктних ситуаціях із однолітками, схильні до пошуку прорахунків у власній особистості. Як підкреслює Н.І. Бабіч, статус дитини в колективі визначається через своєрідність соціальної перцепції інших молодших школярів, їхніх перших вражень про іншу людину.

Дослідниця Л.І. Божович у науковій праці «Особистість та її формування в дитячому віці» наголошує, що процес «зростаючої ролі» дітей для інших їх ровесників триває до кінця молодшого шкільного віку [1, с. 121].

В.С. Мухіна, вивчаючи особливості соціальної ситуації учня з приходом його до школи, наголошує на тому, що саме в цей період у поведінці дитини відбувається безліч відхилень (гіперзбудливість, гіпердинамія тощо). Вони, у свою чергу, постають підґрунтям для виникнення дитячих страхів, зниження вольової активності, замкнутості тощо.

На жаль, у дітей з особливими освітніми потребами (зокрема, із зоровими або слуховими порушеннями, мовними порушеннями, деякими функціональними порушеннями тощо) більш підвищене почуття самотності.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

За відсутності відповідної соціально-педагогічної допомоги таким школярам, у них можуть з'явитися «перші паростки почуття самозапечення». Молодші школярі помилково можуть вважати, що вони погані через особисті, психологічні, фізичні вади, через слабе здоров'я. У них закріплюється думка про те, що якщо вони не такі, як інші, то у них ніколи нічого не вийде. У випадку відсутності своєчасної роботи вчителя-класовода та соціального педагога в контексті морального виховання здорових першокласників по відношенню до більш слабких учнів, останні ще більше почувають себе несамостійними, часто помиляються та конфліктують під час спілкування, постають агресивними тощо. За таких обставин вони ще більше зосереджуються на своїх хворобах.

У той самий час, на етапі вступу учнів у перший клас продовжується процес збагачення їхнього життєвого досвіду. Вони накопичують знання про світ людських стосунків, збагачують уявлення про красу й естетику дійсності тощо. Зарубіжний дослідник М. Раттер розглядав проблему набуття вмінь і навичок соціальної взаємодії учня з групою однолітків, умінь товаришувати з іншими людьми. А.А.Реан, Я.Л.Коломінський вивчали проблему позитивної мотивації спілкування учнів з ровесниками.

Залучення молодших школярів у театральну діяльність становить важливий ресурс для розвитку у них толерантності. Театральна творчість сприяє формуванню спостережливості та уважного ставлення до оточуючого світу, людей, здатності до співчуття та співпереживання, готовності до співдії.

Творча діяльність школярів у сфері театру в силу своєї специфіки (здійснення інтелектуально-осмислювальної роботи учасників над роллю, залучення їх до розроблення елементарних варіантів режисерських постановок, декоративного, музичного, хореографічного фону для постановки тощо) сприяє активізації цих процесів. Заняття театальною творчістю сприяють концентрації особливої уваги та чутливості до вчинків інших людей у житті, розвитку вміння бачити, розуміти мету та значення різноманітних дій людини.

Підкреслимо, що театральне мистецтво за своєю природою є мистецтвом суспільним, тобто не може існувати без глядачів, які створюють навколо вистави певне суспільне середовище. Можливістю самовиразитись пояснюється й емоційний і творчий підйом у результаті спілкування першокласника з мистецтвом театру. Найчастіше школярі виявляють бажання виконувати у процесі театальної діяльності одразу декілька професійних музично-театральних функцій:

- музично-театральне виконавство;
- виготовлення декорацій, костюмів тощо;
- здійснення елементарної сценарно-режисерської роботи.

До суттєво важливої функції театальної діяльності в контексті її впливу на естетичне виховання дітей і молоді слід віднести, насамперед, комунікативну функцію, що спрямована на формування навичок творчої

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

співпраці у мистецькому колективі та розвиток комунікативних якостей учасників сценічної діяльності.

Презентуємо фрагменти нашої експериментальної програми, що передбачає співтворчу роботу з групою учнів, які відчувають труднощі адаптації до школи. Вона переважно зорієнтована на розвиток толерантних взаємовідносин між учнями, вдосконалення у них комунікативних навичок, уважності, просторових уявлень, формування спланованих свідомих дій, мовленнєвих вмінь і навичок, розвиток продуктивної психічної діяльності тощо. Театральну діяльність першокласників ми рекомендуємо організовувати та втілювати за сюжетами різноманітних авторських і народних казок («Бридке каченя», «Червона шапочка», «Снігова королева»). А також змістовно цінними вбачаємо казки, які були вигадані дітьми з наступними їх театралізаціями.

Така педагогічна робота значно сприяє зміцненню дитячого колективу, вихованню в учнів толерантного ставлення один до одного, позбавленню в школярів почуття самотності тощо.

1. Божович Л.І. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер. 408 с.

2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року. URL: <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5>

## **МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ**

**Олена Бухнієва**

*к. пед. н., доцент*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

**Ченьсі Ван**

*аспірант*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Сформована в останні десятиліття ситуація, яка розвивається сьогодні в країні в значній мірі вплинула на виникнення проблем, пов'язаних з організацією навчання і виховання школярів. Розмитість моральних орієнтирів, нечіткість світоглядних і виховних позицій в значній мірі ускладнюють становлення особистості сучасного школяра, розвиток і актуалізацію його особистісного потенціалу. Інтенсивні міграційні процеси, що протікають на тлі явних і прихованих міжетнічних конфліктів, загострюють проблеми формування етнічної ідентичності дітей і підлітків. Агресивний вплив ЗМІ та реклами

виступають фактором, що ускладнює формування поло-рольової ідентичності. Таким чином, сьгоднішні діти і підлітки виявляються в умовах, коли становлення і гармонійний розвиток особистості утруднено. У зв'язку з особливостями соціальної ситуації в Україні, представляється досить значущим дослідження можливостей психолого-педагогічного впливу на особистість засобами національного фольклору.

Фольклор є важливим засобом народного виховання і психолого-педагогічного впливу на особистість, зокрема підлітків. Фольклор – це народна творчість, найчастіше саме усна колективна або індивідуальна творчість, яка розкриває життя народу, його ідеали і погляди, принципи. Народна педагогіка – це предмет і спосіб діяльності дорослих з виховання підростаючого покоління, сукупність і поєднання ідей, поглядів і думок, а також навичок і прийомів роботи народу з розвитку виховання і навчання підростаючого покоління, що знаходить відображення в діяльності народу. Це і менталітет народу по відношенню до майбутнього покоління, і виховні традиції в кожній родині і суспільстві, і зв'язок і спадкоємність між поколіннями [1].

Фольклор, безсумнівно, є безцінним національним надбанням. Це величезний пласт духовної культури, сформований зусиллями багатьох поколінь протягом багатьох століть. Символічний характер художньої фольклорної творчості, його вплив на емоційно-чуттєву сферу особистості робить фольклор найбільш ефективним засобом педагогічного впливу на виховання підростаючого покоління.

Увага до фольклору, древнім культурним верствам, традиції в цілому, як невичерпного джерела виховання і розвитку людини, активно виражається в соціально-педагогічному середовищі. Це обумовлено функціональними особливостями фольклорних жанрів, величезною мудрістю і духовністю народної творчості, безперервністю процесу передачі світової культури від покоління до покоління.

Аналіз форм і методів відродження і розвитку фольклору в сучасних умовах показує, що формування національної самосвідомості, розуміння цінності народної культури неможливо тлумачення етнокультурних процесів, без аспектів, які кожного дня впливають на українську національну культуру. В силу об'єктивних і суб'єктивних причин соціального, духовного, економічного існування суспільства сьогодні мова йде про радикальні зміни в структурі духовного відтворення, особливо в системі виховання і розвитку молодого покоління.

Що означає слово «фольклор»? Наведемо кілька прикладів визначення цього слова.

Фольклор – благодатне і нічим не замінний засіб для духовного і морального виховання дитини, він відображає реальне життя, у якому є місце як злу, так і добру, як щастю так і людському горю. Фольклор відкриває і розкриває дітям картини життя, картини природи, існуючий світ людських взаємин та почуттів. Фольклор має вплив на розвиток мислення і уяви дитини, збагачує його, навчає чудовим образам та літературній рідній мові.

Народний фольклор – це народна творчість, яка визначається у вигляді пісень, казок, танців, хороводів, декоративно-ужиткового мистецтва, часто з відсутністю істинного авторства. Це відбувається тому, що фольклор передається в усній формі від старшого покоління молодому поколінню, яке в свою чергу поступає теж само.

Існує значне число наукових робіт, автори яких звертаються до окремих жанрів і форм фольклору як приватним технікам психолого-педагогічної корекції. Дослідники, що працюють в різноманітних областях психології, соціології, філософії, педагогіки (Мухіна В., Лихачов Д., Дерябо С., Левін В., Пропп В. та ін.) зверталися до фольклору як феномену, який викликає інтерес в контексті досліджуваних проблем [3]. Однак фольклор не став до сьогодення предметом систематичного наукового психолого-педагогічного дослідження. Не є науково обґрунтованими уявлення про можливість та ефективність використання фольклору як цілісної освіти в рамках завдань психолого-педагогічної корекції; не розкрита і не описана специфіка і сутність механізмів психолого-педагогічного впливу фольклору на особистість. Гносеологічне поле даного феномена в руслі категорій педагогічної психології не сформовано, як і не визначено його місце в ряду методів психолого-педагогічного впливу. Наявне протиріччя між відносною дослідженістю субсистем феномена і недостатньою вивченістю феномена як цілісного і несуперечливого явища (і, відповідно, можливостей його цілеспрямованого застосування) може бути дозволено в майбутніх наукових роботах фахівців психолого-педагогічного спрямування.

Фольклор, що розглядається з позицій особистісно-орієнтованого підходу як метод психолого-педагогічної корекції, містить основні передумови ефективного психологічного впливу на особистість:

- а) наявність спеціально організованого простору для вираження, «відігравання» афектів;
- б) наявність особливої структури фольклорного дійства, що виступає як модель вирішення психологічної проблеми;
- в) обумовлене специфікою феномена зниження напруги, навчання і самонавчання роботі з проблемою, засвоєння і творче відтворення нових форм поведінки і відносин.

Психолого-педагогічний вплив фольклору характеризується синкретичністю, полімодальністю, наявністю механізмів сугестії та аутосугестії, атмосферою колективного естетичного переживання, безоціночністю, імпровізаційністю (Миропольська, 2006).

Здійснення психолого-педагогічного впливу фольклорними засобами дозволяє акумулювати можливості психокорекції, здійснюваної методами арттерапії, психогімнастики, ігротерапії, казкотерапії – фольклор об'єднує найважливіші змістовні компоненти названих методів в єдиному і несуперечливому комплексі.

Структура фольклорного обряду і психологічної проблеми ізоморфні, що дозволяє використовувати обряд для здійснення психолого-педагогічного впливу.

Народний фольклор поглиблює знання про духовну культуру етноса в його минулому і сьогоденні. Народна творчість – це побут, традиції, звичаї як власні, так і народу з найближчих земель.

Мудрість народної творчості здійснює засвоєння культурних цінностей та моральних норм, які закріплені в глибинних пластах культури кожного народу. Поведінкові норми і традиційні цінності виражаються за допомогою системи образів. Наприклад, казкові персонажі зі власними вчинками допомагають школярам розуміти добро і зло, сутність їхніх вчинків визначається відношенням до них, народжують симпатії або антипатії, розкриває народні цінності про людську красу. Мудрість народних прислів'їв та приказок допомагає зрозуміти поведінкові норми людини.

Фольклор виховує шанобливе ставлення як до культури власного етносу, так і до взаєморозуміння інших етнічних культур, толерантне ставлення до них. Дитина може усвідомити за допомогою фольклору, що народ є творцем культурної спадщини, що народ завжди являє собою мудрість вікову, якою потрібно пишатися і захоплюватися, тому що фольклор – це багатвікова народна історична праця кожного етносу.

Фольклор розвиває в людині почуття естетики, естетичного смаку. Краса народної думки народжує потребу в спілкуванні з ним [1].

Виховна функція фольклору заключна у тому, що будучи дієвим засобом народної педагогіки, фольклор впливає на якості людських характерів і взаємин. Пісні, казки, прислів'я наповнені чудовим високим моральним змістом і дають характерологічні оцінки особистості з позицій «добре» і «погано». Пізнавальне значення фольклору полягає у знайомстві дітей з добром і красою навколишнього світу.

Фольклор впливає на формування моральних почуттів і оцінок, норм поведінки, на виховання естетичного сприйняття і естетичних почуттів, сприяє розвитку мовлення, дає зразки української літературної мови, збагачує словниковий запас новими словами, образними виразами, допомагає дитині викласти своє ставлення до прослуханого, використовуючи готові мовні форми.

1. Отич О. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Монографія. Чернівці, Зелена Буковина. 752 с.

2. Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В., Хлебнікова Л., Шахрай В. (2006). Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання та виховання. Навчальний посібник. Тернопіль, Навчальна книга Богдан. 240 с.

3. Мистецтво у розвитку особистості (2006). Монографія. Чернівці, Зелена Буковина. 224 с.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Христина Дінчева**

*студентка 4 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Сироткіна Ж.Є.*

У сучасному освітньому просторі одним із головних напрямів вищої педагогічної освіти є не лише якісна професійна підготовка педагога, а й формування гармонійної особистості, здатної мобільно орієнтуватися в сучасних умовах та знаходити шляхи вирішення тих чи інших освітніх завдань. У процесі професійної підготовки майбутній учитель музичного мистецтва опановує комплекс методичних знань та умінь, поєднуючи художньо-образне та логічне мислення, застосовуючи елементи акторського перетворення та імпровізації.

Організація та проведення уроку музичного мистецтва ґрунтується не лише на педагогічних, а й на художніх закономірностях. У разі між учнями і педагогом особливим суб'єктом спілкування виступає музика. Особливості такого художньо-педагогічного спілкування на уроках музичного мистецтва, на думку В. Медушевського полягає у «розумінні художнього «Я» музичного твору, у встановленні з ним духовно-особового контакту, діалогу». Організація художньо-комунікативного спілкування насамперед залежить від вчителя музичного мистецтва, його особистісних та професійних якостей, серед яких особливе місце посідає артистизм.

Сьогодні в педагогіці вже не викликає сумніву той факт, що артистизм необхідний вчителю будь-якої спеціальності. Але особливо він знаходить свій відбиток у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. Професійна педагогічна освіта насамперед спрямована на реалізацію творчого потенціалу студентів, залучення їх до культурно-освітньої діяльності, яка є фундаментом професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому для успішної реалізації педагогічного процесу, а також активізації ролі вчителя музики у школі виникає необхідність формування такої важливої професійної якості, як педагогічний артистизм.

Артистичний початок виступає найважливішою якісною характеристикою професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та відображає у ньому діалектичне поєднання «об'єктивного» та «суб'єктивного», «раціонально-логічного» та «художнього». На думку І. Адоєвцева [1], О. Апраксина [2], О. Булатова [4] тощо, артистизм – це така здатність, яка інтегрує у своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні та художньо-операційні сторони художньо-комунікативної діяльності та надає їй яскраво вираженого емоційно-естетичного характеру. У зв'язку з цим педагогічний артистизм вчителя музичного мистецтва можна охарактеризувати як здатність викликати у школярів афективно-естетичні переживання заданої якості, що

призводять до глибшого сприйняття та засвоєння музичного матеріалу. Педагогічний артистизм є невід'ємним і суттєвим компонентом у педагогічній діяльності, а рівень його сформованості сприяє творчій самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому процесі.

Розробкою та систематизацією дослідження педагогічного артистизму займалися такі вчені-дослідники, як Ш. Амонашвілі, О. Булатова, Ж. Ваганова, Н. Войтлева, Г. Гаріпова, В. Загвязинський, В. Кузовлев, С. Якушева тощо.

В основі педагогічного артистизму лежать знання театральної педагогіки про артистизм акторів і режисерів, тому багато елементів методики педагогічного артистизму запозичені з представленої галузі. Питання професійної підготовки вчителя з використанням засобів та можливостей театральної педагогіки розглядалися у роботах Ю. Азарова, В. Букатова, М. Тарасевича тощо.

Артистизм як провідну якість особистості вчителя досліджували Д. Белухін, І. Гальперін, С. Козачков, В. Кан-Калік, Т. Короткова, Л. Майковська, Н. Нікандров тощо.

Аналіз наукових праць таких авторів, як Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський показав, що питання професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва розглядався з погляду сформованих професійно важливих якостей, а підготовка майбутніх вчителів музики вивчалася з позиції професійної спрямованості навчально-виховного процесу: музична педагогіка, психологія, музикознавство, музично-інструментальне виконавство, музично-теоретичні дисципліни, вокальна підготовка тощо.

У процесі дослідження проблеми вивчення теоретичних аспектів педагогічного артистизму майбутніх вчителів музичного мистецтва було виявлено протиріччя між сучасними вимогами до професійного рівня майбутнього вчителя та недостатньою розробленістю досліджуваного явища; між потребою розробки методичних аспектів формування педагогічного артистизму майбутніх вчителів музичного мистецтва та ступенем дослідження проблеми у науковій літературі.

Дослідження теоретичних аспектів педагогічного артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва має ряд невирішених питань: виявлення його проблематики та ключових властивостей, визначення його ролі в освітньому процесі та меж впливу на педагогічну діяльність, діагностика педагогічного артистизму тощо. Все вищевказане свідчить про актуальність поняття, що розглядається.

Відомо, що поняття «артистизм» походить від латинської мови і означає «ремесло, мистецтво, наука, вміле володіння, майстерність» [18, с. 59]. Також артистизм трактується вченими як 1) «... тонка майстерність у мистецтві, віртуозність у роботі» [7, с. 36]; 2) «... видатні здібності, художня обдарованість. особливе вміння тримати себе, витонченість манер, елегантність рухів тощо, зазвичай властиві артистам» [18, с. 234]; 3) «. Висока майстерність, віртуозність» [3, с. 24]. У свою чергу, Т.Єфремова

тлумачить артистизм як художню обдарованість і в той же час як результат оволодіння високою творчою майстерністю при втіленні художнього образу [20, с. 234-235].

Артистизму неможливо навчитися, взявши за основу принципи, викладені у літературі. Існує можливість зрозуміти та прийняти деякі ідеї, положення, залучитися до роботи з розкриття та вдосконалення здібностей та вмінь, пов'язаних з креативністю та проникливістю, імпровізацією, демонстрацією себе тощо.

Поняття «артистизм» має подвійне значення. По-перше, артистизм — це визначні здібності, художня обдарованість; по-друге, це — висока майстерність, віртуозність, досягнута у мистецтві чи будь-якій іншій області. Щодо педагогічної діяльності артистизмом можна назвати комплексну систему професійно-особистісних якостей вчителя музичного мистецтва, що сприяють його психоемоційній ідентифікації та самовираженню у процесі навчання. На думку Л.Казахватової, педагогічний артистизм дає можливість виявляти себе у раніше незвіданому образі, розкривати особистісно-індивідуальні показники, творчу фантазію, універсальні можливості педагога [11].

Якщо порівняти особливості діяльності актора та педагога, то сценічний артистизм актора є відображенням життя за допомогою певної дії перед публікою; а педагогічний артистизм вчителя музичного мистецтва (за Л.Майковською) — це відповідні способи та засоби у професійній діяльності вчителя, за допомогою яких він розвиває, удосконалює та реалізує свої педагогічні завдання: театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура та техніка спілкування, сценічне мовлення, жести, міміка та пантоміміка, акторська техніка, артистизм [14]. У зв'язку з цим, педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва та акторська майстерність театального артиста мають на увазі дії в публічних умовах, що дозволяє нам відзначати подібність педагогічної професії та акторської.

В.Кан-Калік вказує на те, що акторська та педагогічна діяльність схожі за метою (вплив «людини на людину» та зворотний відгук), за змістом (комунікативні творчі процеси), за інструментарієм (психофізична природа). Вчений виділяє такі характеристики, які є спільними для цих видів діяльності:

1) процес театральної та педагогічної діяльності реалізується в умовах публічного виступу, у присутності групи людей, які є співучасниками процесу;

2) творчий акт здійснюється у відведений час, що вимагає вміння керувати своїм психофізичним станом, створюючи творчу атмосферу;

3) результати творчого процесу динамічні, постійно змінюються;

4) творчий процес має колективний характер [12, с. 73-74].

На думку Ж. В. Ваганової, спільними для акторської та педагогічної діяльності можна назвати якості пізнавальних (увага, уява, сприйняття) та рухливих (поведінка, зовнішність, пластика рухів) процесів; процес спілкування, взаємодії, що є основною рушійною силою цих видів діяльності [5, с. 49].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Для розгляду теоретичних основ педагогічного артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва нам представляється важливою думка М.Розенштейн про пластику руху та культуру спілкування. Культуру мови вона розуміла, як оволодіння вчителем технікою мови та технікою художнього оповідання: «Під технікою художнього оповідання ми розуміємо процес художньої передачі змісту образу: вміння під час оповідання використовувати голосові дані, зупинки та наголоси, вміння встановлювати ширий тон, ритм, темп, вміння використовувати міміку, жест, тобто. художнім оповіданням передати художність та сенс оповідання» [19, с. 109]. Цей аспект М.Розенштейн пов'язувала із рівнем розвитку педагогічного артистизму вчителя музичного мистецтва та акцентував увагу на тому, що саме використання засобів акторської, сценічної майстерності у процесі навчання відкриває великі можливості для розвитку такої якості вчителя, як педагогічний артистизм.

На актуальність вивчення феномену педагогічного артистизму вчителів та, зокрема, майбутніх вчителів музичного мистецтва вказує безліч досліджень, серед яких роботи І. Адоевцевої, Ю. Азарова, Д. Белухіна, В. Букатова, Ж. Ваганової, Г. Гаріпової, Л. Казахватової, Л. Майковської, Є. Міхеєвої, Т. Тюменєвої тощо. Автори розкривають роль і значення застосування елементів театральної майстерності в сучасній педагогічній діяльності вчителя. Наприклад, В. Кан-Калік розглядає педагогічний артистизм як необхідна умова, що забезпечує продуктивність процесу творення, а саме «виконання педагогом ролей сценариста, де педагог виступає як режисер, артист і критик одночасно» [12, с. 54-56]. Цим хочемо підкреслити, що педагогічний артистизм є здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва, засобом художньо-образного стилю викладу матеріалу, емоційного впливу (тобто. емоційної виразності під час уроків музичного мистецтва), що дозволяє йому сконцентрувати його на формуванні художньо-образного настрою учнів.

Доцільно зазначити, що педагогічний артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва включає низку особистісних та професійних якостей та навичок, а саме:

1)ораторське мистецтво (володіння необхідним комплексом художньо-образних риторичних засобів);

2)вміння педагогічно взаємодіяти тобто. педагогічної комунікації (уміння вибудувати діалог з учнями, формувати принципи логічного побудови під час спілкування, формулювати предмет обговорення, вміти припустити реакцію учнів, домогтися щирого і доброзичливого розташування при взаємодії з класом);

3)здатність утримувати довільну увагу тих, хто навчається за допомогою емоційно наповнених інтонацій, перетворюючи емоції життєві в емоції музично-естетичні.

На основі аналізу наведених тлумачень досліджуваної проблематики педагогічний артистизм визначається як комплекс професійно-особистісних, взаємопов'язаних та взаємозумовлених

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

властивостей особистості вчителя, який забезпечує володіння прийомами педагогічної техніки та навичками перетворення, виразною, естетично привабливою передачею навчального матеріалу з метою максимальної реалізації його індивідуального потенціалу.

Педагогічний артистизм включає:

1) великий арсенал засобів вербальної та невербальної комунікації, образне мислення, почуття внутрішньої свободи, розвинену увагу, уяву, одухотвореність;

2) здатність до перетворення, привабливість, емоційність; уміння розуміти внутрішній стан учнів (емпатія, перцепція), точно впливати на них, встановлювати відносини з позиції психологічної рівності, розбудовувати власну поведінку залежно від педагогічних ситуацій;

3) вміння транслювати в клас оптимізм, позитивне ставлення до учнів, уникати комунікативних штампів, передбачуваності реакцій та дій, стереотипів поведінки, які не дозволяють вчителю повністю розкритися як особі;

4) оптимальне поєднання особистісних та професійних знань, умінь, навичок, які дозволяють стимулювати та діагностувати рівень розвитку інтелектуальної та духовної сфер учня, вводити його у світ мистецтва, організовувати продуктивну діяльність, формувати духовно-моральні орієнтації.

На наш погляд, оволодіння педагогічним артистизмом майбутнім вчителем музичного мистецтва сприятиме зацікавленості школярів у усвідомленні музичного мистецтва, допомагатиме їм відчутти «причетність» до виникнення музично-художнього образу та реалізувати даний образ за допомогою втілення через виконання або співучасть у виконанні, а також не випадково О.Апраксина стверджує, що «педагогічний артистизм вчителя музичного мистецтва є нагальною потребою, а чи не мрією, яка під силу кожному, хто насправді прагне розвивати у собі цю якість» [2].

Підсумовуючи характеристики поняття педагогічного артистизму, слід зазначити, що згадане явище є комплексною системою професійно-особистісних якостей, що дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва набути свободи самовираження, реалізувати необхідний образ за допомогою манери та подачі голосу, міміки та жестів як ефективних засобів професійної діяльності. Акцентуючи увагу на професійних і особистісних якостях вчителя музичного мистецтва, Л.Казахватова вважає, що «професійно грамотний, яскравий, артистичний, творчо орієнтований вчитель здатний викликати у свого учня не тільки прагнення до отримання знань, але в плані майбутньої професійної музики. – інтерес і бажання дізнатися, як цей вчитель досягає своїх успіхів» [11, с. 46].

На основі вивченої наукової літератури ми визначили, що педагогічний артистизм вчителя музичного мистецтва – це комплекс професійно-особистісних, взаємопов'язаних та взаємообумовлених властивостей особистості вчителя, що забезпечує володіння прийомами педагогічної техніки та навичками перетворення, виразної, надиханої

передачі навчального матеріалу з метою художньо-естетичного впливу на учнів.

Педагогічним артистизмом вчителя музики є:

1)самобутність «трансляції» думок та станів при реалізації емоційно-образних, художньо-комунікативних засобів та методів у навчанні; чарівність, природність, експресивність, м'язова свобода тощо;

2)вміння мобільно орієнтуватися в сучасних педагогічних обставинах і при цьому знаходити шляхи вирішення тих чи інших освітніх завдань; застосовувати елементи імпровізації у непередбачених умовах; володіти своїм психоемоційним станом; прагнути розкриття внутрішніх духовних ресурсів;

3)використання та застосування елементів сценічного перетворення, вербальних та невербальних засобів музично-художньої комунікації, співпереживання, самопізнання, самоактуалізації тощо.

Нами визначено, що педагогічний артистизм є не лише здатністю до перетворення, а й комплексною системою особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, що сприяє його психоемоційній ідентифікації та самовираженню в процесі професійної діяльності.

1. Адоевцева І (1999). До питання формування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва. № 4.С 41-43.

2. Апраксина О. (1990). З історії музичного виховання. Москва: Просвітництво. 207 с.

3. Артистизм (1991). Словник української мови. С. 234.

4. Булатова О. (2001). Педагогічний артистизм: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів. Москва: Академія. 240 с.

5. Ваганова Ж (1998). Артистизм педагога як компонент творчої індивідуальності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень: ТГ. 197 с.

6. Гаріпова Г. (2002). Формування артистизму особистості майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Казань. 13 с.

7. Даль В. (1999). Артистизм. Тлумачний словник живої мови. У 4-х т. Т. 1. К. С. 24.

8. Загвязинський В. (1987). Педагогічна творчість вчителя. М. 160 с.

9. Кабалевський Д. (1983). Прекрасне будить добре. М: Просвітництво. С. 55-78.

10. Казахватова Л. (2017). Педагогічний артистизм у професійній діяльності педагога-музиканта. №5. С. 42-46.

12. Кан-Калік В., Нікандров Н. (1990). Педагогічна творчість. М: Педагогіка. 144 с.

13. Лисовець І. (2015). Театр як мистецтво спілкування. Культура художнього спілкування мистецтво театру. Свердловськ: Свердлов. держ. ун-т. С. 58-59.

14. Майковська Л. (2010). Артистизм вчителя музичного мистецтва: навчальний посібник. М: Музика. 109 с.

15. Макаренко А. (1958). Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Твори. У 7-ми т. т. 5: Загальні питання теорії педагогіки. М: АПН РРФСР. 397 с.
16. Медушевський В. (2010). Про закономірності та засоби художнього впливу музики. М: Музика. 254 с.
17. Про затвердження професійного стандарту «Педагог (педагогічна діяльність у сфері дошкільної, початкової загальної, основної загальної, середньої загальної освіти) (вихователь, вчитель)»: наказ Мінпраці України від 18.10.2013 № 544н 80.
18. Ожегов С. (1990). Артистизм. *Словник української мови: 70 000 слів* / під. ред. Н. Ю. Шведової. 22-ге вид. Київ: Українська мова. С. 36.
19. Розенштейн М. (1924). Театральне мистецтво у педагогічній практиці. Шлях освіти.. № 11-12 (21). С. 103-125.
20. Словник сучасної української літературної мови/під. ред. Т. Ф. Єфремової. К: ІНФРА. 1991. С. 1209.
21. Тюменева Т. (2015) Артистизм педагога-музиканта у системі його професійних компетенцій: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Казань. С. 170.

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА КУЛЬТУРИ ФІЗИЧНОЇ**

**Леонід Житомирський**

*старший викладач*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Проблема духовної та фізичної культури та їх ролі у становленні творчо обдарованої особистості у студентському віці постає, як актуальна у декількох аспектах. Перший з них полягає у з'ясуванні факту та особливостей впливу феномена духовності та фізичної культури на особистість, як суттєвого, поряд з традиційним виховним впливом сім'ї та системи освіти. Другий аспект пов'язаний з глибоким усвідомленням розвивального потенціалу духовної та фізичної культури, як чинника становлення особистості, і кращим використанням цього потенціалу для її зростання і самоактуалізації.

Отже метою статті є теоретичне обґрунтування концепції інтеграції духовного та фізичного виховання студентської молоді у процесі особистісно - професійного розвитку.

Проблеми духовності та розвитку духовної культури особистості у теоретичному і прикладному плані займалися такі спеціалісти, як: Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Величко, І. Зазюн, О. Киричук, В. Киричук, О. Колісник, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Онищенко, В. Рашковська, О. Хаустова, Д. Чернілевський, Ж. Юзвак та ін.

Сучасні науковці психологи М. Дьяченко і Л. Кандилович трактують духовність, як вищі прояви внутрішнього світу особистості, що виявляються в людяності, сердечності, доброті, щирості, чесності, відкритості для інших людей, широті поглядів, ерудиції, культурі,

загальному розвитку особистості, інтелігентності, що утворює її духовний потенціал.

У фундаментальних психологічних дослідженнях Е. Помиткіна щодо проблеми розвитку особистості, духовність відповідно трактується, як «специфічно людська якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності й зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини» [5].

В останні роки об'єктом пильної уваги суспільства в багатьох розвинених країнах стають різні аспекти поведінки людини щодо свого здоров'я.

Найвище призначення фізичної культури та спорту – служити засобом виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості. У системі виховання є чинниками впливу як на фізичний розвиток людини, та й у його духовний світ, створюючи додаткові можливості формування активної життєвої позиції людини, її високоморальної поведінки. Фізкультурно-спортивна діяльність справедливо вважається одним із життєдайних джерел самовдосконалення, самовираження та самоствердження особистості.

Численні дослідження підтверджують, що фізкультурно-спортивні заняття у вузі ефективно сприяють вихованню у студентів найважливішої моральної риси – колективізму. Це відбувається тому, що в заняттях реалізується потреба людини у спілкуванні з людьми, близькими за інтересом до роду занять, причому в обстановці емоційної піднесеності, розкутості та невимуженості. У таких умовах легко формується почуття дружби, взаємовиручки, взаємної відповідальності. Не можна недооцінювати роль фізичної культури у формуванні дисципліни праці та навчання через механізм виховання зібраності, колективності, вміння концентрувати увагу, що набувають у процесі змагань, командних ігор, занять фізичними вправами.

Фізична досконалість як ідеал, до якого можна лише наблизитись, передбачає і гармонію фізичних якостей, і здоров'я, і красу тіла. Тому у процесі формування гармонійно розвиненої особистості студентів велику роль відіграє взаємодія фізичного вдосконалення не лише з моральним, але й з естетичним вихованням. Ще Аристотель писав, що основним принципом гімнастичного виховання слід вважати прекрасне, а М.Г. Чернишевський зазначав, що людське тіло – найкраща краса Землі.

Студенти сприймають як гарну хорошу поставу, легкість та граціозність рухів, правильні, гармонійні пропорції тіла – якості, що формуються у процесі фізичного вдосконалення. Заняття фізичними вправами, спортом виховують прагнення до завершеності, доцільності, чистоти та злагодженості рухів. В них закладено естетичний елемент, інакше вони були б відкинуті. Гегель говорив, що «...у справді культурних людей зміна постаті, спосіб тримати себе й усіляких зовнішніх проявів має своїм джерелом високу духовну культуру».

Вплив фізичної культури на духовну студентів найбільш ефективно відбувається за допомогою проведення у вузі масових спортивних

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

змагань, які є найважливішим стимулом фізичного вдосконалення учнівської молоді. Мета цих змагань не лише у досягненні якогось спортивного результату. Їхнє головне призначення – викликати позитивні емоції, принести радість спілкування, самовдосконалення, зміцнити здоров'я, відчувати щастя подолання самого себе. Їхня найважливіша духовно-моральна роль і в тому, щоб виховувати у студентів чесність, справедливість, повагу до суперників, а якщо це командне змагання, то й почуття колективізму, взаємодопомоги, товариства. У формуванні фізичних здібностей та здоров'я, як основи інтелектуального розвитку людини, істотну роль відіграє наявність у нього потреби у фізичному вдосконаленні, на вироблення якої впливають усі сторони його духовного життя: знання, мораль, світогляд, емоції, інтелект, цільові установки тощо. Це і є той самий «місток» між культурою фізичною та духовною.

Звичайно, фізична культура не є панацеєю від усіх бід і можливості її не можна переоцінювати. Але не можна і недооцінювати. Привабливість, емоційність, оздоровчий ефект фізкультурно-спортивних занять, почуття радості, можливість людського зближення і спілкування, сприятлива для цього обстановка розкутості – у сумі не просто заміна сурогатного настрою, а природне духовне та фізичне здоров'я, елемент повноцінного людського щастя.

Необхідною умовою гармонійного формування духовної та фізичної культури, що визначають цілі, зміст та способи здорового способу життя студента, може розглядатися освітнє середовище вузу.

На етапі розвитку суспільства необхідно приділяти особливу увагу питанням виховання майбутніх фахівців, орієнтованих як на професійну діяльність, так і на фізичну досконалість, моральну чистоту, естетичну свідомість і духовне багатство – ті якості, гармонійне поєднання яких є основою всебічно розвиненої особистості майбутнього спеціаліста. Зміни, що відбуваються у суспільно-політичному житті, впливають на процес виховання молодого покоління та вимагають підвищеної уваги до ролі та значення людського фактора, що передбачає формування цілісної, духовно багатой та фізично досконалої особистості [3, с. 8].

Велике значення при цьому мають вищі навчальні заклади, де у процесі залучення студентів до різних видів освітньої, суспільної та професійної діяльності формуються світоглядні та пізнавальні інтереси, естетичні уявлення та поведінкові норми особистості. Професійна діяльність в умовах сучасного динамічного життя висуває також підвищені вимоги до психофізичного стану молодого людини. Отже, фізична підготовка необхідна для зміцнення здоров'я майбутніх спеціалістів, підвищення їх розумової та фізичної працездатності, професійної придатності до майбутньої діяльності, естетична – для забезпечення духовного розвитку та гармонії особистості [1, с. 62]. Форма організації процесу фізичного виховання у ЗВО повинна забезпечувати якнайбільше можливості для освоєння кожним із студентів цінностей фізичної культури відповідно до індивідуальних задатків, здібностей,

особистісних установок, потреб та інтересів, рівня фізичного виховання та підготовленості [2, с. 5].

Ефективне управління процесом інтеграції духовної та фізичної культури студентів вузів має здійснюватися на основі науково обґрунтованого планування, організації та контролю за їх діяльністю. В основі управління лежить покроковий зворотний зв'язок відповідно до етапів і логіки даного процесу. У цьому результативність управління зростає, коли контроль викладача поєднується із самоконтролем, самоврядуванням студентів.

Враховуючи вищевикладене, можна дійти висновку, що фізична культура та спорт за силою на формування особистості висувуються на одне з найважливіших місць. Тому необхідна подальша інтеграція фізичної культури та культури духовної. Нині роль фізичної культури та спорту зростає не тільки у оздоровленні людей, і перш за все підростаючого покоління, а й у моральному, естетичному, духовному, патріотичному та міжнародному їх вихованні, у підготовці до продуктивної праці та обороні своєї країни [4, с. 136].

1. Абросимова Г. В. (1991) Интегративно-компонентный подход к процессу подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству. Новые исследования в педагогических науках. № 1. С. 62-64.

2. Бикмухаметов Р. К. Интеграция физического и духовного воспитания студентов педвузов. URL: <http://portalus.ru>

3. Ермолаева Т. Н. Содержание и сущность понятия «эстетико-физические качества личности». URL: <http://oaji.net/articles/2015/690-1437487632.pdf>

4. Материалы 1-й Международной конференции. (1993). Винницкий государственный педагогический институт. 186 с.

5. Помиткін Е.О. (2007). Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час. 280 с.

## **СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

**Ольга Замашкіна**

*к. пед. н., доцент*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Діти з особливими освітніми потребами в умовах шкільного простору потребують постійної уваги та турботи з боку як вчителів, так і спеціалістів – соціального педагога і психолога, які у будь-який час спроможні надати кваліфіковану тактовну допомогу як самій дитині, так і її батькам, а якщо цього потребують, й вчителям.

Фахівці освітньої галузі безпосередньо беруть участь у розвитку власних навичок для того, щоб бути компетентними у будь-яких питаннях і спроможними вирішувати проблеми соціально-економічного середовища. Наразі, інклюзивна освіта є найбільш актуальною

проблемою, оскільки не всі діти можуть з огляду на ряд причин отримати якісну освіту і розкрити свої можливості і потенціал в інклюзивному середовищі.

Вчені констатують, що «у сучасній науковій літературі з'явився новий підхід до сутності соціального педагога. Соціальну педагогіку можна охарактеризувати як місце, де зустрічаються освіта і турбота, як турбота про виховання дітей, як широкий освітній підхід до соціальних проблем, виховання, яке відбувається в повсякденному житті, і як виховання у найширшому сенсі» [2].

Система підготовки бакалаврів соціальної роботи включає теоретичну й практичну складові, які наповнюють обов'язкові та вибіркові компоненти.

Під час навчання студенти спеціальності «Соціальна робота» за освітньою програмою «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» набувають ряд загальних компетентностей, які допомагають розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної діяльності або у навчальному процесі.

Серед таких загальних компетентностей згідно проблеми ми можемо виділити наступні: здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; розуміння предметної області та професійної діяльності в ній; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, навички міжособистісної взаємодії тощо.

До фахових компетентностей, яких набувають майбутні соціальні педагоги для роботи в інклюзивному середовищі відносимо наступні: здатність до аналізу психічних властивостей, станів, процесів, складних життєвих обставин; розуміння організації та функціонування системи соціального захисту та соціально-психологічної допомоги населенню; до цінування, поваги різноманітності, унікальності особистості, специфічних особливостей особистості, вміння знаходити шляхи надання допомоги та підтримки, враховуючи її індивідуальні потреби, вікові та інші відмінності; дотримуватися етичних принципів і норм, стандартів соціальної роботи.

Проаналізувавши освітню програму зі спеціальності «Соціальна робота», ми виявили, що студенти-бакалаври під час навчання отримують достатньо теоретичних знань та практичних навичок, що дозволяють застосовувати їх у практичній діяльності. Серед обов'язкових компонентів освітньої програми виділяємо такі дисципліни, як «Історія соціальної роботи», «Соціалізація особистості» «Теорія та технологія соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами населення», «Спеціалізовані служби у соціальній сфері», «Соціальний захист населення», «Основи волонтерства у соціальній роботі», «Етика фахівця соціальної роботи», у змісті яких обов'язково розглядаються питання соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, беручі початок від зародження благодійності у державах Стародавнього Сходу та елементів соціальної педагогіки і соціальної допомоги у творчості давньогрецьких та давньоримських мислителів до сучасної державної

допомоги інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам в сучасній Україні та їхній захист, закріплений на законодавчому рівні.

Зазначимо, що серед вибіркового компонентів освітньої програми студенти обирають дисципліни, що поглиблюють їхні знання з тих чи інших проблем соціальної роботи та технологій соціально-педагогічної діяльності взагалі та питань інклюзивної освіти зокрема, наприклад: «Основи соціальної реабілітації», «Основи інклюзивної освіти», «Соціальний супровід сім'ї», «Спеціалізовані служби у соціальній сфері» тощо.

Окремо виділяємо сертифіковану програму «Арт-терапія в соціальній роботі з населенням», в яку входить комплекс освітніх компонентів, в яких описані технології, що мають величезний ефективний рекреаційний вплив з метою забезпечення сприятливого адаптивного середовища для соціальної інтеграції та інклюзивної освіти для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цикл дисциплін: «Артпедагогіка», «Арт-терапія в соціальній сфері», «Психотерапія», «Арт-терапія з дітьми та молоддю», «Методи арт-терапії у роботі з сім'єю», «Види та форми арт-терапевтичної роботи» вивчає ігрові, арт-терапевтичні та психотерапевтичні методи у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, які дають найбільш відчутні результати в корекції дітей цієї категорії. Спілкування соціального педагога з дітьми зазначеної категорії вимагає від фахівця знань індивідуальних особливостей дітей, вміння слухати і розуміти той емоційний стан, у якому знаходиться дитина, ретельного вивчення особистих справ учнів, карти здоров'я тощо.

Практичні навички вміння працювати з документацією та вести дослідження і спостереження студенти отримують під час проходження таких освітніх компонентів як практика (ознайомча, навчальна, виробнича – соціально-виховна та виробнича – соціально-технологічна). Метою практики є формування професійних вмінь та особистісних якостей майбутнього фахівця соціальної сфери в процесі вивчення системи планування та організації діяльності в державних та неурядових організаціях соціальної роботи з різними цільовими групами. Практика є переходом від теоретичного навчання до практичної та самостійної діяльності в різних соціальних інститутах. Під час проходження практики студент набуває таких основних компетенцій, серед яких основними є: вміння – аналітичні, саморегуляції, діагностичні, емпатійні, комунікативні, креативні, організаторські, пізнавальні, проєктивні, рефлексивні тощо.

Звісно ж, що під час соціально-виховної практики студенти стикаються з проблемою створення реальних умов для формування у студентів професійних педагогічних умінь та здібностей з організації виховної роботи з дітьми та молоддю в умовах відпочинку, формування професійної спрямованості та якостей соціально-активної особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. Соціально-технологічна практика передбачає практичне ознайомлення з методиками і технологіями соціально-педагогічної діяльності, сприяє

удосконаленню комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктувальних, дидактичних, аналітичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості фахівця соціальної сфери.

Необхідно зазначити, що під час звіту про проходження практики студенти відмічають деякі труднощі, з якими вони стикаються під час роботи з контингентом дітей з освітніми потребами: організація роботи, труднощі у стосунках та налагодженні контакту, психологічна невідповідність, відсутність професійної підготовки.

Зазначимо, що складності, з якими стикаються майбутні соціальні педагоги у роботі в інклюзивному середовищі вимагає вирішення, яке ми бачимо у формуванні і розвитку *soft skills*. Звісно, що молодому фахівцю, як новачку, складно відразу ефективно знаходити вихід з складної ситуації, для цього необхідний досвід. Але, навчаючись у стінах ЗВО, можна розвинути деякі якості особистості. Студентам, що навчаються за спеціальністю 231 Соціальна робота можна порадити вивчення таких навчальних дисциплін, які дозволяють сформувати *soft skills*. До таких вчені відносять: «психологія, командоутворення, організаційна культура, психологія управління, етика ділового спілкування, конфліктологія, підприємництво, культурологія, педагогіка, комунікації в управлінні та ін.», які допоможуть у подальшій практичній діяльності з категорією дітей з особливими освітніми потребами у якості фахівця [1].

Отже, діти з особливими освітніми потребами вимагають участі у їх адаптації, навчанні і розвитку на протязі їхнього шкільного життя. У зв'язку із тими перетвореннями, що проводяться в системі освіти України зростає потреба у якісній підготовці кваліфікованих фахівців, зокрема соціальних педагогів, для роботи в інклюзивному середовищі закладів освіти.

1. Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. The readiness of future social pedagogues to work in inclusive education: results of a diagnostic research. URL: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/636/559>

2. Бутиліна О., Радченко Н. Розвиток *soft skills* як чинник підвищення ефективності діяльності соціальних працівників. URL: <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/view/15725>

## **ІМІДЖ ЯК ОСОБИСТИЙ СКЛАД ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА**

**Вікторія Звєкова**  
доцент

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Імідж сучасного викладача складається з безлічі елементів, у сумі що утворюють «найефективнішу подачу повідомлення, яка може обійти наявні в кожній людині різноманітні фільтри. Звідси і виникає ідея іміджу як публічного чи зовнішнього «я» людини, яка досить часто може

відрізнитись від її внутрішнього «я». Імідж вчителя інтегрується з його сутністю як людини та професіонала, чия діяльність багато в чому обумовлюється функцією комунікативного лідера, що постійно реалізується. Імідж — раціонально створюваний і свідомо регульований образ, який можна порівняти з якоюсь маскою, привласнивши яку, людина, за словами С. Моема, «справді стає тим, ким до того хотів здаватися». Маски суворого дидакту, життєрадісного дотепника, «свого хлопця», «професора», обрані різними вчителями, впливають як на професійне самопред'явлення, а й особистість у сукупності її психологічних характеристик.

Виділення індивідуального іміджу педагога як самостійної складової його професіоналізму може викликати деяке неприйняття, проте необхідність гуманізації відносин між педагогом і учнями, недостатня підготовленість деяких вчителів до використання поліфункціональних можливостей індивідуального іміджу для досягнення цього завдання, значна теоретична вивченість і виявлена практична педагогічних завдань дозволяють цю складову розглядати як самостійну. Сьогодні загальновизнаною є думка про необхідність формування іміджу у професіоналів, які працюють у сфері «людина – людина», зокрема у педагогів. Імідж, психологія іміджу зараз є розділом психологічної науки, предметом вивчення якої є феномен іміджу як соціально-психологічне явище та закономірності його виникнення та розвитку.

П. Берд вважає іміджем загальне враження, яке людина справляє на оточуючих, що складається з того, як людина репрезентує іншим свої ідеї, висловлює свої думки, як одягається і що робить, тобто. імідж – це сприйняття людини іншими людьми [1]. Імідж можна визначити як образ, що формує думку про людину як про особистість і професіонала, на підставі якого визначається готовність людей діяти, надходити щодо нього певним чином. На думку В.М. Шепеля, формування іміджу залежить від індивідуальних властивостей людини та від середовища, в якому він існує [6].

Імідж вчителя, як свідчать дослідження вчених, є формою пред'явлення себе світові, у ньому найчастіше відбиваються особистісні орієнтири діяльності педагога [4, 5]. Часто можна спостерігати наступний парадокс: вчитель, який має певні знання та досвід, досягає позитивних результатів за успішністю учнів і за всіма ознаками демонструє професіоналізм, водночас може принижувати гідність дитини, перешкоджати її розвитку тощо. Або може скластися інша ситуація, коли за формальними ознаками вчитель явно не показує високих досягнень професійної діяльності в предметній галузі, проте, з погляду надання виховного, розвиваючого ефекту або вибудовування взаємин з учнями, він досягає високих результатів. Такого результату вчитель може досягти, в тому числі, і за рахунок позитивного індивідуального іміджу, що є єдністю психологічних, вербальних і невербальних характеристик як складової свого професіоналізму. Таким чином, виходячи з вищесказаного, можна визначити імідж педагога як цілеспрямовано сформований цілісний образ, обумовлений відповідністю зовнішніх та

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

внутрішніх індивідуальних особистісних якостей педагога, який надає емоційно-психологічний вплив на оточуючих для вироблення певної думки та сприяє гармонійній взаємодії із соціумом і самим собою.

Вирізняють такі функції іміджу педагога:

1) комунікативну, з якої здійснюється взаємозв'язок, отже, і взаємодія учасників освітнього процесу на індивідуальному, груповому, колективному рівні;

2) інформаційну, у своїй велику роль грають руху вчителя, які сприймаються як ознаки його особистісних властивостей;

3) емотивну, яка реалізується в емоційно забарвлених взаєминах з учнями і таким чином стимулюється чи послаблюється активність учасників освітнього процесу, створюється потрібний настрій;

4) виховну функцію, яка реалізується в демонстрації таких моделей поведінки, що вчитель стає значущою особистістю, якою хоче наслідувати і яку рівнятися;

5) адаптивну функцію, яка у тому, що позитивний імідж допомагає педагогу реалізуватися у своїй професії [5].

Позитивний імідж сприяє взаєморозумінню, з його допомогою можна координувати дії та психічні стани всіх учасників процесу спілкування [3]. Імідж вчителя дозволяє створити доброзичливу обстановку у взаєминах із учнями. Дорослі (педагоги та батьки) часто втрачають авторитет не тому, що їм нема чого сказати, а тому, що їх нецікаво слухати і на них нецікаво дивитися. Якщо запитати будь-яку людину, якою був улюблений предмет у школі, то якими б не були відповіді, у них буде одна подібність: цей предмет став улюбленим тому, що подобався викладач.

Компоненти іміджу вчителя:

1) вербальний імідж – думка, що формується з урахуванням вербальної продукції. Вирізняють високий рівень спілкування педагогів (характеризується теплотою у взаєминах, взаєморозумінням, довірливістю); середній рівень та низький (характеризується відчуженістю, нерозумінням, ворожістю, холодністю, відсутністю взаємодопомоги);

2) кінетичний імідж – думка, що створюється про людину на основі її кінетики (міміка, жести, пози, манери, вміння слухати, погляд), характеристик типових рухів або положень у просторі частин його тіла. За різними джерелами, від 50 до 90% інформації про людину отримуємо завдяки невербальним засобам;

3) габітарний імідж – думка, що формується про людину на її зовнішній вигляд (конституція, одяг, зачіска, макіяж) [2, 4]. Останнім часом з'явилася позитивна тенденція – вчителі все частіше стали приділяти увагу своєму зовнішньому вигляду та кольоровій гамі гардеробу.

Імідж педагога – це образ одного вчителя, який свідомо чи випадково вибирає певну манеру поведінки, індивідуальний стиль діяльності, що зовні виявляється через фізичний вигляд педагога, його

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

мова, виразність його рухів та міміки, естетично оформлений одягом, макіяжем та іншими атрибутами зовнішності, а також через предметно-просторове середовище, в якому він здійснює свою діяльність.

Ставлення до іміджу самих педагогів досить різне. Старше покоління вчителів ставиться щодо нього негативно, забуваючи у тому, що імідж є в кожного педагога незалежно від його особистих поглядів у питанні – адже однією з результатів сприйняття вчителя учнем є формування образу вчителя, тобто його іміджу. Процес створення іміджу залежить як від самого вчителя, і від індивідуальних особливостей учня. Вчитель, який займається створенням власного іміджу, не тільки краще виглядає, а й впевненіший у собі, а в результаті успішніше працює. Імідж будь-якої освітньої установи багато в чому визначається іміджем працюючих у ньому педагогів.

1. Берд П. (2004). Продай себе! Тактика вдосконалення Вашого іміджу / пров. з англ. Т.А. Сівакової. 2-ге вид.: Вид-во «Амалфея». 208 с.
2. Бойко В.В. (1996). Енергія емоцій у спілкуванні: погляд на себе та на інших. К.: Інформаційно-видавничий будинок «Філін». 472 с.
3. Нефьодова І. (1997). Я і мій імідж. К.: Яуза; Вид-во ЕКСМОПРЕС. 208 с.
4. Панасюк О.Ю. (2009). Формування іміджу: Стратегії, психотехнології, психотехніки. Х.: Омега-Л. 272 с.
5. Перелигіна Є.Б. (2002). Психологія іміджу: Навчальний посібник. Л.: Аспект Прес. 223 с.
6. Шепель В.М. (2002). Іміджелогія: навчальний посібник. Х.: Народна освіта. 254 с.

## **ХОРОВА ТВОРЧІСТЬ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА Л. ДИЧКО**

**Анастасія Касим**

*студентка 1 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Бухнієва О.А.*

Наша українська земля квітне талановитими людьми. Голоси України чути далеко за її межами і всім вони відомі, адже це наші неймовірні співаки. Різнокольоровими барвами вона сяє завдяки нашим незрівнянним художникам. І які мелодії течуть по струмках і ріках цієї плодоносної землі, а всі вони створені незрівнянними нашими композиторами. Дійсно, Україна славиться багатьма талановитими композиторами. Це Мико́ла Віта́лійович Лісенко, С. Гулак-Артемовський, Б. Лятошинський, Стеценко та ще багато інших. Всі вони були вишуканими майстрами які творили неперевершені та досконалі твори. Не винятком є й Ле́ся Васи́лівна Дичко́, одна з провідних хорових композиторок в Україні, яка плідно обогатила нашу землю. Наразі вона вважається другою жінкою-композитором, яка пише великі кантатно-ораторіальні, симфонічні полотна. Багато людей за кордоном люблять

та постійно слухають її композиції. Також на зарубіжних концертах постійно лунають її твори, що свідчить про їх актуальність, вишуканість та довершеність. Дичко відома всім як постійна експериментаторка. Вона сміливо змінює усталені та прийняті для нас поняття і знання, пов'язані з різними жанрами: опера, балет. Вона їх адаптує до хорової музики, тим самим зтирає мнимі межі властивостей та особливості певного жанру, розкриває його у зовсім новій красі. Великий успіх мають хорові твори, написані для церковного виконання під час Літургій. Леся Дичко дійсно є неймовірною, її творчість є дуже багатогранною, яка постійно дивує та захоплює. Тож, ця стаття присвячена саме їй, жінці, що сповнена невичерпної енергії, геніальних та вишуканих творчих ідей [2, с. 255].

Дичко Леся Василівна, її справжнім ім'ям є Людмила. Вона народилась 24 жовтня 1939 року в Києві і зараз їй вже 82 роки, і попри багатий життєвий досвід, вона й досі у постійних пошуках нових звукових барв, та не перестає нас тішити своїми бездоганними творами. Вона продовжує вести активне життя та не уявляє собі його без музики, творчості, спілкування з людьми. Леся постійно влаштовувала у себе вдома музичні вечори, на яких завжди були присутні музиканти, художники та й взагалі багато цікавих людей. У такі моменти її завжди переповнювали щирі та добрі емоції, які залишались із нею ще на довгий час. А гості завжди із радістю слухали її нові твори, слухали композиції учнів, дискусували на різні цікаві теми та й взагалі добре проводили час у такій приємній компанії [4].

Дичко володіє чаруючим талантом імпровізації. Вона сідає за фортепіано, грає, імпровізує і від неї віє радісними почуттями, які полоняють усіх слухачів. Її життєлюбність та особливості темпераменту мають незвичайне віддзеркалення у її творах і грі. Вона виконує музичну композицію з відомої опери Джорджа Гершвіна «Поргі і Бесс» у джазовому стилі! Якби американський композитор і піаніст почув, як віртуозно і блискуче лунає його складний за ритмами, гармонією і фактурою твір у виконанні нашої української композиторки. Якби чув як легко вона модулює з однієї тональності у іншу, то, напевно, низько схилив перед нею голову і радів би, що не помилився у своєму прогнозі щодо вічної актуальності модерної музики [1].

Леся Дичко володіє ідеальним слухом, тонкою інтуїцією, відчуттям стилю. Завдяки всім цим її властивостям, вона миттєво переключається в іншу чуттєву сферу, оперує відповідними виразовими засобами. Тож вона завжди вільно себе почуває у неосяжному океані музики [3].

Кантати «Червона калина» 1968 р. та «Пори року» 1973 р. приносять композиторці славу та визнання її, як новаторки у хоровому мистецтві. Пізніше це ще підтверджується її незрівнянними творами, такими як: півторагодинна ораторія на тексти літописів «І нарекоша ім'я Київ» 1982 р., «Французькі фрески» 1995 р., «Іспанські фрески» 1996 р., «Швейцарські фрески» (2001–2002 рр.) [4].

У творчості Лесі Дичко значне та навіть провідне місце посідає хорова музика. У цій галузі вона відкрила нові горизонти в хоровому оркеструванні, у розробці поліфонічної і гармонічної фактури,

сонористики. Дичко створила свій власний стиль та має багато послідовників. Вона пише по-новому, у відповідності до вимог часу [3, с. 77 ].

1992 року рішучим, експериментаторським шляхом, Леся створила хорову оперу «Золотослов», там самим переконала своїх слухачів у своєму неординарному мисленні. Талановита, з душею написана музика у будь-якому викладенні не втратить своїх питомих ознак. І слухач одразу відчує, де вона йде від творчого натхнення і таланту. Відрізняючись творчою фантазією і відчуттям естетичної міри, Леся Василівна своїми індивідуальними засобами творення музики пише шедеври. Її музика характеризується гуманністю, темпераментністю, гармонічними контрастами лінійних сплетінь голосів, тембровим розмаїттям, експонуванням мелодичних ліній у різних варіаціях.

У 2004 році Леся створила Другу сюїту на теми з раніше написаного балету «Катерина Білокур» [4].

З 1989 Л. Дичко починає писати хорові Літургії. І знов нова віха у її творчості приносить їй успіх та славу. Її урочиста Літургія у церковному виконанні неймовірно чарує та залишає приємні та неземні почуття [4].

Просто дивує, як у такому активному творчому житті Леся щей встигає виконувати безліч громадських обов'язків. Вона є викладачкою композиції та теоретичних дисциплін в Національній музичній академії України ім. П. І. Чайковського, з 2005 – доцентом, а з 2009 – професор; є головою журі конкурсів молодих композиторів, «Південна Пальміра» в Одесі, хорових колективів «Ялта – Вікторія», член журі Міжнародного хорового фестивалю в місті Хайнувці у Польщі. Вона провадить велику роботу як секретар Національної спілки композиторів України. Вона викладала у Київському державному художньому інституті, у Тегеранському університеті. Виступала в Канаді з лекціями, творчими звітами. Вона є членом Національної спілки композиторів України, правління Музфонду України, Координаційної ради Національної всеукраїнської музичної спілки, членом Національної спілки художників України [4].

Токож Дичко славиться чисельними державними нагородами, медалями та грамотами України. Заслужена діячка мистецтв України, член-кореспондент Національної академії мистецтв України, народна артистка України, лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка (1989), лауреат Муніципальної премії «Київ» ім. А. Веделя, та ще дуже багато, серед яких, чисельні ордени. І всі ці нагороди, це не прості слова на аркуші. Дичко дійсно гідна їх, адже вона є авторкою 3-х балетів, хорової, симфонічної, вокально-симфонічної й камерної музики; хорових концертів та поем, 4-х циклів духовної музики для органа та солістів, музики до кінофільмів, 45-ти пісень [4].

Її творчість відома художнім та культурним універсалізмом. У її музиці відчутен синтез різноманітних різновидів фольклорного та фахового мистецтва, звертання до краєвидів, культурних та історичних пам'яток різних країн і народів [2, с. 257].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

1. Грица С. (2006). Дичко, Леся Василівна. *Українська музична енциклопедія*. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. Т 1. С. 620.
2. Кияновська Л. (2008). *Українська музична культура: навч. посіб.* Львів : Тріада плюс. С. 254–260.
3. Гордійчук М. (1978). Леся Дичко. *Музична Україна, Творчі портрети українських композиторів*. Київ. С. 77. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%BE\\_%D0%9B%D0%B5%D1%81%D1%8F\\_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%BE_%D0%9B%D0%B5%D1%81%D1%8F_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0)

### **ДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ**

**Інна Коваленко**

*к. пед н., професор*

*НПУ імені М. П. Драгоманова*

У час активного розвитку сучасного суспільства, що націлене на духовне оздоровлення і особистісне зростання молодого покоління, формування у них системного мислення, професійної культури, творчої активності, самостійності та високої відповідальності за результати праці, ставляться високі вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів та наявності у них зацікавленості у професійному зростанні й перспективному початку кар'єри. У результаті цього на перший план виступає необхідність у якісно оновлених методів і засобів навчання та формування творчо активних якостей особистості.

Виходячи з цього ставляться високі вимоги до фахової підготовки майбутніх магістрів з хорового диригування та наявності у них зацікавленості у професійному самовдосконаленні й перспективному початку творчої практичної діяльності з хорovими колективами у майбутньому.

На основі аналізу сучасних наукових праць надзвичайно важливою проблемою у дослідженнях є саме пошук методів наповнення та удосконалення навчального процесу підготовки магістрів з хорового диригування, наповнюючи навчання суттєвим, вузько направленим, специфічним суб'єктивним змістом.

Актуальність проблеми підготовки магістрів з хорового диригування, майбутніх керівників хорових колективів, зумовлена тим, що за допомогою хорового мистецтва, прищеплення духовних цінностей, реалізується можливість підготовки багатогранних особистостей, що в свою чергу буде сприяти цілісному та гармонійному розвитку нації та суспільства в цілому. Виходячи з цього, на перший план виступає необхідність удосконалення методики підготовки магістрів з хорового диригування до майбутньої діяльності, зокрема готовності керувати хорovими колективами. Завдання перед викладачами вищої школи

полягає в тому, щоб виховувати в них якості лідерів, що будуть прищеплювати підростаючому поколінню любов до вокально-хорового мистецтва та розкривати їм все багатство музичного мистецтва.

Необхідність формувати готовність магістрів до хормейстерської діяльності потребує удосконалення методики викладання таких фахових дисциплін як хорове диригування, хоровий клас, практикум з кваліфікації, практикум роботи з хором, за рахунок впровадження новітніх методів, засобів та технологій. Розглянемо деякі з них.

*Метод показу* має на увазі активну комунікацію між викладачем та магістрами. Викладач виступає зразком для засвоєння диригентської техніки, показує поглиблене значення зорової взаємодії керівника хорового колективу та хору, демонструє на власному прикладі важливість міміки, пантоміміки для диригента при співпраці з членами хорового колективу для отримання результатів, що відображають власне оригінальне бачення та інтерпретацію хорового твору за задумом диригента. Споглядання за прикладом диригування викладача має на меті створення мотивації для якнайшвидшого становлення власного індивідуального та неповторного стилю диригування. Тобто метод показу направлений викликати бажання наслідування, стимулювання сприймати особливості спеціальних рухових, жестових, зорових та мімічних дій викладача, як поштовх до активного саморозвитку у опануванні спеціальності хормейстера – керівника хорового колективу. Також у складні сучасні часи, що вимусили проводити заняття засобами дистанційного навчання, при методі показу активно використовувались різноманітні засоби мультимедіа – відео, презентації, обговорення різних інтерпретацій твору різними диригентами в Youtube. Це розширює світогляд майбутніх диригентів, формує аналітичні та прогностичні вміння. За допомогою мультимедійних засобів створюються певні зразки для наслідування співпраці з хоровим колективом. Цей метод дає можливість магістрантам порівнювати свої особисті бачення диригування і значно покращити їх відтворення в процесі опрацювання хорових творів.

Для виховання творчих потреб в процесі підготовки магістрів з хорового диригування, на індивідуальних заняттях з хорового диригування добре зарекомендував метод *моделювання диригентського опрацювання хорових творів* з залученням наступних засобів: аналіз репертуару творів навчального хору; виконання хорових творів з наступним обговоренням і пошуком засобів для як найточнішої реалізації диригентського задуму.

Для повноцінного використання магістрами з хорового диригування набутих знань та надбань з теоретичних предметів з музикознавства та диригентського мистецтва, техніки хорового диригування ми використали аналіз хорових творів і здійснювався він за трьома напрямками – теорія музики; вокально – хоровий та виконавсько – диригентський. Складова музичної теорії аналізу хорових творів включає в себе опрацювання інформації про авторів музики і літературного тексту, час, коли жили автори; пошук жанрової стилістики

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

твору, ідейно-художнього змісту, музичної форми, ладо-тонального плану, голосоведіння, фактури, темпу, агогіки, динаміки, особливостей мелодики подачі.

Вокально-хоровий напрямок направлений на означення типу і виду хору, діапазону і теситури хорових партій, строю, особливостей співочого дихання, характеру звуковедення, дикції, виконавських утруднень (інтонаційних, ансамблевих, метро ритмічних, дикційних, темпових, динамічних і вокальних).

При аналізі хорового твору за виконавсько-диригентським напрямком, необхідним є моделювання і пошук елементів диригентської техніки, що потрібно для найбільш точної передачі компонентів хорової звучності (інтонації, ансамблю, метро-ритму, дикції та артикуляції, нюансування); диригентсько-виконавської подачі вокально - хорового твору стосовно його жанру та стилістики, його ідейно-художнього змісту; шляхів вирішення виникаючих при виконанні диригентсько-виконавських ускладнень. Три напрямки в аналізі вокально - хорового твору, представленого у репертуарі хорового колективу дозволили скласти повну картину аналізу. Це дозволяє магістрам, майбутнім керівникам хоровими колективами максимально усвідомлено опанувати теорію і практику диригентської техніки, моделювати і відтворювати своє інтерпретування музичних творів, що дозволяє підвищити рівень мотивації до майбутньої хормейстерської діяльності.

Дуже важливим у вдосконаленні підготовки магістрів з хорового диригування до хормейстерської діяльності, належить *методу безпосередньої роботи з учбовим колективом*. Саме створення хорового колективу є дуже значимим процесом у складній майбутній діяльності фахівців. Хоровий спів, як спільна музична діяльність колективу, є тим чинником, що здатен надзвичайно активно впливати на розвиток музичного слуху, постановку голосу, розвиток спеціальних вокально-хорових навичок і створення нових можливостей виконавців, забезпечити утворення та розвиток найкращих особистісних якостей хористів.

Доцільним і край важливим щодо удосконалення фахової підготовки магістрів з хорового диригування вважаємо *методи репетиційної роботи з навчальним хоровим колективом та сценічної діяльності диригента хору*.

Для успіху методу репетиційних занять з навчальним хоровим колективом вкрай необхідною є участь майбутніх хормейстерів у концертних виступах. Це є однією з необхідних умов закріплення отриманих знань, умінь та навичок на практиці. Протягом підготовки до концертів проводились зведені репетиції, що давало можливість довести техніку та процес передачі музично-вокального твору з дотриманням усіх вимог диригентсько-хорового мистецтва.

Також необхідно опрацьовувати артистичні основи сценічної діяльності хорового диригента, знайомитися з тонкощами роботи на публіці, активно брати участь у вирішенні суттєвих організаційних завдань (підготовка хору до концерту, робота з сценічним образом,

моделювання розміщенням на сцені, культура поведінки на концерті). Для проведення зведених репетицій необхідно намагатися використовувати ті ж концертні зали та площадки, на яких потім будуть проходити концерти. Часте і цілеспрямоване залучення майбутніх хормейстерів до концертно-сценічної діяльності допомагає більш ефективному опануванню основами компетентності майбутнього диригента відносно вокально-хорової звучності та потреб сценічної поведінки, сприяє лідерському зростанню та розвитку творчих та креативних якостей, формуванню художньо-естетичних смаків.

Таким чином, використання цих методів, на наш погляд, урізноманітнює процес навчання та сприяє удосконаленню фахової підготовки магістрів з хорового диригування до практичної хормейстерської діяльності у майбутньому.

1. Голик Г.Г. (2000). Психологія диригентсько-хорової діяльності. Дрогобич: Вимір. 108 с.
2. Орлов В.Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: (Монографія) / За ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка. 276 с.
3. Паньків Л.І. (2005). Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ. 19 с.
4. Смирнова Т.А. (2002). Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність: Монографія. Харків: Константа. 256 с.

## **РОБОТА З ДИТЯЧИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Анна Комісарова**

*студентка 1 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Бухнієва О.А.*

Будь-який вид мистецтва, що живиться національною культурою, має благородну мету – виховувати високу любов до Батьківщини, історії, народу.

Особливість хору, з якого він виникає і існує, дає великі можливості для емоційного виховання колективізму, товариськості, товарищкості, взаєморозуміння.

Важливість хору як чинника, який виховує, надихає та підвищує всі рівні їхньої активності, дуже корисна в порівнянні з дорослими. Сприйняття хорового мистецтва зрілими людьми не лише емоційне, а й засноване на їхньому життєвому досвіді. Діти змалку вступають у світ мистецтва, і, вбираючи естетичні враження, вони також мають уявлення про навколишній світ. Учні, які співають у гарному хорі з поставленими певними художньо-виконавськими завданнями, виконують під час виконання, нехай і невеликого «дитячого» життєвого завдання.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Безпосереднім обов'язком керівників дитячих хорів є покращення підходу до роботи з хорами, щоб вони служили не лише музично-виховним цілям, а й освітнім у найширшому сенсі.

Хоровий спів — це масове мистецтво, яке включає предмет — колективне виконання художнього твору. Це означає, що велика група людей об'єднана задля мети та ідеї на службі єдиної художньо-виконавської ідеї: це означає, що почуття та ідеї, закладені в слова та музику, виражаються не однією людиною, а цілим колективом. .

Основна частина

Хор - є однією з найбільш ранніх форм музикування. Ще за стародавніх часів ансамблево-хорове виконання було неодмінною частиною релігійно-культурних практик. Виконавцями в той час могли бути як жінки, так і чоловіки, хоча й існувала чітка диференціація призначення, місця проведення цих вокальних дійств та тих, хто міг приймати в них участь. Велика увага приділялась вихованню молодого покоління, так у Стародавній Греції музика входила до складу дисциплін, які є обов'язковими для освіти майбутнього громадянина полісу. Потім ця традиція продовжилась у Стародавньому Римі, а звідти увійшла у середньовічну систему «семи вільних мистецтв», яка стала основою для формування освітніх програм перших університетів. [1]

Метою роботи з дитячим хором є формування в школі всебічності учня, формування знань та організованості в дитячих вокальних ансамблях, методика роботи з дітьми у вокальній музиці та її специфіки у груповому співі, використання вокального співу; музичні та хорові навички та методи роботи надає учням систему умінь.

Основними завданнями є:

1. Виховувати інтерес до дитячого хорового мистецтва як до одного із засобів естетичного виховання та розвитку учнів;
2. Розкрити роль і значення дитячого музично-естетичного виховання, специфіку становища дитячого хору як джерела особистості, духовно-морального розвитку дитини, ознайомитися з організаційною структурою та формою дитячого хору;
3. Розвивати вміння працювати з дітьми у вокально-хоровій музиці, використовуючи різні елементи вокально-хорової техніки;
4. У процесі створення музичних творів розвивати вміння творчо організовувати художню діяльність;
5. Закласти основу для творчо розвиваючих дитячих хорових занять, підбору репертуару та художньо-образної роботи на художніх засадах;
6. Робота з дітьми щодо формування усвідомлення ролі вокально-хорової роботи в процесі особистісного естетичного виховання та розбудови на цьому взаємозалежності мистецтва;
7. Розвивати любов та інтерес до музичної діяльності;
8. Розвивати вміння висловлювати самостійні погляди та позиції.

Мета хорового співу в школі самореалізації школярів за виконання; його завдання різноманітні, та головними серед них є: освітні (постановка і розвиток голосу, формування вокально-хорових навичок,

ознайомлення вокально-хоровим (виховання вокального слуху, організованості, уваги, відповідальності), розвивальні (розвиток музичних здібностей дітей і потреби в хоровому співі як мотиваційного компонента подальшого саморозвитку). [2]

Порівняно з хоровим диригентом, який працює з професійними співаками, організація та методика роботи вчителя музики характеризуються необхідністю навчити дитину, учня співати, не лише розвивати вокальні здібності, а й розвивати сприйняття хорової музики та музики загалом. Це передбачає систематичну роботу за планом роботи, в якому вказується послідовність.

Це передбачає систематичну роботу за робочим календарним планом, що вказує послідовність і час виконання певних видів вокально-хорової роботи, постановка голосів дітей за допомогою спеціальних вправ, розучування вокальних композицій та їх виконання.

При роботі з хором дуже важливим є питання естетичного виховання, без розвитку художньо-творчих здібностей. Не менш важливо встановити стандарти якості співу та виконавської майстерності. Коли йдеться про хори, що складаються із співаків, які вже здобули музичну освіту, розвивають активне вокальне слухання, мають уявлення про акустику співу та художню цілісність голосу, першочерговою метою диригування є створення художньої інтерпретації. робота. Диригент хору повинен вміти керувати виконанням і допомагати покращувати відчуття «ансамблю», загальну злагодженість звучання, налаштовувати вокал, технічні та художні навички.

Однак, коли йдеться про дитячі хори, завдання диригента набагато складніше.

За результатами індивідуального прослуховування учнів, педагог ділить хор на дві групи за голосами – сопрано та альт. Далі вчителі індивідуально та в групах працюють над розвитком здібностей дітей від фальцету до грудного звуку, використовуючи такі фактори: артикуляція, динаміка, теситура та атака звуку. При поєднанні хорових, групових та індивідуальних занять необхідно враховувати вік дитини, щоб розвивати голос дитини.

Фізіологічні особливості дітей вимагають від музичних вчителів дотримання правил охорони та гігієни дитячого співу. Враховуючи, що спів – це фізіологічний процес, який забирає багато енергії, вчителі повинні подбати про те, щоб співаки не перевтомилися.

Заняття необхідно проводити в провітрюваному приміщенні, не допускати форсованих вокалізацій, уникати складного репертуару, не зловживати некомфортною (високою чи низькою) теситурою.

Спів зі школярами під час мутації вимагає особливого режиму. Їм деякий час не радили співати, хоча багато вчителів вважали, що в цей період можна і потрібно легше завантажувати уроки співу, але, безперечно, під наглядом експерта. Якщо у дитини нездоровий голос або інші проблеми, вчителі повинні проконсультуватися з батьками та лікарем-фоніатором.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Насамперед необхідно навіяти дітям, що голос-дуже ніжний інструмент і його необхідно берегти. Вірним засобом цього є тихий спів; навпаки, гучний спів (найчастіше розуміється як крик) неминуче веде до розладу голосу. Необхідно навіяти дітям думку, що змагання між собою у здібності брати дуже високі звуки чи, навпаки, дуже низькі може зашкодити голосу, або навіть зовсім його занапастити. Перш ніж почати співати вправи, необхідно навчити стояти або сидіти під час співу. Стояти треба твердо з носками, розгорнутими майже під прямим кутом. Плечі повинні бути трохи відтягнуті назад. Сидіти слід рівно, не згинаючи спину, а руки тримати на парті або на поясі. [3]

Видих слід виконувати на опорі. При відтворенні плавних мелодійних мелодій необхідний навіть економний видих повітря. Сильно видихати не потрібно, так як це робить спів різким і гучним. Працюючи в швидкому темпі, дихайте легко та активно. У співі дуже важливо, щоб співак в потрібний момент оволодів технікою правильного дихання. Співак не повинен відновлювати дихання за бажанням, а тільки відповідно до фрази.

Співоче дихання є основою вокально-хорової техніки, і воно залежить від правильної вокальної атаки, слововживання, динаміки, інтонації тощо. Існує кілька типів співочого дихання: грудне, ключичне, нижньореберне та діафрагмальне. У вокальній педагогіці найбільш доцільним і продуктивним вважається нижньореберне та діафрагмальне дихання, які передбачають розширення нижньої середньої грудної клітки під час вдиху з одночасним розширенням передньої черевної стінки. Дихання при співі має бути активним, тихим, глибоким, видих - з відчуттям опори звуку.

Коли вчитель працює над постановкою вокального дихання, співаки шкільного хору можуть виконувати спеціальні вокальні вправи без залучення голосових зв'язок. Учнім рекомендується виконувати вправи для розвитку правильного дихання: глибоке дихання через ніс, проходите через низхідну діафрагму з уповільненим, поступово повільним видихом. У момент видиху діафрагма піднімається і розтягується в сторони, живіт здається поступово відтягнутим назад, а для контролю рівномірності і тривалості видиху необхідна вокалізація [с]. Найкраще буде тренувати м'язи діафрагми короткими проміжками діафрагми, корисно чергувати звуки [с] і [ж].

Правильне співацьке дихання впливає на відчуття опори звуку, воно надає силу, енергію, гнучкість, політ, а також часто визначає характер голосу співака: спокійне, бадьоре, рівномірне дихання дозволяє досягти красивого і бадьорого співочого голосу.

Гра гармонійної послідовності дозволяє дітям прищепити відчуття інтонаційної злагодженості в усіх голосах в їх динамічно збалансованих акордах.

Основою гармонійної структури хору є акорди, тому вчителі повинні звернути увагу учасників хору на загальні принципи гри акордів: абсолютне одночасне введення всіх акордових нот; однакова гучність і тембр; повнота нижнього звуку акорду.

Інтонація інтервалів і акордів також залежить від супроводу, тому вчителі музики повинні пам'ятати, що настроювання та ненастроєна інтонація несумісні. Для цього найкраще співати гармонійну послідовність під акомпанемент і а капела, звертаючи увагу хору на вокальну рівність усіх партій акордів. Спів акорду а capella покращує слух дітей та робить його гострішим.

Після формування хорової партії вчитель може почати розвивати її чистий унісон у хорі. Власне, це було зроблено під час репетиції хору.

Тому дуже важливо працювати з дитячим хором, особливо на першому етапі його створення і не поспішати розучувати багатоголосні твори. Рекомендується починати на нескладних розпівках на одому та двох звуках. Необхідно навчити дитину слухати, співати, поєднувати свій голос з голосом інших співаків, підтримувати свій співочий інструмент (фортепіано чи будь-який інший) або голос вчителя. Щоб отримати послідовне звучання, ви повинні спочатку заспівати одному голосу, потім заспівати два голоси одночасно і вирівняти їхні голоси, додати третій і так далі для того щоб отримати «ансамбль» у партія. Мета керівника хору – об'єднати усі голоси в унісонне звучання між голосами у кожній партії, а потім в хорі загалом.

Хорове виконання завжди відіграло важливу роль у музичній культурі людини. У ХХ столітті, коли є багато можливостей для музичної освіти, повноцінний розвиток дитини є умовним, залежно від конкретних вимог – або для загального розвитку учня або зробити це його майбутньою кар'єрою. Проте залишається невирішеним питання виокремлення та вироблення єдиного підходу до роботи з дитячими хорами. Багато що залежить від статури хормейстера, його вміння не тільки гарного володіння свого голосу, а й навчати цій роботі дітей. Найактуальнішим завданням є виховання естетичної свідомості дітей, розкриття їх творчого потенціалу. Важливою частиною навчальної програми дитячого колективу є вміння в ігровій формі інтерпретувати основні жести, пов'язані з інтонацією, ритмом, метром, звуковим ансамблем та єдністю, особливо для дітей молодшого та дошкільного віку.

Часто виникає питання: в якому віці можна починати навчатися професійному співу? Виховання голосу ще з дошкільного віку, з метою розвитку слуху й дихання, може принести лише користь. Безумовно шкідливим є спів у період статевого дозрівання (мутації): у хлопчиків – від 13-ти до 17-ти років та у дівчаток – від 12-ти до 15-ти років, оскільки гортань у цей час зазнає важливих змін, пов'язаних із її габаритами та зростом голосниць. Що ж стосується питання, до якого віку співаки можуть продовжувати професійну кар'єру, – воно суто індивідуальне й залежить від хорошої вокальної школи, вміння володіти своїм голосом, загального стану здоров'я, дотримання правил гігієни, способу життя. 13 віком інтенсивність звучання "падає" в середньому регістрі (медіумі), незалежно від типу голосу, й тому так важливо постійно турбуватися про дотримання професійної форми, по можливості щоденно розспівуючись саме на середньому відрізку діапазону, в межах октави доквіл примарного тону голосу. Щоб утримати якості свого голосу на потрібному

професійному рівні, вокалістові необхідно постійно виконувати спеціальні вправи, погоджені з природними якостями й силою його голосового апарату. Тому й відповідь на інше питання: як довго можна співати підряд, не може бути однакою для всіх співаків. [4]

Висновки. Запорукою майбутнього розвитку музичного мистецтва є робота з дітьми. У цьому досить складному завданні досить важко побудувати можливий метод. Запропонований метод може стати в нагоді молодим викладачам, які тільки починають освоювати професію хорового диригування. Під час роботи з дитячим хором вибрана техніка повинна спиратися на рух від змісту до форми, від образності до техніко-виконавських характеристик, у тому числі примусове керування голосом і правильне дихання.

1. Перцова Н.О. (2017). Методичні аспекти роботи з дитячим хоровим колективом. Київський національний університет культури і мистецтв. 316 с.

2. Світайло С. (2016). Методика роботи з дитячим хоровим колективом. Хоровий спів у школі. 6 с.

3. Пігров К.С. (1956). Керування хором. Київ. 186 с.

4. Антонюк В.Г. (2007). Вокальна педагогіка (сольний спів). Методичні узагальнення вокально-педагогічного процесу. Київ. 14 с.

#### **«ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ ТА ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР»: ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИКОНАВСТВА**

**Лілія Комурзан**

*студентка 2 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Бухнієва О.А.*

В даний час шкільна програма з музичного мистецтва включає таку форму співацького виховання дітей як хоровий спів, і тому необхідно, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва отримали спеціальну диригентсько-хорову підготовку, навчаючись на педагогічному факультеті Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

У спеціальний курс предметів, що вивчаються студентами, входить хорознавство, методика роботи з хором, аранжування, диригування та читання хорових партитур.

Дисципліна «Хорове диригування та читання хорових партитур» спрямована на формування високопрофесійних знань і навиків, які дозволять проводити вокально-хорову діяльність в школах середньої освіти, тим самим сприяючи підготовці студентів до самостійної діяльності як учитель музичного мистецтва, диригента хору. Заняття включають різні види навчально-виховної роботи: гру хорової партитури на фортепіано, вокально-хорове виконання музичного твору, а також теоретичний і гармонічний (повний) аналіз і диригування вокально-хоровими творами. Кожне індивідуальне заняття відрізняється зі свого

змісту залежно від того, які цілі та завдання ставить педагог перед студентом. Навчання диригування містить у собі безліч спеціальних аспектів і складнощів, які обумовлені, насамперед, відсутністю можливості регулярним чином спілкуватися з хором.

В розпорядженні студента є лише фортепіано, а хор замінюється піаністом-концертмейстером. Умовність диригування полягає ще й у тому, що диригент безпосередньо відтворює музику, що виконується за допомогою рухів рук, при цьому «мова жестів» має бути максимально простою та зрозумілою. Саме тому одне з основних завдань предмета – навчання навичкам техніки диригування (сумі прийомів, що дають можливість диригенту (кантору) передавати хору всі його наміри: інформацію про музично-виразні засоби: темп, метр, ритм, динаміку, характер твору, показ вступів всього хору або його голосів, груп, своє трактування твору) [5].

Читання хорових партитур є важливою складовою предмета. Зрештою студент повинен придбати навички читання багатоголосних партитур без інструментального супроводу для різного складу хору, виконувати твір у поєднанні хорової партитури з фортепіанним акомпанементом.

Здобувач має орієнтуватися в хоровій партитурі різних фактурних особливостей, різної складності, стилю письма, а також уміти скласти повне, всебічне уявлення про твір, його зміст. Головне полягає в тому, щоб на основі детального аналізу студент міг мати власну думку про твори, його художній образ.

Виконання хорової партитури на фортепіано передуює її аналіз. У плані теоретичного аналізу є: – загальні відомості про твір та його автора; – музично-гармонічний аналіз твору; – вокально-хоровий аналіз твору; – план виконання музичного твору. Даний попередній аналіз сприяє правильному відтворенню вокально-хорового твору на фортепіано.

На попередньому етапі є необхідність ознайомитися з твором загалом. Але нотний текст твору потрібно вивчити детальніше: фрази, речення, періоди. Виявивши важкі місця, слід зупинитися на їхньому розумінні та розучуванні. При цьому не потрібно затягуватися на цьому етапі роботи над окремими епізодами твору, доцільно періодично виконувати твір цілком, в деталях бачити ціле.

Під час читання хорових партитур необхідно вміння зорозуміти охоплювати кілька нотних рядків та відтворювати на інструменті. Партію тенора, яка записується в скрипковому ключі, потрібно виконувати на октаву нижче, у діапазоні його реального звучання.

Одним з головних питань є розподіл нотного тексту між обома руками. При вивченні партитур жіночих та змішаних хорів сопрано і тенорів грають правою рукою, а басів та альтів грають лівою рукою.

Аналогічно відбувається розподіл у змішаному хорі: верхні голоси граються правою рукою, а нижні виконуються лівою. У процесі гри на інструменті можливі деякі відступи: 1) якщо партія тенорів у змішаному хорі написана у високому регістрі та далеко віддалена від партії басу, зручніше виконувати її правою рукою; 2) якщо є «перехресчування»

голосів хору («низький» записаний вище «високого» в окремих місцях партитури) іноді слід передавати голос, що фактично звучить вище, в праву руку, а той, що звучить нижче – в ліву; 3) у поліфонії (багатоголосних творах) є прагнення до підсилення основного тематичного зерна, яке викликає можливість виконувати його рукою, якою найбільше зручно. У жодному разі не допускається при перекиданні звуків голосу з однієї руки до іншої порушення плавності голосоведення, «випадання» окремих нот із мелодійної лінії [2].

Найчастіше хорова партитура виконується точно. Але в прийнятних випадках іноді доводиться її спрощувати. Зміна нотного тексту, що торкається мелодійної лінії, спотворює гармонію, що знімає суттєвий голос, неприпустимо.

Штрих legato – основа у співі. У хоровій музиці здебільшого все партії розвиваються на засадах плавного голосоведення, тому важливо опанувати співзвуччя, зв'язний звук від з'єднання окремих хорових тонів та музичних інтонацій до закруглених осмислених співучих фраз.

У процесі навчання гри вокально-хорової партитури на музичному інструменті «по-хоровому», необхідно прищепити навички підбору зручної аплікатури з використанням прийому підміни пальців (особливо складнощі виникають при грі подвійних нот у кожній руці). Спочатку вибираються твори гомофонно-гармонічного складу з дотриманням однакової сили звучання голосів, однакового ритмічного малюнка у єдиному динамічному ансамблі.

Тут важливо чути рух кожного голосу та з'єднувати звук одночасно у кількох голосах. Труднощі виникають, якщо мелодія проходить у середніх голосах або утворюється внаслідок перехрещення голосів. Для чіткого виділення мелодійної лінії необхідна тонка робота над технічним розумінням твору. Якщо звучить партитура для змішаного хору, виконавець має чути партію басу та виконувати її як основу акорду.

При читанні хорових партитур нерідко штрих legato недосяжно при досить широкому розташуванні голосів, тому потрібно забезпечити максимум зв'язку у провідному голосі.

Для зв'язування звуків, плавного переходу їх один в одного можна використовувати педаль, яка, збільшить співучість, створить тривалішу протяжність. Але не потрібно відразу приступати до гри з педаллю, тому що може втратитися можливість знайти недоліки виконання. На початковій стадії корисно грати хорову партитуру без педалі, щоб увага здобувача була спрямована на якість виконуваного звуку, його виразність і рівноцінність всіх голосів.

Виконання творів поліфонічного складу потребує достатнього рівня володіння інструментом, активності слуху. Тут потрібне уважне вивчення кожного голосу.

Якщо голоси самостійні, потрібно продумувати фразування, логічні наголоси, кульмінації у кожній хоровій партії. У поліфонічному хоровому творі педалізація мінімальна.

Від визначення правильності темпу твору, його змін багато в чому залежить точність передання образу і змісту твору. На початку роботи над

нотним текстом композитор вказує на темпове позначення або показання метронома. У грі треба наблизитись до зазначеного темпового орієнтиру, щоб правильно розкрити задум композитора. Необхідно дотримуватись принципу: визначення правильного темпу є основа виконання.

Особливу увагу слід привернути до себе передачу нюансів. *f*, *ff* не повинні звучати «кричаще»; або *pp* навпаки нерозбірливо. Головна задача – показати темброве забарвлення голосів, грати «глибше», слухати голоси.

Часто можуть бути наступні поширені недоліки: 1) тривалий *crescendo* або *diminuendo* викликає у студентів передчасну зміну звучання – гучність або затихання; 2) посилення *crescendo* та затихання *diminuendo* можуть виконуватися нерівномірно; 3) іноді відбувається помилка прискорення виконання твору при посиленні динаміки або уповільнення при ослабленні [4].

Співоче виконання – важлива ланка виховання хормейстера. Тому у читанні хорової партитури значення віддається вокальному вивченню партій хору, голоси при цьому потрібно співати нотами, сольфеджіо. Можливо співати одну партію з початку до кінця або переходити на інший голос, можливо співати одну партію партитури з одночасним виконанням інших на інструменті, навіть інтонувати акорди партитури по вертикалі.

Корисно проспівати голоси партитури без підтримки фортепіано і чергувати голосний спів а «про себе». Таке виконання визначає музичне фразування, дихання, свідомість виконання пауз, цезур. Робота над інтонацією, вміння виконати будь-який голос вокально правильно допоможуть розвиткові музичного вокально-хорового слуху.

Інструментальний супровід у творах з акомпанементом дуже різноманітна. Це і гармонійна підтримка хору, що дублює його звучання, і ритмічний контраст хорової фактури чи доповнення; фортепіанний супровід може містити основний тематичний матеріал, а хор може виконувати роль акомпанементу.

У творах із супроводом недостатньо грати хорову партитуру та інструментальний супровід окремо, тому що їхнє з'єднання сприяє більш повному та глибокому розумінню хорового твору.

Завдання суміщення гри хорової партитури та акомпанементу завжди викликає у студентів утруднення. За основу слід брати хорову партитуру з можливістю зіграти її повністю, доповнюючи оборотами супроводу, інструментальними вступами та заключенням. У разі дублювання хорової партії а партії акомпанементу можливо збагачення загального виконання окремими елементами із супроводу, не звучать у хорі: додатковими мелодійними лініями, розвиненими гармонійними фігураціями. Важливо зберігати бас акомпанементу як основу гармонії. Партія супроводу завжди виконується тихіше вокально-хоровий. Її динаміка збільшується, як правило, при повторенні тематичного матеріалу або у фортепіанного соло. Можливо допущення виключення

голосів окремих партій: октавних унісонів, подвоєних або витриманих звуків; незначно змінювати фактуру[1].

Певні складнощі може викликати виконання хорового твору із солістом. Насамперед необхідно визначити співвідношення тематичного матеріалу між партіями хору та соло. Частіше основний тематичний матеріал виконується солістом, у той час, коли у хорі фортепіанний супровід (наприклад, спів з закритим ротом або повторення деяких слів тексту твору тощо). Іноді протиставляється хоровий спів та соліста, рідше – основна мелодична лінія у хорі. Доцільно насамперед вивчити окремо хорову партитуру, потім познайомитися з партією соліста і лише їх об'єднати. Спосіб гри залежить від типу хору та ознак виразності голосу соліста. Якщо партія соло у верхньому голосі або партія знаходиться над відповідно хоровою, у такому виконанні немає труднощів, тому що розташування звичайне – від верхнього голосу до нижнього й збережено висотний принцип розташування партій.

У роботі над хоровою партитурою з соло головне завдання визначається якісним уявленням особливостей динамічного і тембрального співвідношення, особливо при їх одночасному звучанні.

1. Алієв Ю. (1975). Шляхи формування навичок багатоголосного співу у дитячому хорі. У кн.: Музичне виховання у шкільництві. Вип. 10. Москва.
2. Вокально-хорова робота на уроках музики в початкових класах. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-13382BCA96964/>
3. Коломієць О. (2001). Хорознавство: навч. посібник К.: Либідь. 168 с.
4. Краснощеков В. (1969). Питання хороведення. М. : Музыка. 300 с.
5. Печерська Е. (2001). Уроки музики в початкових класах: навч. посібник Київ : Либідь. 272 с.
6. Орлова Н. (1971). Хоровий спів. У кн.: Методичні рекомендації до уроків музики загальноосвітньої школи. Москва.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВМІННЯ  
СТВОРЮВАТИ ПІЗНАВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ  
У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Віта Мельник**  
*аспірантка*

*Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

В Україні одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є питання всебічно розвиненої дитини у процесі її соціалізації з метою формування в неї життєво важливих компетентностей. Адже до цього спонукає оновлений державний стандарт – Базовий компонент дошкільної освіти. Відповідно Новою українською школою є не лише школа, але й дошкільний освітній заклад, який з задоволенням відвідують діти. В дошкільному навчальному закладі прислухаються до думок малюків та їхніх ідей, вчать критично мислити, не боятись вільно

висловлювати власну думку та бути відповідальними та успішними громадянами.

Пригадаємо, що головною метою державної політики у сфері дошкільної освіти – це забезпечення вседоступної та якісної освіти, яка є стартовою платформою для розвитку та підготовки дитини до навчання у Новій українській школі, майбутнього школяра. Про це говорив Міністр освіти і науки України Сергій Шкарлет під час виступу в межах Партнерського форуму «Освіта України 2021: стратегічні цілі та пріоритетні напрями». Згідно з цим, одним з основних завдань постає цілеспрямована підготовка майбутніх вихователів до вміння створювати розвивальне середовище направлене на розвиток пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

Сучасні науковці постійно приділяють велику увагу дослідженню підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Найбільш ґрунтовно проблеми готовності майбутніх вихователів до організації розвивального середовища та професійної компетентності представлено в таких працях: Л. Артемової, І. Беха, Г. Беленької, О. Богінч, А. Богуш З. Борисової, Н. Гавриш, І. Дичківської, О. Коваленко, Л. Козак, О. Кононко, К. Крутій, Ю. Косенко, Н. Левінець, Л. Лохвицької, Т. Поніманської, К. Шапаренко, А. Циплюк та ін.

Незважаючи на численні дослідження з означеної теми, залишається, не в повній мірі вивченим питання формування готовності майбутніх вихователів до створення ефективного розвивального середовища для дітей дошкільного віку в умовах сучасної модернізації дошкільної освіти, що породжує деякі суперечності, а саме:

- зростанням вимог до професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти відповідно до базового стандарту та реальним станом їхньої готовності до професійної діяльності;

- необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів та недостатньо розробленим змістово-методичним забезпеченням цього процесу;

- необхідністю підготовки майбутніх вихователів до вміння створювати розвивальне середовище закладу дошкільної освіти та необхідністю розробки змісту, форм і методів цього процесу.

Значущість окресленої проблеми диктує необхідність розглянути зміст підготовки майбутніх вихователів до вміння створювати розвивальне середовище дошкільників, адже дана проблема призводить не лише до теоретичної, а й ціле направлену практичну підготовку здобувачів освіти в закладах дошкільної освіти. Італійський педагог М. Монтесорі зазначала, що «організація розвивального, підготовленого середовища, яке має задовольняти потребу дитини в саморозвитку і розкривати для дорослих її можливості». У праці «Власний посібник Доктора Монтесорі» («Dr. Montessori's own handbook», 1914 р.) педагог зазначала, що «можливості дитини в навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки».

У зв'язку з цим, здобувачі дошкільної освіти можуть, розвинути їх лише у правильно організованому середовищі та спілкуванні з дорослими

[1]. Тобто, однією з найважливіших проблем дитинства є взаємодія дитини із зовнішнім середовищем та середовищем її життєдіяльності, оскільки саме в цей період закладаються основи майбутнього життя особистості.

Між тим, підготовка майбутніх вихователів до формування розвивального середовища в закладах дошкільної освіти відбувається в системі вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» (2014), що визначає вищу освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [2].

Метою даної статті є спроба висвітлення основних шляхів професійної підготовки майбутніх вихователів до вміння створювати розвивальне середовище у закладах дошкільної освіти.

Для реалізації мети поставлено такі завдання: визначити необхідні компоненти готовності майбутніх вихователів до створення розвивального середовища.

Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти, що спрямоване на розвиток пізнавальної діяльності дітей, являє собою відкриту систему, здатною до корекції і розвитку, яка виконує всі функції для розвитку особистості. Феноменом розвивального середовища закладу дошкільної освіти базується на здатності варіантності, доступності та безпечності. Адже, в ідеалі, саме таке середовище закладу дошкільної освіти повинно забезпечувати максимальний всебічний розвиток здобувачів дошкільної освіти. На основі проведеного дослідження, аналізуємо розвивальне середовище закладу дошкільної освіти як системне утворення, матеріальних ресурсів закладу дошкільної освіти, що має об'єктивні можливості відігравати роль чинника цілісного особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Професійна підготовка процесом формування та набуття знань, умінь і навичок необхідних майбутньому вихователю для належного виконання професійних завдань освітнього процесу та як таку, що передбачає оволодіння здобувачами освіти професійними компетенціями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Підготовка майбутніх фахівців до створення розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, як складової репутації, установи відбувається під час викладання курсу «Новітні педагогічні технології», що викладається здобувачам освіти ОКР «фаховий молодший бакалавр». Базою для вивчення цього курсу є дисципліни: «Педагогіка», «Основи педмайстерності», які опановуються майбутніми вихователями на 3-4 курсах. Під час лекційних занять здобувачі ознайомлюються із такими поняттями як «середовище» «розвивальне середовище», «освітнє середовище», «пізнавально-розвивальне середовище». Велика увага приділяється складовим розвивального середовища, питання його формування та організації в закладах дошкільної освіти, які функції та призначення. На практичних заняттях, використовуються інтерактивні

технології, здобувачі освіти демонструють набуті вміння щодо організації основних компонентів розвивального середовища, а саме: демонстрація ескізів наповнення розвивального середовища, розробляють і захищають моделі розвивального середовища дошкільного закладу; розробляють рекомендації для вихователів щодо наповнення основних елементів пізнавально-розвивального середовища.

Так, проектуючи моделі розвивальних середовищ, здобувачі керуються вимогами до оформлення, наповнення і зонування групової кімнати. До неї мають входити навчальна зона, куточок – бібліотека та зона релаксації. Зона навчання повинна містити: стіл для вихователя і невеликі столи для дітей (відповідно зросту), за якими вони можуть виконувати різні види роботи. Положення столів не повинно копіювати шкільний клас. Вони можуть бути розташовані по колу, або літерою «П», тобто таким чином, щоб вихователь працював не «над», а обов'язково разом з дітьми, «між» ними. Це важливо для реалізації принципів співпраці, партнерського спілкування. За столами дошкільнята виконують певну практичну роботу. Для участі в інших видах діяльності (наприклад, читання літературних творів) малята зручно розташовуються на диванах, кріслах, низеньких м'яких стільчиках, на килимку, на подушечках.

Щодо куточку «бібліотека» – це зона в якій зібрані яскраві книги, енциклопедії, періодичні видання для дітей, враховуються вікові особливості дитини також, можуть знаходитися казкові персонажі, які використовуються на заняттях. Тут же розташовуються технічні засоби – телевізор, комп'ютер, музичний центр, проектор для слайдів, самі слайди, відео, диски [1].

Зона релаксації, або куточок природи являє собою куток з різноманітними кімнатними рослинами, акваріумами, альпійською гіркою, фонтаном. Вона призначена для відпочинку дітей, самостійних ігор і для формування навичок догляду за рослинами. Не рекомендується розміщувати в даній зоні тварин (крім акваріумних рибок), оскільки це відволікає дітей від занять та може бути алергенами. В цій зоні можуть бути розташовані фонтани, пеньки, колоди різних розмірів, які слугують в якості стільців і столів.

Такий вид роботи допомагає здобувачам освіти не тільки закріпити знання, розвинути творчі здібності, але й подивитися на складові пізнавально-розвивального середовища ЗДО як на систему об'єктів, які за умови грамотного оформлення й використання, забезпечують системність і комплексність реалізації завдань освіти дітей дошкільного віку. Також, до формування таких моделей здобувачі освіти включають: основні компоненти, функції і завдання, які допомагає вирішувати пізнавально-розвивальне середовище, педагогічні умови його створення.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Головне завдання викладачів полягає в тому, щоб навчити майбутніх вихователів впроваджувати новацію не механічно, а творчо, враховувати конкретні умови роботи, вікові можливості дітей дошкільного віку. Адже сліпе копіювання інновації може призвести до негативних наслідків.

Вище зазначене, дозволяє зробити висновок про те, що при організації освітнього процесу в дошкільних закладах кожен педагог має чітко усвідомлювати, що для підвищення якості дошкільної освіти необхідно підвищувати рівень допитливості, сучасний педагог здатен вплинути на своєчасне становлення і повноцінний розвиток життєво компетентної творчої особистості, готової до самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти.

1. Гончар Н. П. (2015). Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Держ. вищий навч. заклад «Університет менеджменту освіти». Київ. 306 с.

2. Про вищу освіту: Закон України : За станом на 24.07.2020 № 1556- VII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

3. M. Montessori Dr. Montessori's own hand book. New York : A. Frederic stokes company publishers. 2021 p.

## **ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ – ЗМІШАНЕ ТА ОНЛАЙН НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Оксана Мондич**

*к. пед. н., доцент*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

В зв'язку з викликами часу – ВІЙНОЮ у нашій УКРАЇНІ, та враховуючи ситуацію з пандемією Covid-19 у світі, одним із трендів сучасної вищої освіти є дистанційне та змішане навчання. За прогнозами спеціалістів воно залишиться таким і в найближче десятиліття. Одним з пріоритетів державної політики України була та є розбудова інформаційного суспільства.

На думку Л.Є Петухової та О.В. Співаковського, використання інформаційно-комунікаційних технологій засвідчило переваги їх над традиційними системами навчання. Методична концепція їх більш сприяє реалізації принципів індивідуалізації й диференціації навчального процесу, розширенню його змісту, підвищенню інтенсифікації і результативності навчання в цілому [1, с. 7]. Сабіна Моебз та Стефан Вейбелзал визначають змішане навчання як поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності [2].

Термін «змішане навчання» є дослівний переклад англійських слів blended learning – вчення, тобто процес отримання знань і умінь, в якому учень є активно діючим суб'єктом. За визначенням вітчизняних

науковців А. М. Стрюка, Ю. В. Триуса, В. М. Кухаренка, змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та поза аудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [3].

Технологію змішаного навчання – технологія синергетична. Вона дозволяє ефективніше використовувати переваги очного і електронного навчання, а також нівелювати або компенсувати недоліки кожного з них. М. С. Львов, вивчаючи систему навчання у вищій школі, висловлює думку, що методична система навчання у вищій школі може бути реалізована в рамках лекційно-семінарської форми навчання, але максимальне використання дистанційних технологій навчання паралельно можливо використовувати на рівні з старими системами навчання; оснією з форм навчання у вищій школі є самостійна робота над навчальним матеріалом з залученням студентів до творчості [4, с. 112]. Все це і є система змішаного навчання.

Розглянемо переваги та недоліки очного і електронного навчання. До недоліків такого навчання можна віднести:

- це обмежений час для зворотного зв'язку з учителем, мала інтерактивна взаємодія з підручниками;
- заздалегідь закладені варіанти реакції електронного курсу на дії студента, відстрочена реакція вчителя;
- низька ступінь індивідуалізації, однакова освітня траєкторія для всіх учнів; (-) обмежене комунікаційне поле (взаємодія з невеликою групою однокласників, схожою за віком, географічному положенню і соціальним статусом);
- опосередковане (через комп'ютерну комунікацію) формування особистих зв'язків, обмеженість емоційного взаємодії.

Але є і переваги змішаного навчання:

- можливість постійного інтерактивного спілкування, зворотній зв'язок в будь-який час незалежно від місця знаходження;
- високий ступінь залученості студентів в навчальний процес, зміна темпу та ритму освоєння навчального матеріалу, стимулювання мотивації навчання, самостійності, ефективності навчання в цілому,;
- висока ступінь реакції вчителя на дії студента, більша гнучкість та реактивність, персоналізованість взаємовідносин;
- широке комунікаційне поле, можливість використовувати різні системи комунікації, залучення соціальних мереж, інтегративна взаємодія зі студентом;
- можливість сформувати особисті людські зв'язки, задіюючи емоційну взаємодію;
- підвищення індивідуалізації, гнучкості та адаптивності електронних ресурсів.

Перевагами змішаного навчання, таким чином, є особисті (людські) зв'язки, що формуються в живому режимі ведення освітнього процесу,

спонтанність, що дає можливість швидшого засвоєння нових знань, і формуються при електронному навчанні в інформаційно-освітньому середовищі: гнучкість, адаптивність, індивідуалізація, інтерактивність навчання та глибина рефлексії. Гнучкість передбачає, що час і місце при змішаному навчанні не обмежені строгими рамками заняття та університету, темп та ритм навчання не прив'язані до темпу та ритму роботи інших студентів. Змішане навчання забезпечує залучення до навчального процесу 100% студентів. Адаптивність реалізується як можливість організації навчального процесу для студентів із різними можливостями та запитам. Індивідуалізація здійснюється за рахунок вибудовування навчального процесу відповідно до індивідуальних освітніх потреб та можливостей студентів, при цьому методичні підходи та педагогічні технології, що використовуються викладачем у вищому закладі освіти, доповнюються інтерактивними навчальними засобами та адаптивним програмним забезпеченням. Ті, хто навчається при змішаному навчанні, мають час для того, щоб більш уважно і глибоко розглянути та обґрунтувати власні судження.

Змішане навчання, як і будь-яка інша інноваційна технологія, вимагає часу і додаткових зусиль з боку викладача з формування навчальної культури. На відміну від аудиторної системи, де основний час витрачається на формування навчальних навичок дисципліни, при використанні змішаного навчання основний упор робиться на формування навичок самостійної роботи, групової роботи, взаємодопомоги і комунікативних компетенцій.

Впровадження змішаного навчання вимагає від викладача набагато більших витрат сил і часу, ніж звична, століттями відпрацьована фронтальна форма роботи. Впровадження змішаного навчання як інновації приводить до ряду змін в самовизначенні і способах діяльності студента і викладача. Студент має простір свободи і відповідальності. Він вчиться робити свій усвідомлений вибір та розуміти наслідки. У викладача з'являються нові ролі: від транслятора до тьютора, навчальне середовище стає його ключовим інструментом, стираються межі між середовищем аудиторії і онлайн-середовищем.

Але зрозуміло, є і складнощі, і ризики при впровадженні змішаного навчання в закладах вищої освіти. Одна з головних проблем при розробці моделей змішаного навчання – визначення сталих форм, вузька предметна спеціалізація навчальних планів, планування діяльності «зверху вниз» та старі формати і зміст існуючої звітності. Достатньо велика проблема – недостатня ІТ-грамотність наших викладачів та іноді і студентів. Залежність від техніки, якості Інтернету, наявність безлімітних тарифів. Рівень володіння технологіями повинен вирости, бо це неабияка перешкода для впровадження цього підходу. Тому для викладачів і студентів необхідний технологічний лікбез. Істотний «гальмуючий» фактор – змішане навчання вимагає технічної підтримки і певних витрат та час на створення відеоматеріалів, навчальних програм і тестів.

При правильному і повноцінному застосуванні змішане навчання працює на формування цінних якостей особистості, його компетентності, які також відомі як навички XXI століття. Це: здатність до комплексного вирішення проблем, розуміння аспектів розв'язуваної задачі; формування критичного мислення, вміння підбирати достовірні джерела інформації; креативність, синтез нових ідей та рішень; командна робота, вміння продуктивно взаємодіяти з іншими людьми, шукати однодумців і створювати команди; вміння і прагнення вчитися протягом усього життя; вміння приймати рішення і нести за них відповідальність.

Змішане навчання є надзвичайно затребуваною моделлю, яка зарекомендувала себе у всьому світі як ефективний спосіб поліпшення якості знань студентів, структурування їх самостійної роботи, підвищення мотивації до навчальної діяльності. Приклади успішного застосування змішаного навчання у США, Іспанії, Австралії, Китаї та Тайвані наведені у роботі [5], описаний досвід зарубіжних викладачів показав на скільки доступніше стає навчання.

*Весь світ вже давно успішно використовує інструменти дистанційного навчання, і ми також маємо сприяти їх застосуванню в освітньому процесі.*

У нашому Ізмаїльському державному гуманітарному університеті в умовах війни та розгортання загрози поширення коронавірусної інфекції було ухвалено рішення про перехід на дистанційне навчання. У відповідності з Законом України «Про вищу освіту», існуючими нормативно-правовими документами у сфері вищої освіти України та з урахуванням «Положення про дистанційне навчання», затвердженого наказом № 466 Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. було розроблено «Положення про організацію освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті». Це положення регулює та регламентує порядок організації освітнього процесу в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті із застосуванням технологій дистанційного навчання в умовах дистанційного режиму. У зв'язку з цим усі очні заняття, включаючи лекційні, практичні і навіть лабораторні, були перенесені в онлайн-середовище. З метою забезпечення єдиних підходів до створення ЕОС, організації та управління дистанційним навчанням в Університеті використовується ЕОП, яка розгорнута на основі LMS Moodle, що розміщується на сервері Центру інноваційних технологій та адмініструється працівниками цього Центру. НПП можуть створювати ЕОР на платформі Google Classroom. Освітній процес у дистанційному режимі здійснюється відповідно до затвердженого графіку навчального процесу, розкладу навчальних занять та графіків контрольних заходів. Організація освітнього процесу в дистанційному режимі здійснюється в ЕОП Moodle або Google Classroom.

Ми вже напрацювали досить компетентностей, щоб наші студенти в такий непростий час могли якісно отримати всі необхідні знання і стати відмінними фахівцями. Навчання у такий складний час – це новий

виклик педагогам, але наша безумовна любов до студентства, ми впевненні, допоможе здолати всі труднощі на шляху до знань!

1. Петухова Л. Є., Співаковський О. В. (2011). Актуальні питання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. №1. С. 7-11
2. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece. P. 1-6.
3. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>
4. Львов М. С. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій. URL: Режим доступу: [http://www.ite.kspu.edu/webfm\\_send/544](http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/544)
5. Азиатцева Т. В. (2016). Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения. *Преподаватель XXI век*. №2 (том 1). С. 177-183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzorsuschestvuyuschih-za-rubezhom-kursov-sozdannyh-s-primeneniem-tehnologii-smeshannogo-obucheniya>

## **СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Іван Пастир**

*к. пед. н., доцент*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Концептуальні основи неперервної професійної освіти пов'язані із вирішенням важливої креативно-педагогічної проблеми професійного становлення молодшого бакалавра. Сьогодення художньо-педагогічної освіти вимагає концентрації уваги на особистості, розвитку творчих якостей педагога, подолання стереотипів оцінки професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, переосмислення навчально-виховного процесу як діяльності, спрямованої виключно на засвоєння й накопичення професійних знань, умінь і навичок, когнітивних уявлень щодо художньо-педагогічних явищ в оточуючому просторі. Теоретико-методологічний аналіз завдань професійного становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва дає підстави стверджувати, що основою професійного розвитку вчителя в сучасних умовах є художньо-естетична спрямованість, неперервність професійної освіти, інтенсивний творчий розвиток у процесі практичної образотворчої діяльності.

Особливий інтерес викликає творча діяльність людей науки та мистецтва. В чому полягає відмінність між науковою і художньою

творчістю? Яка роль інтуїції, уяви, передбачення, спеціальної підготовки у загальній структурі творчості? Креативність являє собою здатність людини на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє багатоманітним суспільним потребам. Види творчості визначаються характером креативної діяльності, особистим проявом людини в якій-небудь діяльності (наукова і художня творчість, творчість винахідника, організатора тощо). Ряд дослідників розглядали проблеми художньо-естетичної, мистецької підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва (Є. Антонович, В. Бутенко, І. Зязюн, М. Кириченко, В. Кузін, Б. Лихачев, Л. Любарська, С. Мельничук, І. Мужикова, Б. Неменський, О. Тарасенко, О. Шевнюк, Б. Юсов та ін.). Однак, проблема підготовки молодших бакалаврів у мистецьких закладах освіти не отримала належного висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження [3].

І тут вважаємо за необхідне виділити установку та шляхи вирішення проблеми, планомірність у вирішенні креативних завдань і проблем, гнучкість розуму, розумову точність, оригінальність вирішення спеціальних завдань, здатність до оцінки ідей, результатів мислення. Зараз, за даними психологів художньо-творчі здібності розвинені лише у двох-трьох відсотків людей. Тому завдання сучасної педагогіки – спрямувати дитину на стезю креативної істини і любові. А значить, зняти всяку ідеологізацію з гуманітарних дисциплін, звільнити від нечистої «революційної» тенденційності. Все це підтверджує актуальність обраної проблеми дослідження.

Психологи характеризують творчий процес як активну психічну діяльність, в якій особливо мобілізуються інтелект, емоційна і волева сфери особистості. З метою більш глибокого дослідження природи творчості виникла спеціальна область науки – евристика, яка в основному поки вивчає природу наукової творчості і майже не зачіпає питань художньої творчості. Між тим останнє також має потребу в систематичному дослідженні, фундамент якого заклали філософи (естетики), фізіологи, психологи, педагоги. З позицій діалектичного матеріалізму вони розкрили основні особливості творчої діяльності людини, що дає можливість приступити до науково-теоретичного обґрунтування педагогічних методів активізації креативних здібностей людини. Реалізація даних методів можлива тільки в процесі відповідної діяльності. Тому дуже важливою є соціальна проблема розвитку художньої творчості в процесі образотворчої діяльності. Це положення підтверджується багатовіковою художньою та педагогічною практикою [1].

Ми виходимо з того, що знання, обмежені рамками одного виду мистецтва, гальмують процес професійного становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва. Тому такий процес має поєднувати в собі формування художньо-педагогічної культури, світоглядних позицій, інтеграцію фахової мистецької та психолого-педагогічної підготовки, організацію професійної освіти та самовдосконалення як у майбутніх вчителів ОТМ, так і художників. Названі складові

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

детермінують розвиток культурологічної освіти та забезпечують художньо-творче становлення фахівця, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту студентів. Жоден фахівець не може стати справжнім вчителем ОТМ без художньо-творчих якостей художника [4].

Художня освіта в системі вищої педагогічної школи розглядається одним із визначальних факторів підвищення соціального статусу вчителя як висококультурної особистості. Проте аналіз чинного навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти дозволяє окреслити суперечності між цілісністю особистісно-професійного становлення молодшого бакалавра і недостатньою розробленістю системи педагогічного супроводу процесом візуального спілкування, між теоретично декларованою метою формування цілісної особистості професіонала і збереженням предметоцентрованої моделі професійної освіти на практиці, між орієнтацією педагогічного університету на фундаментальне загальнокультурне знання і недостатнім ступенем реалізованості його у педагогічній діяльності майбутніх фахівців. Виявлення цих суперечностей актуалізує проблему теоретичного і методичного забезпечення художньої освіти студентів у вищій педагогічній школі у ракурсі формування цілісності особистісної та педагогічної культури молодшого бакалавра.

Проблема цілісного пізнання особистості знайшла відображення у науковому доробку В.І. Бондаря, Н.В. Кічук, О.М. Леонтєва, О.Я. Чебикіна, В.І. Шинкарука[2]. Фундамент суб'єктного підходу до розуміння цілісності особистості був закладений дослідженнями О.В. Брушлинського, Л.П. Буєвої, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенко, Е.З. Фромма, А. Хеллера, результати яких вплинули на переосмислення методологічних засад освіти як культурного процесу в наукових концепціях Г. О. Балла, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Г.П. Клімової, О.М. Олексюк, О.П. Рудницької, О.Л. Шевнюк, О.А. Кайдановської, Т.В. Паньок [2].

Роль викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу здебільшого обмежується повідомленням інформації, постановкою художньо-творчих завдань і стимулюванням студентів до їх виконання. Не завжди він має можливості й бажання до міжсуб'єктного художньо-творчого спілкування, часто виховний вплив не планується, носить безсистемний, спонтанний характер, а комунікація здійснюється переважно на інтуїтивному рівні. Недоліки процесу професійного розвитку особистості пояснюються ще й елементарним невмінням чітко визначити мету й завдання образотворчого спілкування в залежності від художньо-педагогічної ситуації. Результати недостатньої професійної готовності викладачів ВНЗ виявляються у неадекватних оцінках здібностей та особистісних якостей студента, невмінні розробити індивідуальну програму розвитку творчого потенціалу та художньо-естетичної культури, у недотриманні технологічних вимог навчання і виховання, професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. На ці недоліки наголошують такі відомі вчені вищої школи, як В. І. Бондар, Л. К. Велитченко, І. А. Зязюн,

О. Я. Савченко, Л. Г. Коваль, Н. В. Кічук, Г.М. Падалка, В.Ф. Орлов, О.П. Рудницька, О. Л. Шевнюк та інші [6].

Дуже часто творчість розглядалася як довільна, абсолютно вільна діяльність суб'єкта, оскільки акт креативності нібито відбувається художником несвідомо, спонтанно, за натхненням і осяянням. Творчу активність відносили до некерованої області «підсвідомості» і приходили до думки, що навчати творчості не можна. Так, наприклад, у посібнику з малювання у 1938 р. Д. Н. Кардовський писав: «Малюнок як творчий процес, як мистецтво об'єктом викладання бути не може, оскільки викладеним не може бути суб'єктивне розуміння краси» [2, 202]. Прихильники «вільного виховання» творчість розглядають як унікальний і неконтрольований стан особистості. Вони намагаються принизити роль наукових знань, традиційний досвід художньої діяльності, необхідність спостереження та вивчення реальної дійсності, вважають, що учень повинен розвиватися сам, творчий процес повинен народжуватися і протікати спонтанно, без втручання зі сторони (навіть словесна поправка може вбити творчу активність учня!). Творчість, заявляють прихильники «вільного виховання», – це нічим не контрольована стихія несвідомої діяльності людини, прояв суто індивідуальних уявлень і уяви художника, а навчання заважає креативності, правила і закони реалістичного мистецтва сковують художника. На їхню думку художня творчість доступна лише особливо обдарованим людям. Але це помилкова точка зору. Торкаючись цього питання, П. П. Чистяков писав: «та й що таке творчість? ...Звідки вона береться? Вона дух, як кажуть, а дух вище натури. Ось це і погано, коли людина уявляє в собі духа вище натури: від нього понесе дичиною» [3].

Сьогодні наука вже не вважає творчий процес некерованим. Дослідженню неусвідомлених психічних процесів присвячено цілий ряд праць вчених – Д.Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьєва, П. В. Симонова, А.С. Прангишвілі, Ю. Б. Максименко, О.В. Ткачук та ін. Було зроблено чимало спроб довести, що розвивати творчу активність людей треба з дитячого віку, зі шкільної лави, і в цій справі велику допомогу можуть надати заняття образотворчим мистецтвом. Художньо-творча педагогіка будь-якого великого майстра ніколи не обмежується відновленням або розширенням існуючих прийомів і методів навчання, але охоплює більшу частину сторін підготовки художника. Так, уявлення про художника і його творчі цілі припускало більш самостійне й активне ставлення учня до занять, його живе розуміння завдань мистецтва. Не могло бути й мови про механічну виучку, а тільки про свідомий підхід до навчання [4, с. 61].

Для розвитку художніх здатностей учнів Г. Угрюмов велику увагу приділяє роботі з оригіналами для більш конкретних знань про природу, де на перший план виступає зорова пам'ять, момент образного запам'ятовування окремих якостей природи, що означає встановлення більш тісного зв'язку копіювання з природою. Наступним етапом розвитку художніх здатностей за його методикою є перехід до роботи з гіпсами, конкретизації в передачі природи й матеріалу, а також проблеми світла. У

живописі Г. Угрюмов будував методику навчання не тільки на виявленні об'єму предмета світлотінню, умінні передати форму кольором, а побудувати дану конкретну форму із властивими їй особливостями й поєднати її з середовищем і простором. Величезним внеском в методику розвитку художньої творчості Г. Угрюмова став розгляд питань композиції, розвитку образного мислення, зорової пам'яті, що дозволяє художнику кожну думку, тему, творчо вирішувати в композиційних картинах. Художньо-педагогічна методика Г. Угрюмова мала великий вплив на розвиток культури образотворчого мистецтва не тільки XVIII століття, але й на творчість великих художників – педагогів XIX – початку XX століття, серед яких був видаючийся художник-педагог П. Чистяков. Завдання навчання за П. Чистяковим складне й багатогранне. Педагог і учень у творчому процесі вступають у взаємостосунки, в яких однаково важливі розуміння викладачем життя, мистецтва й індивідуальності учня, з одного боку, а з іншого – внутрішня довіра учня не тільки до вчителя, але й до мистецтва, яким той, як художник, займається, відчуваючи перспективи в розвитку мистецтва.

Вироблення уявлення про тенденції в мистецтві про те, що молодий художник працює над його вдосконаленням, над більш точним вираженням свого ставлення до світу, є найважливішою частиною виховання й навчання молодшого бакалавра. Система П. Чистякова, була розрахована на активне виховання в майбутнього творця творчого мислення, на те, що процес зображення образу складається з декількох моментів, що передбачають задум усвідомлення образу предмету чи об'єктів, задум зображувальної форми й реалізації, відтворення її художніми засобами, технічними прийомами, способами зображення, де заключним етапом формування образного мислення є уявлення. Отже, П. Чистяков у своїй педагогічній концепції виходить із того, що справжній розвиток художника може відбуватися в тому єдиному випадку, якщо система навчання буде будуватися на відмові від пасивного підходу до виконання навчального плану [5].

Виконуючи роботу з натури, художник найповніше й глибше пізнає навколишню дійсність, оскільки в цьому випадку об'єктом зображення йому слугує той або інший предмет, що у процесі безпосереднього відчуття, сприйняття й завдяки активній праці думки пізнається всебічно. В даному випадку оперативна пам'ять представляє собою першу сходинку, яка фіксує інформацію, що надходить до глядача. Швидкодія цього щабля – десяті частки секунди. Протягом цього часу людина встигає зафіксувати основні риси сприйманого об'єкта (саме даний щабель пам'яті є вирішальним при сприйнятті багатьох явищ мистецтва). Кожний об'єкт малювання з натури дає художникові одночасно і почуттєву, наочну базу пізнання, і матеріал для порівняння, аналізу, синтезу та абстракції. Інакше кажучи, зображення з натури вимагає активного включення в процес вивчення, пізнання всіх ланок єдиного процесу пізнання – відчуття, сприйняття, мислення. В цьому й полягає особливе значення малювання з натури як основного, провідного виду

образотворчої діяльності у вивченні об'єктів зображення, у пізнанні навколишньої дійсності.

Не випадково з найдавніших часів художники вважають роботу з натури основою образотворчого мистецтва. В «Трактаті про живопис», написаному в XI столітті живописцем Ченніно-Ченніні, говориться, що «найкращий керівник, який веде через триумфальні ворота до мистецтва – це малювання з натури. Воно важливіше від усіх зразків» [5, с. 37-38]. Причому, як свідчать численні дослідження психологів, розвиток сприйняття проходить шлях від злитого, синкретичного, фрагментарного сприйняття дитиною предметів до розчленованого, осмисленого відбиття предметів, явищ, подій у їх просторових і часових взаємовідношеннях. Розвиток сприйняття веде до зміни і його механізму. Якщо у дітей молодшого дошкільного віку око супроводжує рух руки, слідкує за ним, то діти більш старшого віку мають вже можливість вільно володіти рухами очей, без опори на дотик і рухи руки. Все більшого значення в акті сприйняття набувають вибірковість, порівняння, узагальнення й конкретизація. Все це визначає необхідну повноту й глибину пізнання, осмисленості, всебічного вивчення дійсності [1].

Юний художник, як правило, береться за пензель чи олівець за своїм бажанням. Але по мірі росту дитини починається його знайомство зі світом. Йому здається, що він «розучився» малювати, тому від педагога залежить, «навчиться» дитина знову, або вона потухне, вичерпається як художник-творець назавжди... Часто, на жаль, учню дають нездійсненні завдання. Так, в той час, коли він нездатний зображувати конкретні індивідуальні речі, а висловлює свої ідеї схематично, йому пропонують зображати, наприклад, березу, ялинку, певну обстановку. А він на даний момент може намалювати дерево, будиночок і т. д. Або вимагають, щоб учень передавав на площині обсяг, дотримувався правил перспективи, коли він може дати тільки плоске зображення, а перспективи не знає і поки не потребує цих знань при зображенні простору. Таким чином, в ілюстративній дитячій творчості, крім надання повної свободи дитині, слід рахуватися з законами дитячої психіки та особливим характером передачі художньої форми, а також пам'ятати, що живий трепетний процес образного пізнання і відображення світу не терпить насильницької ломки. Потрібно прагнути так організувати заняття, щоб в будь-якій роботі, починаючи з самих елементарних, перед учнями ставилися креативні завдання в тій мірі, в якій вони здатні їх розуміти і практично вирішувати на кожній стадії свого розвитку. Елементи академічної грамоти не повинні бути відокремленою передмовою до їх майбутньої творчої діяльності. Їх бажано давати поступово, при необхідності вирішення поставленої художньої мети. Отже, головне завдання педагога – охорона витоків дитячої художньої творчості, її повної свободи, самобутньої сили, свіжості, переконливості, всієї тієї дитячої радості, яка пов'язана з такою свободою. Тільки тоді будуть міцні і доцільні виховні та освітні цінності, пов'язані з нормальною постановкою вивчення основ образотворчої грамоти в школі [1].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Відомі художники-педагоги завдання творчого виховання учнів нерідко вирішували емпіричним шляхом. Такий підхід є помилковим і неприпустимим навіть на початковому етапі навчання. Якщо виходити з основної мети навчання образотворчому мистецтву, неважко прийти до висновку про необхідність розвитку з самих перших кроків в учнів активного, творчого початку, закласти основи емоційного образного бачення світу. Дослідження довели, що сприйняття, вивчення та практична робота нерозривні. Отже, не можна розривати, штучно ізолювати засвоєння знань, придбання технічних навичок та розвиток творчих здібностей. Розвиток має відбуватися паралельно і одночасно з придбанням наукових знань і практичних умінь, взаємно доповнюючи один одного. Разом з тим накопичення творчого досвіду має стимулювати вивчення і засвоєння законів образотворчої грамоти. Це має відношення до всіх видів навчальної роботи, особливо в малюванні з натури. Цей процес включає рішення двох тісно пов'язаних між собою завдань: створення художнього образу в свідомості того, хто малює і його технічне втілення. В ході навчання образотворчому мистецтву іноді їх поділяють, відповідно будуються теорія та методика навчання, де, з одного боку, освоюються основи образотворчої грамоти та технічні засоби зображення, а з іншого – вирішуються завдання художнього виховання та творчого розвитку. Превалювання однієї із сторін веде або до ремісництва або до методики «чистої творчості» без всяких правил і законів зображення.

1. Кичук Н.В. (1992). От творчества учителя к творчеству ученика: (Пособие для студентов пед. институтов спец. 030800 педагогика и методика нач. обучения»). Измаил. 95 с.

2. Пастир І. В. (2016). Педагогіка художньої творчості: монографія. СМІЛ: Ізмаїл. 250 с.

3. Чистяков П. П. (1972). Письма, записные книжки, воспоминания. Москва. С. 366.

4. Моляко В.А. (1978). Психология творческой деятельности. Київ: Знание. 47 с.

5. Ченнино-Ченнини. (1933). Трактат о живописи. Москва. С. 37-38.

6. Павлов И.П. (1952). Полн. собр. соч. М.; Л. Т.V. С. 26.

7. Майстри мистецтва про мистецтво. (1937-1939). М. – Л. Т. 4. 441 с.

## **МІЖМИСТЕЦЬКА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ**

**Галина Райбедюк**

*к. філол. н., професор*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Критично оцінюючи ситуацію, що відбувається в сучасній національній освіті, науковці гуманітарної сфери ведуть мову про істотні зміни абрисів та характеристики конструктивної фахової діяльності педагога нового покоління. Ці зміни «актуалізуються виключно у

контексті новопосталих соціально-педагогічних завдань» [3, с. 247]. Ідеться про реформування освіти, що пролягає у площині «гуманізації, етизації та естетизації свідомості майбутнього громадянина» [5, с. 112]. Значною мірою позитивний вплив на систему професійної підготовки узалежнений від різноманітних зв'язків між галузями наукових знань. Відтак «проблеми оновлення професійної, у тому числі педагогічної освіти, постають як комплексні міждисциплінарні, що виникають на межі педагогічних та інших наук» [7, с. 25]. Особлива роль у цій сфері відведена гуманітаристиці, в якій означений вектор сучасної освіти виявляється особливо продуктивно.

Специфіка методології міждисциплінарного знання полягає у домінуванні інтеграційних, синтезуючих тенденцій. Такий підхід відчутно сприяє формуванню цілісних уявлень про картину світу як єдину матеріальну й духовну субстанцію. «Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі і точкові по вертикалі, уловити не тільки послідовність, але і одночасність цих зв'язків і відтворити на новому, вищому рівні цілісне бачення будь-яких проблем, ситуації, явища у всій багатогранності, багатоаспектності» [9]. Саме в цьому й полягає неспростовний сенс міждисциплінарної стратегії сучасної гуманітарної освіти.

Успішність її реалізації узалежнена від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників, зумовлених завперш змістом освітньої галузі. Неабияка роль тут відводиться особистості викладача (учителя), його здатності до креативного мислення та запровадження до навчального процесу інноваційних технологій. Сьогодні науковцями та методистами-практиками запропоновано доволі розлогий перелік інтегрованих курсів, створених у парадигмі міждисциплінарності на основі поєднання однієї/кількох освітніх галузей/дисциплін. Щодо філологічної освіти у вишах гуманітарного профілю, то тут вельми оптимальними видаються дисципліни вільного вибору (ДВВ) широкого спектру, побудовані на основі синтезування дисциплін, близьких за змістом та специфікою (літературознавство, лінгвістика, фольклор), й, водночас, дотичних з огляду на засадничі принципи функціонування (історія, етнографія, філософія, естетика, педагогіка, психологія, культурологія, мистецтвознавство). При цьому моделювання інтегрованого курсу філологічного напрямку неодмінно повинно базуватись на пріоритетах дисциплін основного філологічного циклу.

Із метою увиразнення поданих вище міркувань скористаємось результатами особистого досвіду практичної реалізації міждисциплінарного принципу, зокрема, створення й уведення до навчального процесу універсальної в умовах Ізмаїльського вишу ДВВ «Синтез мистецтв у творчості поетів Придунав'я» для студентів спеціальностей гуманітарного профілю. Спонукою до її створення стали, безумовно, загальні тенденції сучасної освіти, зорієнтованої на виховання гармонійної особистості. Її практична потреба диктувалась також метою та основними завданнями базованого на міждисциплінарних підходах наукового проекту МОН України в

Ізмаїльському державному гуманітарному університеті «Регіональна література і живопис етнічних груп Українського Придунав'я як засіб формування колективної ідентичності локального соціуму» (ДР 0119U100996, 2019–2021) (науковий керівник проєкту – професор Тетяна Шевчук, відповідальний виконавець – професор Галина Райбедюк). Уже сама назва проєкту є симптоматичною щодо підставових змістових ліній програми названої ДВВ, що передбачає актуалізацію проблем синтезу мистецтв у художньому просторі літературної творчості.

Результативність міждисциплінарного принципу структурування вибіркового курсу, про який ідеться, забезпечили мультидисциплінарні (полідисциплінарні) підходи щодо інтегрування дисциплін, зміст яких визначається естетичними проблемами загалом і синестезією як наріжною естетичною категорією художньої літератури зосібна, універсальним характером її образності. Науково-методичні засади означеного міждисциплінарного дискурсу забезпечили питання мистецької інтеракційності у працях українських (Л. Генералюк, С. Жили, Г. Ключека, Н. Мочернюк, О. Рисака, М. Фоки) та зарубіжних (У. Вайштайна, В. Ванслова, С. Вислоух, М. Гловінського, С. П. Шера) дослідників міжмистецької взаємодії. За основоположне теоретичне підґрунтя вибудовування концепції синтезу різних семіотичних кодів у структурі мистецького образу взято хрестоматійний трактат Івана Франка «Із секретів поетичної творчості», в якому вперше в українському літературознавстві детально простудійовано музичні та малярські можливості мистецтва слова.

Предмет вивчення вибіркової дисципліни визначила естетична природа синестезійних художніх образів лірики поетів Придунав'я в контексті загальнонаціональної літературно-мистецької традиції. Метою дисципліни передбачено встановлення й характеристику взаємодії слова, музики та живопису в художньому світі українськомовних придунайських поетів (Михайла Василюка, Валерія Виходцева, Таміли Кібкало, Галини Лисої, Володимира Реви, Володимира Сімейка). Важливим аспектом змістового наповнення дисципліни є структурна спільність і відмінність різних видів мистецтва. Навчальний матеріал (лекції – 26 годин; семінарські заняття – 22 години) структуровано довкола таких ключових проблемам: фіксація в художньому творі іномедійних вкраплень; асиміляція художньою літературою притаманних іншим видам мистецтва знаків: візуальності живопису, виражальності музики, пластичності скульптури тощо; засоби творення художнього образу в різних видах мистецтва: слово в літературі, звук і ритм у музиці, колір і лінія у живописі, жест і рух у хореографії.

Практичну частину навчального матеріалу дисципліни визначило набуття студентами навичок встановлення й характеристики літературно-музичних і літературно-живописних співвідношень у творчості поетів класичної (Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Микола Вороний та ін.) та новітньої (Павло Тичина, Михайль Семенко, Емма Андіївська, Ліна Костенко) української літератури. Основну увагу акцентовано на іномистецьких ефектах творчого самовираження

придунайських авторів. Власне, означеними завданнями продиктована й тематика семінарських занять. У їх формулюванні максимально враховано грані індивідуального стилю кожного поета на рівні музично-живописної складової його художнього мислення: музичний код ідіостилу ізмаїльського поета-кобзаря Михайла Василюка; гармонія візуального в художньому світі кілійського поета Валерія Виходцева; індивідуальна версія синтезу мистецтв у творчій практиці ізмаїльської поетеси Таміли Кібкало; музичні образи та асоціації в зображально-виражальній системі татарбунарської поетеси Галини Лисої; іномистецькі компоненти художньої свідомості ізмаїльського поета Володимира Реви; міжмистецька складова творчого самовираження кілійського поета Володимира Сімейка [10].

За взірцеві модуси інтерпретації лірики поетів Придунав'я в ракурсі синестезії взято запропоновані Марією Фокою моделі характеристики засобів омузичнення поетичного слова та перекодування образотворчих засобів вираження на вербальний рівень у творчості одного з найяскравіших митців-синтезистів ХХ століття Павла Тичини, зокрема, його збірки «Сонячні кларнети», в якій автор майстерно «поєднав слово, музику та живопис, чим уже увійшов у велике мистецтво» [11, с. 14]. Програмою дисципліни передбачено вивчення впливу на придунайських поетів названих вище й багатьох інших визначних поетів-синтезистів. У цьому контексті виокремлюється феномен живописання словом Тараса Шевченка як «найбільш ефективний спосіб дальшого наближення до смислових глибин, що містяться у творах нашого національного генія» [4]. З-посеред студійованих у плані засвоєння придунайськими поетами синестезійних традицій українських віртуозів поетичного слова розглядається музика текстів Ліни Костенко, котрі «з якоюсь органічною легкістю стають співаною поезією» [6, с. 217].

Запропонована вибіркова дисципліна методологічно спрямована на осмислення літературного твору як унікального мистецького явища, синестезійність якого визначає структуротвірний чинник його синергетичного ефекту. Відтак доцільним вважаємо принцип вивчення синергії літературного твору, уведений до науково-освітнього обігу авторитетним сучасним літературознавцем Григорієм Ключеком. За цим принципом аналіз поетичного твору з огляду на його внутрішню гармонізацію означає «пізнавати взаємодію, взаємосприяння усіх складових виражально-зображувального ресурсу твору на досягнення так званого *синергетичного ефекту*, який стосовно літературного твору з повним правом можна назвати художнім ефектом» [6, с. 7].

Художній ефект значною мірою забезпечується на рівні використання поетами різних шляхів синтезу мистецтв, що у творчій практиці кожного з придунайських митців слова має індивідуальні модуси репрезентації. Усе ж кожен із них вдається до найуживаніших засобів літературно-музичної кореляції в авторському художньому тексті: *оприявлення музично-живописної складової на лексичному рівні* (використання атрибутики різних видів мистецтва – в назвах музичних інструментів, музичної термінології у титулах творів/ збірок («Серце на

долоні *бандури*» М. Василюка, «Музика серця» В. Виходцева», «На Дунаї хвиля *грає*» Т. Кібкало); в образно-метафоричних структурах («Й мов коси тріпочуть *глісандо* зміїно... / Спасибі, *бандуро*, спасибі уклінно!» М. Василюка, «Грає ранок на трембіті» Т. Кібкало, «Птахи пісні веселі відспівали» В. Виходцева, «Заблукала мелодія» В. Сімейка); *вербалізація мистецького синтезу на жанровому рівні* («Пісне моя» М. Василюка, «Рідна пісня» В. Сімейка; «Гімн Ізмаїлу» та «Українська кантата» В. Реви); *омузичнення тексту, його фонічна інструментовка* (звучні рими, алітерації, підкреслено музичний ритм і структура вірша – повтори, приспіву тощо). Остання ознака є підставовою для покладення поетичного тексту на ноти. Тут особне місце посідає творчість ізмаїльського поета-кобзаря М. Василюка, багато віршів якого написано за принципом пісенного жанру, особисто покладено ним на музику («Вербі цвітуть на Дунаї», «Пісня»), а також вірші кілійського віртуоза слова В. Виходцева, автором музики до яких виступив відомий музикант-етнограф Кузьма Смаль («Ой, за Дунаєм голубим», «Гомін степу»). Не можна тут оминати й збірки пісенної лірики татарбунарської поетеси Галини Лисої «Дивоквіт любові: Пісні», покладеної на ноти місцевими музикантами-аматорами.

Репрезентативним аспектом синтезу мистецтв у поезії придунайських авторів є *малярська складова* художнього мислення. Вона найчастіше виражена багатою палітрою кольорів, що візуалізує зображене. У насиченій гамі кольорів домінують світлі фарби – білий, зелений, голубий, а також метафоричні (золотий). Наприклад: «Де надії квітка біла – біла», «Білі лебеді на плесі», «І неба голубу хустину» – у В. Виходцева; «Весела біла віхола / в наш Ізмаїл приїхала / на білому коні» – у Т. Кібкало; «Простягались гарні, неозорі / Голубі дунайські береги», «жовтаво-зеленаві котики», «золотого волосся потік», «золотими дощами бринить листопад» – у В. Сімейка й под.

Для окремих поетів Придунав'я характерне власне перекодування тексту в живописну картину й навпаки. Так, В. Виходцев, наділений талантом художника-графіка, особисто проілюстрував свою збірку «Дзвони вічного добра». Знаковими щодо синтезу мистецтв у творчості придунайських поетів стали індивідуальні та колективні збірки, рекомендовані вищеназваною програмою ДВВ до текстуального аналізу в парадигмі міжмистецького синтезу. У цьому ряду – збірка В. Виходцева «Музика серця» [1], для дизайну обкладинки якої використано картину «Дунайський блюз» ізмаїльського художника Володимира Дудника. Істотно, що графічні ілюстрації до багатьох віршів виконано самим поетом. До збірки включено й пісні на слова автора із супровідним відтворенням нотного стану. Цікавою щодо синтезу мистецтв є також колективна збірка найяскравіших поетів південної Одещини «Поміж Дунаєм і Дністром» [8], проілюстрована доцентом ІДГУ, Заслуженим художником України Олександром Кара.

Вершинне явище органічного синтезу мистецтв оприявила збірка пісень на вірші ізмаїльської поетеси Таміли Кібкало «Весна на Дунаї» [2], що стала проектом талановитого композитора, доцента Ізмаїльського

вишу Олександра Затинченка та його музичної школи – викладачів і студентів (Олени Бухнієвої, Вікторії Катриченко, Івана Фуфаєва). Унікальність цього видання й у тому, що кожен уміщений тут вірш проілюстрований відомими регіональними художниками, викладачами університету (Олександром Кара, Віктором Коріньком, Іваном Пастиром, Іваном Шишманом). Інтермедіальні підходи до вивчення творчого доробку кожного з поетів беззастережно можна вважати підставовими для цілісного уявлення про основи індивідуального художнього мислення митця як першоґрунт естетичної «енергії слова» (Г. Клочек) та «секретів поетичної творчості» (І. Франко).

Підсумовуючи, висновкуємо, що уведені до програми ДВВ «Синтез мистецтв у творчості поетів Придунав'я» збірки й окремі твори регіональних поетів як явища міжмистецької синестезії забезпечують результативне вивчення у закладах вищої освіти дисциплін художньо-естетичного циклу, формують художню культуру майбутніх учителів-гумантаріїв, здатних до оптимального керівництва художньо-інтерпретаційною діяльністю школярів, до розвитку їхніх естетичних потреб та інтересів, особистісно-ціннісного ставлення до життя.

1. Виходцев В. П. (2019). *Музика серця : вибрані твори / упор. Г. Б. Райбедюк; літ. ред. О. Ф. Томчук. Ізмаїл : Ірбіс. 136 с.*

2. *Весна на Дунаї : збірка пісень на вірші Таміли Кібкало. (2017). Творчий проєкт О. М. Затинченка / автор ідеї та відп. ред. О. А. Бухнієва; літ. ред. Г. Б. Райбедюк. Ізмаїл : РВВ ІДГУ – СМІЛ. 36 с.*

3. Кічук Н. В. (2020). Становлення і розвиток особистісно-професійного іміджу педагога у вимірах сучасності. *Наука і освіта українського Придунав'я : виміри, виклики, перспективи : колективна монографія укр. та англ. мовами / за ред. Я. Кічука; відп. ред. Л. Циганенко. Ізмаїл : РВВ ІДГУ – СМІЛ. С. 247–253.*

4. Клочек Г. Д. (2010). Ефект нового ракурсу. *Літературна Україна. 03 червня.*

5. Клочек Г. Д. (2013). *Зі студій про літературну освіту : збірник статей та матеріалів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 192 с.*

6. Клочек Г. Д. (2020). Синергія літературного твору : навчальний посібник з теорії літературного твору. Дніпро : Середняк. Т. К. 240 с.

7. Красовська О. О. (2015). Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційної технології. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. № 9 (53). С. 24–31.*

8. *Поміж Дунаєм і Дністром. (2020). Серія «Поезія Буджака». Вип. 1 / упор. Г. Б. Райбедюк. Ізмаїл : Ірбіс. 140 с.*

9. Просіна О. В. (2007). Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі. URL: <https://www.airo.com.ua/sutnist-integratsiyi-v-shkilniy-mistetskiy-osviti/>.

10. Райбедюк Г. Б. (2019). Робоча програма «Синтез мистецтв у творчості поетів Придунав'я». URL: <http://idgu.edu.ua/wp->

content/uploads/2019/02/rp-syntezy-mystectv-u-tvoroch-poet-prydunavja.pdf.

11. Фока М. В. (2012). Синтез мистецтв у поетичній творчості Павла Тичини : монографія. Кіровоград : МПП «Антураж». 340 с.

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Ася Рубан**

*к.пед.н.*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Наразі в Україні, як і в усьому світі, особлива увага приділяється інклюзивній освіті – процесу розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх дітей з особливими потребами.

Відповідно до Закону України «Про освіту», інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Держава забезпечує рівний доступ до освіти через систему освіти, яка має власні заклади: дошкільні заклади, початкову загальну, загальну базову та середню загальноосвітню, додаткову, професійно-технічну.

Під інклюзивною освітою ми маємо на увазі більш широку інтеграцію, яка передбачає доступ до освіти для всіх і розвиток загальної та професійної освіти з адаптацією до різних потреб усіх учнів.

Основною метою створення системи інклюзивної освіти є створення безбар'єрного середовища для навчання людей з обмеженими можливостями. Для досягнення цієї мети стає необхідним здійснення комплексу заходів, які передбачають як технічне забезпечення навчальних закладів, так і розробку спеціальних навчальних курсів і спеціальних програм для учнів професійно-технічної освіти та викладачів освітніх організацій, спрямованих на розвиток та взаємодію зі учнями з особливими потребами сприяти адаптації процесу та формуванню останнього в навчальних закладах [1, с. 17].

Система інклюзивної освіти, яка нині створюється, потребує не повної зміни існуючої системи освіти, а конкретизації положень професійно-технічної освіти, її складових елементів, їх внеску у постановку цілей, організацію та реалізацію навчально-виховного процесу для дітей з інвалідністю.

Зазначимо, що освіта – це «система, яка характеризується наявністю інваріантних якостей, притаманних як у своїй цілісності, так і кожному компоненту. До таких якостей належать: гнучкість, динамічність, мінливість, адаптивність, стабільність, передбачуваність, безперервність, цілісність» [3, с.123]. Вищезазначене повністю відповідає основним положенням інклюзивної освіти.

Основними елементами сучасної системи освіти є:

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

- 1) цілі освіти;
- 2) зміст освіти;
- 3) засоби та методи здобуття освіти;
- 4) форми організації навчально-виховного процесу;
- 5) реальний виховний процес як одиниця виховання, зростання та розвитку людини;
- 6) суб'єкти та об'єкти навчально-виховного процесу;
- 7) освітнє середовище;
- 8) результат освіти, тобто рівень освіти особи в конкретному навчальному закладі.

Фізичне виховання є обов'язковим предметом, як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і у вищих навчальних закладах усіх профілів. Тому в професійно-педагогічній освіті необхідно формувати спеціальні навички, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності вчителем фізичної культури в навчальних закладах з інклюзивною практикою.

У проектуванні та реалізації інклюзивної освіти особливу роль відіграє рівень професійної компетентності вчителя, який веде навчально-виховний процес, що потребує змін у процесі підготовки вчителів з фізичного виховання [2, с. 24].

Професійну компетентність вчителя з фізичної культури необхідно розглядати як багатофакторне явище, як культурну складову професіоналізму, як цілісну компетентісно орієнтовану освіту, що включає систему теоретичних знань педагога та методи їх застосування в конкретній педагогічній галузі, ситуації, ціннісні орієнтації вчителя, а також інтегративні показники його культури (мовлення, стиль спілкування, ставлення до себе та своєї діяльності тощо). Компетентність може бути об'єктивно спостережуваною, вимірюваною з певною точністю, навмисно сформованою [4, с. 114]. Професійна компетентність вчителя є одиницею його теоретичної та практичної підготовки до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм.

До основних компонентів професійної компетентності педагога, який здійснює свою діяльність в інклюзивній освіті, належать мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає: прийняття цінностей інклюзивної освіти; орієнтація на професійну самореалізацію в цій сфері; бажання оволодіти новими та спеціальними знаннями, професійна самоосвіта; готовність нести відповідальність за результати педагогічної роботи в інклюзивному закладі; бажання брати участь у роботі міждисциплінарної команди спеціалістів.

Когнітивний компонент передбачає: знання вчителем основних засад інклюзивної освіти; знання нормативно-правової бази у сфері інклюзивної освіти; знання психологічних закономірностей та особливостей розвитку дітей в інклюзивному освітньому середовищі; знання методики проектування навчально-виховного педагогічного

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

процесу в умовах інклюзії; знання особливостей розвитку дітей з обмеженими можливостями; знання загальної та корекційної педагогіки.

Діяльнісний компонент професійної компетентності включає: уміння будувати соціальну взаємодію з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу на принципах толерантності та неповаги; вміння формувати толерантні стосунки в інклюзивному дитячому колективі, у колективі дорослих, які беруть участь в інклюзивному навчально-виховному процесі; вміння спочатку збирати та обробляти інформацію про дітей з обмеженими можливостями; вміння проектувати інклюзивне освітнє середовище та його дидактичний зміст; вміння організовувати спільну та індивідуальну навчальну діяльність дітей відповідно до їх вікових та психофізіологічних особливостей; здатність прогнозувати динаміку стану та розвитку дитини залежно від застосовуваних впливів; здатність тренувати у дітей не тільки академічні, а й соціальні навички; вміння застосовувати рекомендовані методи та технології до даної нозологічної групи; Вміння спілкуватися з батьками дітей з обмеженими можливостями.

Рефлексивний компонент професійної компетентності вчителя передбачає наявність таких компонентів: уміння саморегулювати емоційний стан у взаємодії з дітьми з інвалідністю та їх батьками; здатність до самовдосконалення та саморозвитку на основі відображення своєї діяльності; вміння проводити профілактику «вигорання».

При активному запровадженні інклюзивної освіти може бути доцільним запровадження спеціальних модулів у підготовку вчителів магістратури та магістратури, а також перепідготовку вчителів фізичної культури в системі підвищення кваліфікації. Ці заходи сприятимуть подальшому підвищенню якості навчального процесу з учнями з особливими потребами.

Перелік компетенцій базується на чотирьох базових цінностях інклюзивної освіти, кожна з яких має два формати областей компетентності вчителя.

Отже, базова цінність «Поважне ставлення до різноманітності учнівської популяції (контингентна різноманітність вважається освітнім ресурсом)» передбачає знання концепцій інклюзивної освіти та ставлення вчителя до багатогранної учнівської контингенту.

Основна цінність «Підтримка всіх учнів (вчитель висуває великі вимоги до успішності всіх учнів)» передбачає організацію навчальної, соціальної та емоційної складових процесу навчання з урахуванням потреб усіх учнів, а також використання ефективних методів навчання.

«Командна робота (діяльність усіх вчителів здійснюється на основі співпраці та командної роботи)», як основна цінність вчителя інклюзивної освіти, передбачає роботу з сім'ями та співпрацю з педагогами та фахівцями різних галузей.

Ще одна головна цінність «Особистісне професійне зростання (викладання передбачає підвищення кваліфікації; вчителю необхідно постійно вчитися)» передбачає, що вчитель, як практик, постійно

аналізує свою діяльність та наявність базової педагогічної підготовки як основи для безперервної освіти.

У змісті підготовки випускників фізкультури до роботи в середовищі інклюзивної освіти доцільно виділити інваріантну та варіативну частини. Інваріантна частина представлена основними дисциплінами та модулями, представленими у державному стандарті освіти за напрямками підготовки. Варіативний змістовий компонент представлений у вигляді навчальних модулів, які включені до навчального плану як варіативна складова за напрямками «Педагогічна освіта», профілю підготовки.

«Фізична культура та безпека життєдіяльності». У зв'язку з тим, що спеціальним призначенням інваріантної частини плану є підготовка ліцензій з фізичної культури для роботи в середовищі інклюзивної освіти, виникає необхідність запровадження спеціального освітнього модуля в систему ліцензування фізичної культури.

Завдання спеціального навчального модуля «Освітні технології інклюзивної освіти в діяльності вчителя фізичної культури»:

- розуміння сутності особливостей дітей з обмеженими можливостями;
- ознайомлення з технологіями навчання;
- засвоєння стратегій навчання, спрямованих на підтримку дітей з обмеженими можливостями;
- навчання навичкам використання типології множинного інтелекту залежно від стилю навчання дитини;
- розуміння сутності та методів проектування/розробки адаптацій для учнів з обмеженими можливостями;
- практична діяльність щодо виявлення та використання технологій навчання, які відповідають конкретному контексту;
- визначення ефективності навчально-виховного процесу.

Структура модуля включає такі блоки контенту:

- характеристика суб'єктів в середовищі інклюзивної освіти;
- здоров'я та здоровий спосіб життя;
- технології навчання з фізичного виховання в інклюзивній освітній організації;
- оцінювання успішності учня у навчальному процесі;
- педагогічний супровід дітей-інвалідів.

Змістові блоки моделі мають міжпредметну та метапредметну спрямованість і готують студентів до вирішення проблем оздоровлення та формування культури здоров'я учнів в інклюзивній освітній організації.

Зміст підготовки вчителів до роботи в інклюзивній освітній організації повинен виконувати визначені раніше завдання, а також враховувати всі характеристики найбільш інклюзивного середовища в освітній організації та специфіку її функціонування.

Таким чином, при реалізації Закону України «Про освіту» при підготовці майбутніх учителів необхідно ознайомитися з особливостями інклюзивного навчання, провести підготовку до реалізації цієї освіти в навчальних закладах різного профілю, рівнів. Представлений навчальний

модуль відображає значний зміст підготовки випускників з фізичного виховання до роботи в умовах оздоровлення в багатонаціональній освітній організації. Вона спрямована на вирішення проблем підвищення та формування культури здоров'я учнів в умовах інклюзивної освіти.

1. Джаман Т.В. (2019) Проблема підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 11. Том 1. С. 117-121.
2. Карасевич С. А. (2018) Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурноспортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Умань. ВПЦ «Візаві». 204 с.
3. Хома Т.В. (2021) Формування педагогічної майстерності в майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. №75. Том 3. С. 123-127.
4. Щекотиліна Н.Ф. (2019) Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія. Педагогіка. Випуск 2 (127). С. 114-119.

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У БАКАЛАВРІВ ПРАВА**

**Світлана Садова**  
аспірантка

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Особливістю розвитку сучасної вищої освіти, що відповідає новим соціальним запитам до підготовки бакалаврів права є формування універсальних компетенцій поряд з традиційним предметним вивченням конкретних дисциплін. Метою вищої освіти стає не лише професійна підготовка, а й пізнавальний, особистісний та соціальний розвиток здобувачів. Актуальним для здобуття вищої юридичної освіти стає формування універсальних компетенцій, що забезпечують когнітивними навичками, комунікативними та соціальними компетенціями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Досвід роботи у закладі вищої освіти показує, що багато студентів зазнають серйозних труднощів при плануванні та організації майбутньої діяльності; не вміють логічно і аргументовано доводити свою позицію. Крім того, дехто з них не вміє спілкуватися один з одним, брати участь у спільній діяльності, співпрацювати, виконувати навчальну роботу в команді. Доводиться констатувати: деякі здобувачі не вміють конструктивно, самостійно, осмислено працювати з навчальною та науковою літературою. Вони пасивні на лекціях, деяким важко включатися в активне обговорення актуальних питань на семінарах,

критично ставитись до навчального матеріалу, вільно брати участь у дискусіях, виробляти свою думку, власну позицію. На наш погляд, формування універсальних компетенцій у навчальній діяльності дозволить вирішити зазначені проблеми та суттєво підвищити ефективність та якість їх підготовки до реальної професійної діяльності, до успішного вирішення життєвих та професійних завдань, співробітництва та роботи в команді, самоосвіти та самовдосконалення.

Освітній процес, метою якого є формування універсальних компетенцій, набуває ряду особливостей:

- формування універсальних компетенцій здійснюється в рамках вивчення всіх навчальних дисциплін вузу;
- на процес формування універсальних компетенцій спрямовано організацію активної пізнавальної діяльності самих здобувачів;
- у процесі навчання студенти включаються у дослідницьку та проектну діяльність, самостійне оволодіння необхідними знаннями та навичками.

При цьому дослідницькі та проектні роботи мають інтегративний, міждисциплінарний характер та відповідають пізнавальним інтересам та професійним запитам. Великі потенційні можливості мають методи ситуаційного навчання, що сприяють набуттю практичного досвіду вирішення реально існуючих у житті та професійній діяльності ситуацій, розвитку дослідницької позиції, відповідальності за наслідки прийнятого рішення.

За своїм характером універсальні компетенції є надпредметними, тобто загальними для багатьох навчальних дисциплін, володіння якими дозволяє використовувати знання та вміння при вирішенні практичних завдань, діяти на основі набутого практичного досвіду в ситуаціях невизначеності, працювати в команді, швидко адаптуватися до умов, що змінюються. На думку Гуменної І.Р. та ін: «Міждисциплінарність, міждисциплінарний підхід, інтердисциплінарність в освітніх програмах – це вимога часу та умова якісної вищої освіти. Міждисциплінарний підхід дає нам широкі можливості у створенні сучасних, унікальних і затребуваних освітніх програм різних рівнів освіти, а також дозволяє кожному індивіду розвиватися всебічно, доповнюючи свій основний напрям підготовки ґрунтовними знаннями з інших дотичних сфер науки, розвиваючи професійно-комунікативні навички за фахом» [1].

Таким чином, міждисциплінарний підхід слід розглядати як дидактичний аспект інтеграції, який забезпечує системність та цілісність процесу навчання. Він передбачає взаємозв'язок всіх компонентів процесу навчання та є провідним при розробці цілей, визначенні змісту, форм та методів навчання. Будучи умовою ефективною теоретичною та практичною підготовки бакалаврів права, міждисциплінарний підхід сприяє формуванню та використанню навчальних навичок у нових ситуаціях, особливо при аналізі конкретних проблем, пов'язаних з військово-професійною діяльністю, а також у процесі пошукової, дослідницької, професійної діяльності та соціального життя студентів-

правників. Слід зазначити, що для формування універсальних компетенцій не менш важливими є й внутрішньо-дисциплінарні зв'язки, реалізація яких може здійснюватися на рівні виконання проблемних завдань, вирішення проблемних ситуацій, проектної діяльності в процесі навчання [2].

Важливо відзначити, що міждисциплінарний підхід, будучи методологією освіти, дозволяє розвивати культуру мислення здобувачів, формувати цілісний світогляд, узагальнені вміння та способи інтегративної діяльності. У цих значимих для професійної підготовки процесах повинні взяти участь усі навчальні дисципліни вузу, але особливу перевагу слід надавати гуманітарним предметам, роль та значення яких у формуванні когнітивних, соціальних та особистісних компетенцій важко переоцінити. Вивчення майбутніми бакалаврами права гуманітарних дисциплін сприяє розвитку особистості студента, що вільно і свідомо орієнтується у просторі соціуму, здатного до самоактуалізації та самореалізації в умовах різноманітних соціальних відносин та взаємодій. Весь комплекс гуманітарних дисциплін (психологія та педагогіка, політологія, соціологія, право, історія та ін.) спрямований на формування міжособистісної комунікації, співпрацю та спільну творчу діяльність, на утвердження активної життєвої позиції, виховання лідерських якостей, уміння приймати управлінські рішення та критично оцінювати наслідки [2].

Формування універсальних компетенцій має здійснюватись у різних організаційних формах навчального процесу, особливістю яких є міждисциплінарний комплексний характер їх проведення. Завданнями таких форм навчальних занять є:

- формування знань, загальних для циклу гуманітарних дисциплін;
- узагальнення та перенесення знань із суміжних предметів;
- використання методів та засобів навчання, загальних для предметів гуманітарного циклу;
- формування метапредметних, універсальних умінь (умінь здійснювати самостійне перенесення знань із суміжних предметів під час виконання проблемних завдань);
- розвиток інтелектуальних умінь, загальних для дисциплін гуманітарного циклу (аналіз та синтез, порівняння та зіставлення, абстрагування та конкретизація фактів та явищ, узагальнення та систематизація), та комунікативних умінь.

До міждисциплінарних комплексних форм навчальних занять відносяться інтегративний семінар, міждисциплінарні лекції, міждисциплінарні наукові конференції, у яких розглядаються гуманітарні проблеми інтегративного характеру, міждисциплінарні практичні роботи. Метою даних занять є узгодженість, наступність та взаємозв'язок дисциплін гуманітарного циклу. Слід зазначити, що успішність формування універсальних компетенцій залежить від злагодженої діяльності викладачів гуманітарних дисциплін; забезпечення наступності у формуванні універсальних навчальних умінь та компетенцій; визначення загальних підходів до формування у

здобувачів когнітивних та комунікативних умінь; створення умов для колективної діяльності студентів в аудиторній та самостійній роботі; використання у навчальному процесі міждисциплінарних завдань проблемного та компетентнісно-орієнтованого характеру, вправ та завдань, кейсів, організації міждисциплінарної дослідницької проектної діяльності студентів [3].

Таким чином, ефективність процесу формування універсальних компетенцій значно підвищується завдяки застосуванню міждисциплінарного підходу, а також використанню в освітньому процесі інтерактивних методів та технологій, інтеграційних форм організації навчання здобувачів, спільної та узгодженої діяльності викладачів гуманітарних дисциплін.

1. Гуменна І. Р., Нахаєва Я. М., Шацький В. В. (2021). Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. *Медична освіта*. № 3. С. 87–91.

2. Матковський С.О., Гринькевич О. С., Миронюк А. К. (2020). Міждисциплінарність у вищій освіті: приклад реалізації в освітніх програмах з економіки і права. Зб. матер. міжнар. конф. «*Моделі міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх та освітньо-наукових програм: виклики, можливості та варіанти впровадження*». Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса. С. 34–36. URL: [http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/ggf/naukova\\_diyalnist/naukovi\\_konf\\_GGF/Modeli\\_mizhdystsyplynarnykh\\_prohram\\_2020.pdf](http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/ggf/naukova_diyalnist/naukovi_konf_GGF/Modeli_mizhdystsyplynarnykh_prohram_2020.pdf)

3. Радченко К.А. (2018). Міждисциплінарний підхід як умова формування професійної компетентності майбутніх військових юристів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 42. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/10680/10347/>

## **ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ХОРЕОГРАФА**

**Діна Сарвилова**

*викладач*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Зміна пріоритетів вищої освіти до парадигми «освіта впродовж життя» принесла із собою переорієнтацію навчання на засади компетентнісного підходу. На сьогодні компетентнісний підхід є основою для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Положення щодо запровадження компетентнісного підходу у фахову вищу освіту, передусім, визначені в Болонській декларації (програма «Tuning» [1].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетентність трактується як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [2].

Освітнянські вимоги змінюються та вдосконалюються, вже оновлено багато навчальних програм, які орієнтуються на здобуття майбутніми фахівцями професійної компетентності в результаті засвоєння визначених компетенцій. Проте, і зараз триває пошук вироблення ефективної стратегії оновлення освіти, зокрема мистецької, необхідно і далі з'ясовувати та окреслювати вимоги, потреби, очікування сучасного суспільства від педагога-хореографа. Яким він має бути, що має знати, вміти, якими якостями та навичками володіти, як поводити себе із вихованцями та іншим оточенням, чим керуватися у власній справі, як мотивувати себе та учнів, чим надихати та надихатися, адже, хореограф – це насамперед творча професія і без естетичного, мистецького сприйняття, культурного розуміння, втілення глибинного задуму, її реалізація просто неможлива. Не лише для досконалого виконання, а й професійного викладання педагогу-хореографу потрібно багато професійних якостей, які стосуються як фізичної, спеціально-професійної підготовки, так і психолого-педагогічної, управлінської, адже дитячими (чи іншими) колективами потрібно вміти керувати.

Якщо ми будемо знати результат, який маємо отримати, побудова навчальних програм, стандартів, сам процес навчання буде набагато легший та організований, ефективний та доцільний у подальшому розвитку професійної хореографічної освіти.

Мета роботи: аналіз змісту та структурних компонентів професійної компетентності сучасного педагога-хореографа, як основи для подальшої побудови стандартів вищої хореографічної освіти.

Основна частина. Сьогодні багато науковців, виходячи з проблематики дослідження, висвітлюють свій погляд на застосування компетентнісного підходу в освіті майбутніх фахівців. Узагальнимо, та дещо, навіть спростимо їх думки для загального та швидкого розуміння. Отже, сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що основним результатом освіти стають не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально-значущих та професійних ситуаціях. Мета компетентнісного підходу у вищій освіті – подолати розрив між знаннями студентів і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих й засвоєних ними компетенцій, оволодіти необхідними компетентностями та ефективно вирішувати поставлені перед ними професійні завдання на практиці.

Таким чином, при застосуванні компетентнісного підходу відбувається не стільки нарощування обсягу знань, скільки засвоєння певного досвіду майбутньої професійної діяльності.

Узагальнюючи поняття, надані багатьма сучасними науковцями, можемо визначити професійну компетентність фахівця як інтегральну характеристику здатності до діяльності у професійній сфері, побудовану на основі набутих у процесі вивчення загальних та спеціалізованих

дисциплін знань та навичок, практичного досвіду, володіння діловими та особистісними якостями.

Науковці, висловлюючи свою думку щодо структури професійної компетентності майбутнього фахівця, спираючись на різноманітні підходи, викреслюють і її різноманітні моделі та складові [3, с. 53; 5, с. 37; 7, с. 134].

Всі ці концепції із свого ракурсу заслуговують на визнання та подальший науковий розвиток. В даній же роботі ми бажано сконцентрувати увагу на формуванні професійної компетентності саме педагога-хореографа, із урахуванням специфіки саме цієї професії.

Специфіка хореографічної діяльності, її приналежність до сценічності визначають розширений спектр професійної діяльності педагога-хореографа. Зміст його професійної хореографічної освіти зводиться не лише до наукових знань, а включає емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції й сучасні інновації, ціннісні орієнтації й відносини, особистісні творчі прояви й сукупність видів хореографічної діяльності [9, с. 50–51], психолого-педагогічний хист, методичну компетентність, володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) для свого розвитку та розширення методів та засобів навчальної роботи із студентами, комунікативними навичками тощо.

Мабуть, саме тому, І. Харченко [8] професійну компетентність вчителя хореографії визначає як здатність до освітньої діяльності на основі сформованих хореографічних, виконавських та педагогічних знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей.

Спираючись на свій досвід та розробки науковців, у структурі професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа найсуттєвішими компонентами в його освіті вважаємо наступні:

Як і для будь якого педагога, важлива його соціально-особистісна компетентність, адже педагог вкладає в учнів в процесі педагогічного процесу вже сформовані в себе соціально-особистісні позиції, свій світогляд, систему цінностей, відношення до оточуючого світу і т. п. З цього приводу будуть у нагоді його позиції до виховання майбутнього покоління та найважливішим стане особистий приклад.

Організаційно-управлінська компетентність включає здатність планувати, організовувати, координувати, контролювати, оцінювати та корегувати діяльність і взаємодію суб'єктів хореографічного процесу, уміння організувати навчально-виховний процес у хореографічному колективі.

Організаційно-управлінська компетентність є визначальною в структурі професійної компетентності, вона співвідноситься з такими видами професійної діяльності, як зовнішня та внутрішня комунікація, соціально-методологічна діяльність, педагогічна, економіко-правова, загальнокультурна, інформаційна та ін.

Психолого-педагогічна компетентність полягає в оволодінні педагогом системою наукових психолого-педагогічних знань, вмінь, навичок, досвіду, які ґрунтуються на знанні засобів, шляхів, умов, форм,

методів й прийомів педагогічних впливів та їх ефективній реалізації у мистецькій і педагогічній діяльності, знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах, здатність до розвитку природних здібностей і фізичних даних дітей у хореографічному класі.

Психолого-педагогічна компетентність педагога-хореографа є властивістю особистості, яка втілює поінформованість у хореографічній, методичній та психологічній галузях діяльності, його здатність вирішувати психолого-педагогічні, методичні, творчі, мистецькі та виховні завдання, а підґрунтям психолого-педагогічної компетентності є розвинута педагогічна майстерність, особливо педагогічні здібності як комплекс психічних властивостей і якостей особистості, які є умовою продуктивних досягнень у хореографічно-педагогічній діяльності.

Деякі автори [4, 6] у структурі професійної діяльності педагогів окремо виділяють методичну компетентність. Проте, на наш погляд, це ланка саме педагогічної компетентності, адже, педагог-хореограф повинен володіти методичною компетентністю для розробки навчальних планів, програм, уроків тощо в рамках опанування педагогічною діяльністю. Це його прямий обов'язок в організації та забезпеченні навчального процесу.

Окрім того, сучасний педагог повинен займатися ще і науково-педагогічною діяльністю, не лише вивчати науковий та практичний досвід інших фахівців, але і ділитися своїми наробками, що неабияк сприяє професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Художньо-виконавська компетентність – спеціально-професійна компетентність педагога-хореографа, необхідна для вирішення конкретних професійних завдань, так як розвиток творчих, художніх здібностей базується на суто практичному – чуттєвому, фізичному та інтелектуальному – осягненні суті мистецтва, на розкритті психофізичних можливостей особистості, тренуванні тіла і психіки, виробленні комплексу психофізичних якостей, необхідних для самореалізації в художній професії. Ця компетентність виявляється в оперуванні спеціальною хореографічною термінологією, володінні знаннями з теорії та історії музики, законів драматургії, світової художньої культури, обізнаність з різних видів хореографії та суміжних видів мистецтва, орієнтація в передових світових танцювальних школах необхідними для роботи в хореографічному класі, музикальність, відчуття ритму, здатність працювати в ансамблі з іншими танцівниками та концертмейстером, здатність до самостійного пошуку музичного та хореографічного матеріалу, умінні його компоувати для певної хореографічної композиції (танцю), володінні технікою виконання рухів, пластичністю, методикою постановки різних видів танців, здатність вивчати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати передовий хореографічний досвід та застосовувати провідні ідеї у власній практиці, здатність проводити тренування та репетиції із танцівниками різних вікових груп, готувати хореографічний колектив до публічних виступів.

Медико-біологічна компетентність – це медико-фізичні показники здатності до здійснення педагогічно-хореографічної діяльності. До хореографа висуваються більш значні вимоги, ніж до інших педагогів, щодо стану його психічного та фізичного здоров'я. Педагог не може бути психічно неврівноваженою, агресивною особистістю. Він має володіти високим ступенем фізичної витривалості та здатністю правильно розподіляти різні види фізичних навантажень, застосовувати на практиці знання про фізичну культуру, фізіологію людини, гігієну, уміння правильно діагностувати природні фізичні дані людини для занять хореографією, володіння методами підготовки танцівника до занять залежно від виду фізичних навантажень, володіння прийомами релаксації.

Комунікативна компетентність – вміння педагога спілкуватись, співпрацювати з учнями, їх батьками, колегами, організаторами заходів, представниками установ. Комунікативна компетентність фахівця передбачає розвиток адекватної орієнтації у власному психологічному потенціалі, потенціалі іншої людини, в ситуаціях й завданнях процесу спілкування. Оскільки комунікативна компетентність набувається в соціальному контексті, то основним фактором її розвитку є досвід людини, її загальна ерудиція та певні здібності. Саме сформованість комунікативної компетентності допомагає людині у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві.

ІКТ-компетентність викладача хореографії – це важлива складова професійної компетентності будь-якого педагога, яка є його багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання щодо самоосвіти та використання у навчальному процесі.

Це лише основні із складових професійної компетентності, яка має бути сформована у майбутнього педагога-хореографа, виділені нами у рамках цієї роботи.

Висновки. У роботі розкрито сутність сучасного компетентнісного підходу у вищій освіті, на підставі вивчення підходів науковців, узагальнене поняття професійної компетентності. Формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа – складний та довготривалий процес, проте, це – процес впливу, що передбачає певний стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу, саме тому за основу такого стандарту для навчання майбутніх фахівців були охарактеризовані основні складові професійної компетентності сучасного педагога-хореографа, розкриті ті основні напрямки його діяльності, які очікує від нього суспільство та безпосередньо учні.

1. Tuning Educational Structures in Europe . *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction*. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341. Київ. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

3. Введенский В. Н. (2003). Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. № 10. С. 51–54.
4. Мелехина М.Б. (2014). Методическая компетентность в системе профессиональной компетентности преподавателя вуза. *Потенциал современной науки*. № 3. С. 67–72.
5. Митина Л. М. (2004). Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высш.образ. сегодня*. № 8. С. 34–41.
6. Пастухова И.П., Подольская О.Н. (2016). Методическая компетентность преподавателей в контексте внедрения профессионального стандарта педагога. *Евразийский союз ученых*. № 4–3 (25). С. 66–68.
7. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. (2005). За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум. 230 с.
8. Харченко І. (2012). Проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника танцювального колективу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. № 41. С. 72–77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2012\\_41\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_41_12)
9. Юрьева М. Н. (2010). Компетентностная модель выпускника-хореографа. *Высшее образование сегодня*. № 4. С. 50–53.

### **КЛАСИЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК НАПРЯМ ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Софія Сарвілова**

*студентка 2 курсу*

*Національний університет фізичного виховання і спорту України  
Науковий керівник – доц. Козинко Л. Л.*

В сучасних умовах розвитку суспільства фізична активність студентської молоді є обмеженою. Головний чинник цього – локдаун та перехід на дистанційну форму навчання. Статичний образ життя та низький рівень рухової активності негативно вплинув на здоров'я студентів, а самоізоляція викликала додатковий стрес та поставила під загрозу фізичне та психічне здоров'я молоді [6]. Накопиченню фізичної та психологічної втоми також сприяють збільшення масиву виробництва, урбанізація, погіршення екологічної обстановки [11]. Проте способом вирішення наслідків цієї та ряду інших проблем є оздоровчо-рекреаційна рухова активність, яка сьогодні превалює в передових системах фізичного виховання і є основою здорового способу життя населення [12].

Оздоровчо-рекреаційна рухова активність – це спеціально організована рухова активність належного обсягу та оптимальної інтенсивності, форми та види якої добровільно обирає та реалізує людина під час дозвілля з метою відновлення працездатності, сприяння всебічному особистому розвитку, зменшення ризику хронічних

захворювань та дотримання здорового способу життя [8]. Основними її видами є ходьба, біг, плавання, атлетична гімнастика, фітнес та програми оздоровчих видів гімнастики, аеробіка, шейпінг, туризм, їзда на велосипеді, біг та катання на лижах, катання на ковзанах, спортивні та рухливі ігри [12]. Всі вони чинять сприятливий вплив на здоров'я людини та сприяють вирішенню багатьох проблем.

На міжнародному рівні зростає інтерес до ролі видів мистецтва у зміцненні здоров'я і реабілітації людини, що підтверджує ряд публікацій, спрямованих на краще розуміння взаємозв'язку між творчістю та еволюціонуючими визначеннями здоров'я та благополуччя [19]. Одним з таких видів мистецтва постає класичний танець – система художнього мислення, що оформлює виразність рухів, властивих танцювальним проявам людини на різних стадіях культури, як визначила його історик балету Л. Блок [4]. За даними Національної енциклопедії Казахстану, класичний танець – це система виразних засобів хореографічного мистецтва, заснована на ретельній розробці різних груп рухів і позицій ніг, рук, корпусу, голови [1]. Всі групи рухів систематизовані за загальними для кожної групи ознаками: *plié* (присідання), *battements* (відведення та приведення працюючої ноги по одному з напрямів), *ronds de jambe* (кругові рухи ноги), *port de bras* (проходження рук через основні позиції з поворотами, нахилами голови та рухами корпусом), стрибки, обертання [5]. Кожен рух з вказаних груп рухів має свою форму та самостійну назву, а також спрямований на розвиток різних груп м'язів. Зі вказаних вище рухів складається екзерсис – вправи біля станка та на середині зали.

В систему занять класичним танцем входить також партерна гімнастика (гімнастика на підлозі) – важлива частина занять, що є підготовчою до більш складного екзерсису. Партерна гімнастика спрямована на розвиток еластичності зв'язок, зміцнення м'язів нижніх кінцівок, гарної постави, балансу, хорошої координації рухів. Виконання вправ на підлозі готує до виконання вправ біля станка, але не може замінити їх [14].

Хоча рухи екзерсису були розділені А. Я. Вагановою на групи, біля опори вони виконуються в певній послідовності за мірою збільшення важкості, разом з тим навантаження розподілено рівномірно.

Але перед переходом до виконання вправ біля станка, треба відпрацювати постановку корпусу: «Хребет весь час утримується у певному положенні за допомогою м'язів спини, особливо відчутних в області крижів» [4]. У людей, що займаються класичним танцем, формується ідеальна постава та з часом виправляються деякі викривлення хребта за рахунок правильної розтяжки та роботи над м'язовим корсетом [13]. Це дозволяє правильно виконувати рухи класичного екзерсису.

Першими виконуються *demi plié* (маленьке присідання) та *grand plié* (глибоке присідання), які ідеально розігрівають м'язи та зв'язки ніг перед наступними вправами. Вони розвивають ахілове сухожилля та готують ноги до стрибків.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Друга та третя вправи – *battement tendu* (відведення та приведення ноги по підлозі) і *battement tendu jete* (відведення та приведення ноги с кидком на 45°), які вводять в роботу всі групи малих та великих м'язів ніг.

Наступна вправа – *rond de jambe par terre* (коло ногою по підлозі), спрямована на розвиток ротаційної рухливості кульшового суглоба.

П'ятий рух – *battement fondu* (танучий рух). Він випрацьовує еластичність та м'якість у руках, розвиває координацію одночасної роботи руки, працюючої ноги та присідання на опорній нозі.

Після *battement fondu* виконується *battement frappe* (ударяючий рух), різка та енергійна вправа, на відміну від попередньої. Цей контраст допомагає м'язам швидко переключатися з повільного руху на швидкий.

Далі виконується *rond de jambe en l'air* (коло гомілкою в повітрі), що розвиває рухливість колінного суглоба та надає його зв'язкам силу та еластичність.

Наступним рухом є *battement developpe* (повільне піднімання ноги через зігнуте коліно у виворітному положенні), що розвиває силу м'язів стегна та готує до стрибків на середині зали.

Вправа, що завершує екзерсис – *grand battement jete* (великий кидок ноги). Вона розвиває внутрішні стегнові м'язи та сухожилля та підвищує роботу кульшового суглоба.

Всі вказані вправи супроводжуються різноманітними нахилами та поворотами голови, що в тандемі з рухами ногами розвивають координацію [10].

Після завершення екзерсису біля станка виконується екзерсис на середині зали; зазвичай послідовність рухів не міняється. Користь виконання вправ без опори полягає в тому, що покращується рівновага тіла та правильно розподіляється центр ваги.

*Adagio* складається з повільних рухів. Воно містить в собі багато вправ, направлених на розвиток стійкості та навичок вільного володіння корпусом.

*Port de bras* – правильне проходження рук через основні позиції з поворотами, нахилами голови та рухами корпусом. Унікальність цього руху полягає в тому, що він за допомогою виразних засобів класичного танцю розвиває координацію рухів всіх частин тіла людини. Існує 6 видів *port de bras*, які вивчаються від простого до складного. Спочатку вивчають рухи руками по основним позиціям, пізніше додаються нахили корпусу вперед та перегини назад, повороти головою. *Port de bras* виконуються в глибоких присіданнях, на півпальцях, на двох та на одній нозі. Через деякий час їх поєднують зі стрибками, які є важливою частиною уроку [10].

В класичному танці швидка частина уроку, на якій виконуються стрибки, називається *allegro*. Все, що напрацьовувалося екзерсисом, пов'язано зі стрибками та сприяє їх розвитку. Стрибки в класичному танці поділяються на декілька груп: з двох ніг на дві, з двох ніг на одну, з однією ноги на дві, з однієї ноги на іншу і з однієї ноги на ту саму. Різниця між звичайними стрибками та стрибками з класичного танцю

полягає в тому, що в останніх корпус утримується у вертикальному положенні, а нога (ноги), на яку слід приземлитися, в повітрі є витягнутою з затягнутим підйомом в момент стрибка. (Ваганова)

Система класичного танцю відібрала в свій арсенал виразних засобів найдоцільніше, найкорисніше з великої кількості рухів, які не тільки граційно та елегантно виглядають на сцені, але й оздоровлюють організм людини. Проте рівень опанування класичним танцем не лише розвиває тіло танцівника, але й формує культуру спілкування, художній смак, тобто збагачує вихованців як фізично, так і духовно. Так, під час занять активізуються всі психічні процеси: сприймання, пам'ять, увага та уява, розвивається мислення [17].

У процесі навчання класичному танцю музичний супровід відіграє одну з провідних ролей. «Танець органічно пов'язаний з музикою» – пишеться в книзі «Абетка класичного танцю» Н. Базарової та В. Мей – «Без музики немислимі й вправи класичного екзерсису» [2]. Акомпанементом до занять слугує класична музика. Г. Березова рекомендує використовувати вітчизняну класику: твори Глінки, Чайковського і музику радянських композиторів [3]. Прослуховування класичної музики позитивно впливає на психічний стан людини. Так, наприклад, результати дослідження «The Effect of Music on the Human Body and Mind» Дона Кента [182] показали, що прослуховування класичної музики посилює активність генів, які беруть участь у секреції дофаміну (гормон доброго самопочуття), транспортної синаптичної функції, а також навчанні та пам'яті, а творець музичної фармакології, американський вчений Роберт Шофлер, приписує з лікувальною метою слухати симфонії Чайковського, увертюри Моцарта, баладу Шуберта «Лісовий цар» [9].

Відомо, що елементи класичного танцю широко розповсюджені в сфері фітнес-аеробіки (*allegro* з класичного танцю [7]) та реабілітації (партерна гімнастика Б. Князева [15]), окремими напрямками стали боді-балет та *barre*, засновані на системі класичного танцю, проте окремо класичний танець як оздоровча та реабілітаційна рухова активність майже не застосовується, хоча він не тільки відповідає їх принципам, а ще й розширює спектр здібностей людини.

Виходячи з вищевикладеного, ми пропонуємо використати систему класичного танцю Ваганової та партерну гімнастику Князева в якості оздоровчо-рекреаційної рухової активності для постнавантажувального відновлення студентів зокрема спортивних ЗВО та для розвитку додаткових якостей, які не розвиваються в окремих видах спорту.

Нами було проведено дослідження, в якому взяло участь 2 групи респондентів, які проходили однакові анкетування. До групи 1 були віднесені студенти НУФВСУ спеціальності 024 Хореографія, до групи 2 були віднесені студенти інших спеціальностей.

Обробка анкет показала, що загальна кількість респондентів склала 75 чоловік віком від 17 до 21 року: 43 студенти спеціальності 024 хореографія, 27 студентів спеціальності 017 Фізична культура і спорт та 5 студентів спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія.

Проведене опитування підтвердило досліджені теоретичні праці про те, що вивчення класичного танцю має не лише мистецьку,

естетичну, фізично-навантажувальну та інші функції, але й значно сприяє оздоровленню зокрема і спортсменів, які отримали травми. На наш погляд, оздоровчо-рекреаційна функція занять класичним танцем має бути більш уважно досліджена та методично розроблена.

Проте, класичний танець – не лише мистецтво та естетична насолода, він ще має оздоровчі, реабілітаційні та рекреаційні властивості. Визначення «Танець постає як поєднання фізичної, психічної та естетичної діяльності» [16] як неможна краще дає оцінку класичному танцю.

В даній роботі було визначено роль занять молоді класичним танцем, охарактеризовано його основні елементи. Основну увагу приділено оздоровчо-рекреаційним функціям класичного танцю: він може сприяти відновленню фізичного, соматичного та психологічного стану активності. Також було проведено анкетування, завдяки даними якого була досліджена зацікавленість студентів в заняттях класичним танцем.

1. Аяган Б. (2005). «Казахстан» Национальная энциклопедия т. 3 Алматы: Главная редакция «Қазақ энциклопедиясы». С. 235.
2. Базарова Н.П., Мей В.П. (1983). Азбука классического танца: посібник. Ленинград: Искусство. С. 15.
3. Березова Г. О. (1977). Класичний танець у дитячих хорографічних колективах. Київ: Музична Україна.
4. Блок Л. Д. (1987). Классический танец: История и современность. Москва: Искусство.
5. Ваганова А. Я. (2017). Основы классического танца. Санкт-Петербург: Лань.
6. Воронов Н.А. Влияние ограничений на физическую активность обучающихся в условиях самоизоляции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ogranicheniy-na-fizicheskuyu-aktivnost-obuchayushih-sya-v-usloviyah-samoizolyatsii-1/viewer>
7. Дегтярева Д.И., Турчина Е.В., Терехова М.С. Значение прыжковой хореографии в фитнес-аэробике в дисциплине «Аэробика». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-pryzhkovoy-horeografii-v-fitness-aerobike-v-distsipline-aerobika/viewer>
8. Дутчак М.В., Баженов Є.В. (2015). Теоретичний аналіз дефініції «оздоровчо-рекреаційна рухова активність»: стаття. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/9775/1/356-733-1-SM.pdf>
9. Зиннатова А. А. Влияние музыки на человеческий организм. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-muzyki-na-chelovecheskiy-organizm/viewer>
10. Костровицкая В.С., Писарев А.И. (1986). Школа классического танца. Ленинград: «ИСКУССТВО», Ленинградское отделение.
11. Макеева В.С., Тинькова З.С. (2012). Теория и методика физической рекреации. Основы оздоровительной физической культуры: посібник. Орел: ФГБОУ ВПО «Государственный университет – УНПК». С. 6.

12. Олексієнко Я. І., Гунько П. М. (2018). Теорія, види та технології оздоровчо-рекреаційної рухової діяльності: посібник. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького.
13. Посредников В.С. О пользе занятий классическим танцем. URL: <https://nsportal.ru/kultura/iskusstvo-baleta/library/2017/02/27/o-polze-zanyatiy-klassicheskim-tantsem>
14. Силкин П.А. Рекомендации по развитию физических (функциональных) данных обучающихся на подготовительном отделении в младших классах на основе системы Бориса Князева. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekomendatsii-po-razvitiyu-fizicheskikh-funktsionalnyh-dannyh-obuchayushchih-sya-na-podgotovitelnom-otdelenii-i-v-mladshih-klassah-na/viewer>
15. Симановский Н. Партерная гимнастика. URL: [https://ilive.com.ua/sports/parternaya-gimnastika\\_128162i15913.html](https://ilive.com.ua/sports/parternaya-gimnastika_128162i15913.html)
16. Терешенко Н. В. (2013) Бальний танець в системі освіти та естетичного виховання в Україні. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. С. 94.
17. Цветкова Л. Ю. (2007) Методика викладання класичного танцю: підручник. Київ: Альтерпрес.
18. Dawn Kent (2006) The Effect of Music on the Human Body and Mind. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1162&context=honors>
19. Vella-Burrows, T., Pickard, A., Wilson, L. and Clift, S. 2017. Dance to Health: an evaluation of health, social and artistic outcomes of a dance programme for the prevention of falls. Canterbury Canterbury Christ Church University. URL: [https://www.researchgate.net/publication/335666711\\_%27Dance\\_to\\_Health%27\\_an\\_evaluation\\_of\\_health\\_social\\_and\\_dance\\_interest\\_outcomes\\_of\\_a\\_dance\\_programme\\_for\\_the\\_prevention\\_of\\_falls](https://www.researchgate.net/publication/335666711_%27Dance_to_Health%27_an_evaluation_of_health_social_and_dance_interest_outcomes_of_a_dance_programme_for_the_prevention_of_falls)

## **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

**Жанна Сироткіна**

*к. пед. н., доцент,*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У сучасних умовах удосконалення освітньо-виховної практики в Україні, актуалізується потреба у вчителі музики як особистості творчої, здатної до продуктивної діяльності з підростаючим поколінням, адаптованої до інтелектуальних потреб суспільства, готової до пошуку ефективних засобів взаємодії та сукупних наукових знань.

Завдання, що стоять перед творчими вишами: підготувати професійних вчителів музики, здатних виконувати науково-дослідну та методичну роботу в галузі української та зарубіжної музики; підготувати наукові та педагогічні кадри; підвищити кваліфікацію фахівців засобами новітніх технологій.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Професійна підготовка, на думку Б. Райського, це знання теорії, психології, та самокритичного аналізу результатів, володіння великим обсягом знань не тільки дисципліни, що вивчається, а й суміжних, володіння широким кругозором знань та навичок [1].

В. Сластьонін, у своїх дослідженнях, робить акцент на формуванні у майбутніх фахівців необхідного обсягу теоретичних знань, які надалі допоможуть вибудувати їх професійну діяльність [4]. При цьому майбутній фахівець повинен більше займатися самоосвітою, приймати самостійно професійні рішення, отримувати наукові знання, легко орієнтуватися в інформаційному потоці, що постійно змінюється.

У своїх працях І. Зимня зазначала, що формування здобувача передбачає, насамперед, навчити його вмінню планувати, вчитися, спілкуватися та організувати свою діяльність [2]. І. Леонтьєв, І. Страхов та ін. у плані професійної підготовки виділяють питання формування у майбутніх вчителів культури спілкування, яка сприяє самореалізації творчого потенціалу [3].

У психологічному аспекті професійної підготовці виділяються такі ідеї: взаємозв'язок теоретичного та практичного мислення, спільне виконання діяльності, творча діяльність та професійне спрямованість особистості. У педагогічній науці є різні підходи професійної підготовки майбутніх фахівців, але загальним є соціально та особистісний напрям педагогічного процесу.

Для успішної професійної підготовки необхідний цілеспрямований процес набуття знань та умінь (теоретичний, практичний, культурологічний). Для теоретичного процесу – це повноцінне оволодіння науково-теоретичною базою, для практичного – реалізувати теоретичні знання практичної діяльності. Практична підготовка містить комплекс методичних, методологічних та теоретичних знань, формує організаторські, конструктивні, дослідницькі та комунікативні вміння та навички.

Неможливо освоїти музичне мистецтво без морально-естетичного почуття та переконання, без теоретичних знань та умінь, практичних навичок. Все це є невід'ємною частиною професійної підготовки вчителя музики, які розвивають творчі нахили, визначають успіх у музичній діяльності.

Головною метою є розвиток духовності, взаємозв'язок музичних цінностей, їх створення та збереження. Культуру у музиці визначає любов до музики, її жанрів, вміння чути, відчувати, вміння бачити образи та асоціації – все це має щепитися з дитинства.

Майбутньому фахівцю слід прищеплювати музичний смак цілеспрямовано, освоювати музично-культурні знання, вміння та навички, давати постійну потребу у спілкуванні з музикою. Уміння вирішувати педагогічні та музично-пізнавальні завдання, є показником професійної майстерності вчителя музики, його вміння використовувати усі загальнопедагогічні та спеціальні знання.

Людина, з добре розвиненою музичною здатністю та музичним слухом, почуттям ритму, музичною пам'яттю, емоційною чуйністю

може кваліфіковано вести уроки музики. При цьому вчитель музики повинен знати дисципліни суміжних наук, наприклад, фізіологію нервової системи, психологію, музичну естетику, використовувати їх у практичній діяльності, розбиратися в тому, що являє собою музичні здібності з наукової точки зору і постійно розвивати їх. Також, багато в чому вдосконалення музично-слухових уявлень, залежить від методів викладання, які допоможуть розвинути музичний слух, або гальмувати їх. Так, наприклад, сприйняття, виконавство та творчість має здійснюватися рефлексивно. До досконалості потрібно відточувати навички співу за нотами, слухання музики та виконавство. У зв'язку з цим, для вчителя музики, велике значення має розуміння самого процесу навчання, яке полягає у розвитку здібності в єдності зі засвоєнням знань та вмінь [6].

Професійна підготовка вчителя музики передбачає оволодіння ним комплексом спеціальних знань з предметів – історико-теоретичного, інструментального, диригентсько-хорового циклів, а також знань спеціальних методик, музичної підготовки педагогіки та психологи, естетики. Підвищення кваліфікації вчителя зі спеціальних дисциплін має стати своєрідною лабораторією, де він зможе досягти професійну майстерність: загальнопедагогічну, диригентську, інструментальну, вокальну, виконавську, музикознавчу, лекторську, дослідницьку [7].

Професія вчителя музики є нерозривною єдністю педагогіки та музичного мистецтва, що вимагає великих здібностей як загальнопедагогічних, так і спеціальних. Розвиваючись у процесі діяльності, здібності надають взаємний вплив на саму діяльність, підвищуючи її якісний рівень, яка у свою чергу викликає потенційні можливості.

В. Пурін наголошує, що професіоналізм вчителя музики передбачає організаційно-педагогічні умови: розвиток інтегративної активності здобувачів; єдиний освітній простір через інтеграцію навчально-професійної, науково-дослідницької діяльності здобувачів; використання інтегративного підходу при побудові навчальних курсів; застосування форм та методів активного навчання [5].

Сьогодні доводиться, що модернізація системи освіти вимагає від сучасного педагога, нових технологій та форм навчання. Інтегративний підхід цілком відповідає вимогам часу з метою розвитку професійних та всебічно розвинених здобувачів. Все це впливає на самовдосконалення професійної освіти та вчителів музики в тому числі, на потребу в їхній професійній підготовці, з творчим підходом до справи, з використанням нових технологій у своїх матеріалах.

У музичній освіті, інтеграцію, треба розуміти як поєднання потенціалу окремих дисциплін, різних тем, розділів. Зазначимо, що інтеграція в освіті дає якісно новий результат, нову цілісну та системну освіту, методологічну основу, яка служить філософській ідеї цілісності людини. Інтегративний підхід у фаховому становленні здобувачів вищої освіти є сукупністю прийомів, процес та результат взаємодії його

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

структурних складових, що виражається його теоретико-практичною підготовленістю, що сприяє всебічному розвитку особистості.

Інтегративний підхід в освітньому процесі дозволяє активізувати творчі здібності, реалізувати всі функції навчання (освітню, розвиваючу та виховну), які перебувають у постійному взаємозв'язку.

Інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців забезпечить ефективність поданого матеріалу.

Результатами інтегративного підходу можуть стати:

- систематизація знань;
- комплексне застосування знань та умінь;
- посилення пізнавальної активності учнів;
- досягнення поставленої мети, результативності.

Інтегративний підхід – це свого роду методологічна стратегія, спрямована на об'єднання всіх ланок освітнього процесу, вихід на більш високий рівень якості. Вважаємо, що розробка методичного забезпечення інтегративного підходу у фаховому становленні майбутніх учителів музики є актуальною і на часі.

1. Babanskiy YU.K. (2019). Izbrannyye pedagogicheskiye trudy. M.: Pedagogika. 558 p.
2. Zimnyaya I.A. (2010). Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: MPSI. 448 p.
3. Leont'yev A.N. (2001). Problemy razvitiya psikhiki. 2-ye izd., dop. M. 271 p.
4. Pedagogika. (2004) V.A. Slastenin, I.F. Isayev, E.H. Shiyanov. M.: Akademiya. 576 p.
5. Purin V.D. (2003). Professional'naya podgotovka uchitelya muzyki na osnove printsipa integratsii v pedagogicheskom protsesse / Avtoreferat diss.kand. ped. Nauk. M. .11 p.
6. Рахімбаєва І.Е. (2008). Професійно- педагогічна компетентність суб'єктів вищого педагогічного художньо-творчого освіти як показник ефективності управління його якістю. 136 с.
7. Shishlyannikova N.P. (2015). Musical pedagogical preparation as process of formation of professional competence of future bachelor//Publishing house: Pedagogical education and science.No. 1. P. 40-45.

## **ДИРИГЕНТСЬКЕ ВИКОНАВСТВО. ПРАКТИКА. ІСТОРІЯ. ЕСТЕТИКА**

**Анастасія Сівцова**

*студентка 2 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник - доц. Бухнієва О.А.*

Багато людей, які не тямлять в музиці, вважають диригента людиною, що стоїть спиною і розмахує паличкою або руками. Але ті, хто справді розбираються в цьому, знають, що без диригента неможливо домогтися злагодженого звучання колективу. Керівник доносить до всіх

учасників чи то хор, чи оркестр ідею виконання, свій настрій та свої почуття щодо здійснення задуму. В силу вступають міміка, жести, за допомогою яких він передає своє розуміння твору та його тлумачення. Для диригента хор чи оркестр – єдиний організм, який він направляє у правильному напрямку.

Професія диригент хоч і є стародавньою, але коріння назви походить з французького слова «diriger», що перекладається як «направляти», «керувати». Найперші згадки про диригентів були зроблені ще в Стародавньому Єгипті. Так, є барельєфи, які зображають людину з жезлом перед музикантами. А в Стародавній Греції того, хто управляв хором, називали корифеєм. Він такт відбивав ногою, взутою в сандалію із залізною підошвою, а пізніше для цього з'явилась батута – спеціальний жезл. А вже в XVII столітті для керування використовувався скрипковий смичок. В наші ж дні диригент керує за допомогою паличок або рук. Офіційно ця професія з'явилася в XIX столітті. Раніше управління оркестром покладалося на одного з музикантів, як правило, найдосвідченішого. Самостійна роль диригентсько-виконавського мистецтва утвердилася у процесі його тривалої історичної еволюції. Диригування почало розглядатися як самостійний вид музичного виконавства лише у другій чверті XIX століття. Сама суть диригування – вираз музики через жест – «корениться у психофізіологічних особливостях людської природи»[1, с. 26]. У середні віки диригентське мистецтво, як і всі інші види професійної художньої культури, розвивалося під патронажем церкви, де музика була невід'ємною, органічною частиною богослужбового побуту. Головному диригенту (приміцеріусу), який мав велику шану, був присвоєний символ його статусу – важкий жезл (або батута), явився прообразом сучасної диригентської палички. Подальший розвиток способу диригування із застосуванням батуги протікало досить драматично. У нього було багато противників, які негативно ставилися до «шумного» диригування, так як батугою виконувались порівняно гучні удари по диригентському пульта, що заважали сприйняттю музики. У пошуках вирішення проблеми музиканти намагалися замінити паличку різними менш «шумними» предметами. Один із таких заміників батуги, який мав численних прихильників, являв собою рулон, згорнутий з кількох нотних листів і називався "харта". В епоху середньовіччя використовувалася система хейрономії (від грецького cheir – рука) – це умовна жестикуляція, що застосовувалася у древніх музичних культурах управління хором. Вона набирала популярності, оскільки найбільш повно відповідала особливостям григоріанського хоралу, що сформувався в цей період, з його вільно розвиненою метрикою, що повністю підпорядкована слову. Перехід від шумового способу диригування до безшумного управління ансамблевим виконавством був надзвичайно важливою віхою у розвитку диригентського мистецтва. Користуючись умовною жестикуляцією, диригент вказував виконавцям темп, ритмічний малюнок, динамічні нюанси, відтворював мелодійний контур (низхідний або висхідний рух мелодії), тому застосування хейрономії означало перехід від ударно-

шумового диригування до жестового. Новий етап у розвитку диригентського мистецтва пов'язаний з появою системи генерал-басу, це призвело до кардинальних змін у диригентській практиці. Тоді управління ансамблем брав на себе клавесиніст. Він виконував партію генерал-баса, визначав темп рівномірним чергуванням гармонійних співзвуч. В цьому ще допомагали динамічні виділення метричних акцентів. Багато диригентів, серед яких був великий І.С. Бах, одночасно з грою на клавесині здійснювали невербальне спілкування з виконавцями за допомогою погляду, рухів голови. Наводимо опис такого способу диригування, що належить невідомому сучаснику І.С. Баха: «Важко описати, як Бах, маючи справу з тридцятьма, або навіть сорока музикантами, одним показував такт кивками голови, іншим – ударами ноги, третім тримав у покорі за допомогою підняття пальця. Він, перебуваючи в самому центрі звуків, помічає, коли щось негаразд, зупиняє всіх і виконує належний порядок»[1, с. 45]. Проте таке диригування також мало свої недоліки, тому що через необхідність самому диригенту грати на клавесині, були обмеження впливу на колектив. Тому в першій чверті XVIII століття починає складатися система подвійного диригування. Така система була поширена в опері. Тоді вже разом з головним диригентом-клавесиністом функцію керування виконував скрипаль-концертмейстер чи хормейстер. Такий спосіб керування зустрічається і в наші роки, як один із прийомів репетиційних робіт. Ще подвійне диригування застосовується в музично-драматичних жанрах (хор, який звучить за сценою, додатковий оркестр на сцені), а також тоді, коли виконавський склад настільки великий, що його складно охопити одному диригенту.

З другої половини XVIII століття лідером інструментального виконавського колективу стає скрипаль-концертмейстер, що чергує гру на своєму інструменті з диригуванням за допомогою смичка. Керівництво ансамблем за допомогою гри на скрипці вплинуло на техніку диригування, збагатило її, оскільки концертмейстер-скрипаль користувався для показу виразної сторони виконання звичними йому прийомами смичкової техніки. Таким чином, з'явилася система умовних жестів, емоційно-сміслових значення яких було відомо всім учасникам музичного колективу.

У хоровому виконавстві застосовувалося два види диригування: твори, призначені для хору, що звучали переважно у храмі, не мали ніякого супроводу та виконувались під керівництвом хормейстера (регента); у хорових творах з інструментальним супроводом керівництво хором під час концертного виконання забезпечував оркестровий диригент.

Згодом музична мова та розширення композиторами музично-виразних засобів стали настільки складними, що неможливо було зосередитися і на грі, і на керуванні. Тому все це наполегливо вимагало звільнення регента з участі у виконавському складі, щоб він зміг повністю зосередитися на своєму основному завданні – забезпечення художньо

повноцінного здійснення музичного твору. Цей етап став перетворенням його на самостійну музичну спеціальність.

З першої половини ХІХ століття у керування ансамблем поширеною стала диригентська паличка. Диригентське виконавство знаходить свою специфічну музично-виконавчу техніку, що є системою умовних жестів. Новий ритмічний спосіб керування на основі трактування, що прийшов на зміну шумному управлінню ансамблем, стає прогресивним, так як форма схем тактування дозволяла відображати різні співвідношення сильних і слабких часток у такті, забезпечуючи цим виявлення музичної фрази.

Ця професія не така легка як здається. Диригент повинен вміти і знати багато чого: бути знайомим з багатьма творами; повинен знати здібності кожного, хто входить в хор або оркестр; повинен вміти правильно розподілити партії, відповідно до можливостей інших спеціалістів. Найважливішим пунктом щодо вмінь диригента є те, що він несе велику відповідальність за те, як прозвучить композиція під час виступу на концерті. Саме від професіоналізму фахівця залежить виконання обраного твору. Також диригент повинен досконало володіти музичним слухом, нотною грамотою, почуттям ритму, доброю координацією рухів; бути добрим організатором, володіти лідерськими якостями, обов'язково отримати академічну музичну освіту[2]. На протязі довгої практики виробляється власний стиль, а наявність фантазії добре відображається в праці. І, нарешті, найважливіше – довіра колектива диригенту і навпаки, бо без неї може утворитися бар'єр, який буде тільки заважати як професійним музикантам, так і диригенту з великим стажем.

Диригентське мистецтво як об'єкт естетичної оцінки включає в себе оцінку якості оркестрового звучання музики та оцінку її диригентської інтерпретації. Критерії естетичної оцінки диригентського мистецтва засновані на загальному принципі взаємозв'язку, взаємообумовленості. Диригентське мистецтво має в собі не тільки мануальне, а ще і музичне начало. Більшою мірою все залежить від настрою та духу керівника, йому властива не тільки раціональність, а й емоціональність. З цього всього можна зробити висновок, що диригент поєднує в собі не тільки координацію рухів та знання музичної мови, музично-виразних засобів, а й почуття і емоції, які ще й допомагають в здійсненні твору. Критика є унікальним явищем науки і мистецтва, в основі якого лежить діалектична єдність раціонального поняття і художнього образу. Зрештою йдеться про двоєдиний характер так званого емоційного мислення, властивому як музикознавцю, так і диригенту.

1. Глинский М. (1916). Очерки по истории дирижерского искусства. *Музыкальный современник*. Кн. 3. С. 26-62. <https://oksait.ru/professiya/dirizher-kto-eto/>

2. Питання диригентської майстерності. (1980). Упоряд. М. Канерштейн. К.: Музична Україна. 184 с.

## ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Людмила Чеботар

*викладач*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Гуманізація освіти як із принципів зміни цільової орієнтації системи вищої педагогічної освіти передбачає актуалізацію проблеми розвитку професійно-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона спрямована на забезпечення становлення особистості учня, формування його духовно-моральної сфери. Здійснення наполегливої вимоги у зміні сучасного суспільства неможливе без його духовного оновлення, без відродження його справжніх цінностей та ідеалів. Цей процес зумовлює потребу у вчителях музичного мистецтва, які мають високий професіоналізм і орієнтовані на творчість, здатних до сприйняття та адекватної оцінки культурного досвіду минулого і сучасності, які мають розвинений професійно-творчий потенціал, що визначає результативність його діяльності.

Вчитель музичного мистецтва, який відповідає сучасним вимогам суспільства на гуманізації всього процесу освіти, може бути підготовлений інакше. Аналіз сучасних тенденцій показав, що у системі музично-педагогічної освіти загострилися протиріччя між: потребами суспільства у фахівцях високого класу у справі піднесення музично-естетичної культури та рівнем викладання музичного мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах; можливостями, що є у вищій школі для ефективної підготовки вчителів музичного мистецтва у плані розвитку їх професійно-творчого потенціалу та ступенем їх реалізації на практиці, обумовленої недостатньою розробленістю науково-педагогічних рекомендацій у цій галузі, потребами студентів у творчій самореалізації та обмеженими можливостями, що існують в умовах навчального процесу.

Педагогічна майстерність – це професійне вміння спрямовувати всі види навчально-виховної роботи на всебічний розвиток учня включаючи його світогляд та здібності, віртуозно керувати діяльністю своїх учнів.

Професійно-педагогічна підготовка призначена для підтримки кваліфікованої робочої сили відповідно до ключових цілей. Сьогодення вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва високої педагогічної культури та методичної майстерності. Тому оцінка успішності професійно-педагогічної освіти має ґрунтуватися на задоволенні потреб ринку праці, а оцінка знань учнів – не лише на теоретичних знаннях, а й на практичних уміннях.

Педагогічна освіта передбачає, насамперед, створення умов для розвитку духовної культури вчителя музичного мистецтва на основі високого рівня загального та професійного розвитку. Успіх педагогічного впливу багато в чому залежить від розуму, характеру, особистісних якостей вчителя. Таким чином, вчитель є суб'єктом найкращої духовної спадщини, виробленої людством і певною нацією, а також суб'єктом

створення соціокультурного простору, де вчитель має самостійно приймати рішення та реалізовувати свою життєву позицію.

У своїх роботах багато дослідників (І. Зязюн, Т. Люріна, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський тощо) вивчають проблеми фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва та удосконалення його педагогічної майстерності зокрема. Питанням взаємодії педагогічної та виконавської майстерності присвячені наукові доробки В. Белікової, М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка та ін.. Успіх формування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва залежить насамперед від методичного забезпечення, а також від індивідуальних особливостей педагога.

Дослідження педагогічної майстерності є основою навчального процесу. Термін «педагогічна майстерність» визначає навчання та оволодіння методами і засобами навчання, оволодіння вміннями та навичками, творчий розвиток системи педагогічного процесу вчителя. Водночас педагогічна майстерність включає психолого-педагогічні аспекти, педагогічні прийоми та пов'язані з педагогічними та творчими здібностями вчителя.

Зазначимо, що музично-педагогічна діяльність містить багато функцій. Вчитель музичного мистецтва для її виконання має володіти цілою низкою компетентностей: дослідницькими, методичними, виховними, організаторськими, емпатійними та ін. До того ж, вчитель має володіти певними особистісними якостями; бути вмотивованим на виконання професійної діяльності; мати прагнення до постійного фахового зростання, самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоуправління та самореалізації. Важливо, що діяльність учителя музичного мистецтва має бути підкорена ціннісним пріоритетам соціуму.

Наголосимо, що одним з пріоритетних напрямів самореалізації вчителя музичного мистецтва є його професійне самовдосконалення. Наголосимо, що характерними рисами високого рівня педагогічної майстерності вчителя є вимогливе ставлення до власної діяльності, критичне мислення, креативність у вирішенні поставлених задач. Серед багатьох умов, необхідних для самовдосконалення та фахової самореалізації педагога, вчені визначають як провідну – самопізнання власної творчої індивідуальності. Так, Л. Орлова зазначає: «особистісні і професійні властивості та якості, що віддзеркалюють професійні вимоги до вчителя музичного мистецтва, є такими, що компенсуються за виключенням двох – любові до дітей і професійно-педагогічної спрямованості особистості, її бажання реалізувати себе саме в цій професії. Дійсно, мотиваційно-ціннісна сфера особистості вчителя музичного мистецтва, яка відбивається в його націленості, визначає стратегію педагогічної взаємодії в соціальному середовищі [4].

Основна місія викладача музичних дисциплін полягає у формуванні фундаментальних основ зі свого фаху, у сприянні розвитку студентів, їх прагненню й здатності навчатися, оновлювати знання, у формуванні вимогливості до власної діяльності і її результатів. Головна мета – показати шлях учневі до самовдосконалення музично-виконавської

майстерності. У формуванні педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва існує ряд протиріч: між необхідністю високого естетичного рівня розвитку вчителя і практикою педагогічної підготовки, між знанням закономірностей процесу естетичного виховання й потребою в самостійній естетичній діяльності.

Становлення вчителя музичного мистецтва – процес тривалий і складний, за яким відбувається професійна соціалізація, послідовно здобуваються предметні знання, комунікативний досвід, що згодом утворює довершену авторську педагогічну систему. Вдосконалення педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва передбачає ряд особливостей, зокрема:

1) комунікативну компетентність, вміння налагоджувати взаємодію вчителя і учня. Це дозволяє, в першу чергу, розкритись учневі, довіритись вчителю, адекватно сприймати те нове, що прагне донести вчитель;

2) професійну компетентність, розвиток якої включає освіту і самоосвіту (післядипломне самовдосконалення) педагога. Цей аспект передбачає широкий діапазон мислення, високий інтелект, обізнаність із сучасними теоріями, підходами, методами музично-естетичного навчання і виховання учнів. Це людина, яка обізнана з більшістю музичних стилів і течій, здатна інтерпретувати будь-який твір у сольному виконанні, добре володіє музичним інструментом тощо.

Художньо-естетичне вдосконалення вчителів музичного мистецтва є одним із домінуючих у становленні музично-педагогічної майстерності. Звернення до мистецтва збагачує інструментарій впливу на дитину, передаючи соціально-культурний досвід крізь призму мистецьких засобів. «Мистецтво, як істотний компонент культури, є єдиним видом діяльності, що створює цілісну картину світу в єдності думки і почуття. Мистецтво пропонує доступ до знань, розуміння змісту і понять, недосяжних у інших навчальних планах. Наприклад, музичне мистецтво розвиває художнє мислення і невербальну частину інтелекту» [3].

Мистецька сфера навчання активізує особистісно-сміслову сферу людини, тому музично-педагогічний навчальний процес повинен базуватись на «суб'єкт-суб'єктних» відносинах, де «вчитель-учень» мають рівні, паритетні відносини. Проте учень в означеному процесі є відправною точкою. Стосунки між вчителем і учнем базуються, перш за все, на принципах довіри та взаємоповаги. Зазначимо, що завданням сучасної освіти, яка базується на основах гуманізму, – розкрити творчий потенціал учня (студента), враховуючи індивідуальні особливості кожного та активізуючи ті знання, уявлення, які вже є в учня (студента) [2].

На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки пріоритетним є індивідуальний творчий підхід учителя до вибору методів навчання і розвитку дитини. До важливих складових процесу обрання необхідного методу впливу на дитину належить урахування комплексу її характеристик. За висловом Н. Андрійчук, «вчитель музичного

мистецтва повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань» [1, с. 167–168].

Педагог, який добре знається на методиці навчання дітей, зможе творчо підійти до вибору необхідних методів і прийомів, адаптуючи їх для роботи зі студентами, враховуючи при цьому умови і мету навчання здобувачів. До провідних методів, адаптованих до освітнього процесу вищу можна віднести метод порівняння, співставлення, синтезу та диференціації окремих елементів, альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень, елементів музичної критики та ін. В процесі вибору методів безумовно необхідно враховувати специфіку музично-педагогічної діяльності. Однією з основних ознак такої діяльності є те, що вона розв'язує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. До структурних елементів відносимо низку конкретних діяльностей, котрі зумовлюються різними мотиваціями і виконуються з певною метою. Можна сказати, що структурна одиниця музично-педагогічної діяльності – дія в поєднанні педагогічних і музично-слухових, художньообразних компонентів як комплексного вираження її змісту та мети [9].

Вивчаючи складові професійності вчителя музичного мистецтва, В. Сухомлинський наголошує на важливості таких, як: гуманне ставлення до вихованців, любов до дітей, вміння відчувати психічний стан дитини. Сутністю педагогічного процесу практик вважав наукове передбачення, прогнозування педагогічних впливів та розвиток мистецтва, музики. За висловом В. Сухомлинського «культура виховного процесу в школі багато в чому визначається тим, наскільки насичене шкільне життя духом музики. Як гімнастика випрямляє тіло, так і музика випрямлює душу людини» [7, с. 170]. Практика доводить, що серед основних критеріїв, що сприяють вдосконаленню педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва можна визначити декілька провідних, а саме: свідоме ставлення до обраної професії; прагнення до збагачення духовної та професійної культури; наявність професійної мотивації; формування професійно-ціннісних орієнтацій; бажання до самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховному процесі як виконавця; комунікативна діяльність та активність у різних формах роботи у навчальному закладі.

До вагомих впливів щодо вдосконалення педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва раціонально віднести і активізацію художньо-аналітичної діяльності учнів (здобувачів), яка стимулює їх творчі можливості. Не менш важливими є і особистісні творчі якості, що впливають на розвиток художнього мислення, збагачення обсягу художніх знань та формуванню художньо-аналітичних умінь. Значущість останніх неможливо переоцінити. Адже поєднання образного сприйняття і творчої діяльності в художньо-аналітичних уміннях дозволяє урізноманітнити та розширити асоціативний фонд художньо-естетичного досвіду; зрозуміти специфічність як кожного окремого виду мистецтва так і комплексного та інтеграційного поєднання (синтезу) видів мистецтва; впливати на розвиток художньої культури особистості [3].

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

Підкреслимо, що втіленню художнього потенціалу вчителя музичного мистецтва, виявленню та розвитку природних здібностей, його самовдосконаленню значно сприятиме творча спрямованість викладання. Гострі проблеми теорії і практики виховання початку ХХ століття залишаються найактуальнішими і для сьогодення: зорієнтованість освіти і виховання на особистість, створення умов для самостійного навчання, культивування внутрішніх стимулів духовного розвитку, творчості, активності, добровільних зусиль самої особистості на шляху самовиховання.

Серед вагомих складових, що впливають на фахове становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва можна зазначити наступні: володіння навичками свідомого впливу на власну мову, артикуляцію, жести, міміку тощо; створювати художній образ, закладений у творі, засобами музичної виразності; володіння вміннями педагогічної комунікації; володіння виконавськими навичками на достатньому рівні для демонстрації форми, змісту та задуму композитора. Отже, високий рівень музично-педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва є запорукою вдосконалення сучасної педагогічної науки України. Сформовані компетентності та особистісні якості у процесі фахового становлення у здобувачів вищої освіти сприятимуть у подальшому підвищенню якості музично-педагогічної діяльності, дадуть змогу якісної реалізації в освітньому процесі загальноосвітньої школи.

Таким чином, можемо констатувати, що формування музично-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається за двома взаємопов'язаними напрямками:

1. Розвиток педагогічної майстерності, кероване ззовні: а) організація методичних об'єднань у школах; б) курси підвищення кваліфікації.

2. Розвиток, зростання майстерності, керований зсередини, із боку самого вчителя: а) самоосвіта (придбання знань, умінь, навичок); б) самовиховання за рахунок формування світогляду, мотивів та досвіду діяльності, якостей особистості; в) саморозвиток (удосконалення психічних процесів та здібностей); г) вивчення передового педагогічного досвіду, взаємовідвідування уроків.

Для досягнення цілей та педагогічної майстерності ці взаємодоповнювані напрямки повинні бути присутніми у діяльності кожного педагога. Виходячи з результатів, я зробила висновок, що зміни у підході підвищення кваліфікації вчителів – це насамперед вимога часу. Впровадження нових технологій у навчання дає можливість розвивати критичне мислення, комунікативні навички, творчі здібності, виявляти обдарованих та талановитих дітей, планувати подальшу роботу з розвитку цих якостей. Яким би високим не був рівень чи майстерність вчителя, його життєвий досвід, він ніколи не повинен зупинятися на досягнутому результаті та вважати себе ідеальним педагогом. Поки вчитель прагне до самовдосконалення і саморозвитку, виконуючи всі необхідні вимоги програми і орієнтується на потреби сучасного суспільства, він має займатися самоосвітою. Всі ми різні, викладаємо різні предмети, але нас поєднує любов до дітей, любов до своєї професії.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

1. Андрійчук Н. (2013). Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта. №8 (Ч. 1). С. 167-172.
2. Горбенко С. (2013). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики в мовах гуманізації освіти. Гуманітарний вісник. № 28. С. 86-90.
3. Люріна Т. І. (2005). Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Матеріали I Міжнародної Інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу»*. Том 1. Ч. 1 Мелітополь. С. 46-49.
4. Орлова Л. С. Формування і удосконалення майстерності майбутнього вчителя музики. *Соціум. Наука. Культура*. URL: <http://intkonf.org/orlova-ls-formuvannya-i-udoskonalennya-maysternosti-maybutnogo-vchitelyamuziki/>
5. Педагогічна майстерність: Підручник (1997). І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк. 349 с.
6. Ростовський О. Я. (1997). Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*. К. : ІЗМН. С. 34-40.
7. Sukhomlinskiy V. A. (1985). O vospitanii / V. A. Sukhomlinskiy; Sost. i avt. vstupit. ocherkov S. Soloveychik. 5-ye izd. M.: Politizdat. 270 p.
8. Твердохліб Н. В. Педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін та її вплив на розвиток творчих здібностей студентів. URL: <http://mp2.uio.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Твердохліб.pdf>
9. Ткачова Н. П. (2005). Творча активність учителів музики загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. №4. Бердянськ: БДПУ. URL: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_4\\_2005/19](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/19)

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

**Лілія Челак**  
*магістрантка I курсу факультету управління адміністрування та інформаційної діяльності  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Організація профорієнтаційної роботи з учнями з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ) в сучасній школі має комплексний характер, включає чітко виділені етапи, основні цілі на кожному ступені інклюзивної освіти, свої форми, засоби, методи. Слід враховувати, що профорієнтаційна робота з учнями ОМЗ та інвалідністю здійснюється поступово (від молодшої вікової групи до старшої), у роботі беруть участь практично всі працівники школи: заступник директора з виховної роботи, соціальний педагог, педагог-психолог, класний

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

керівник, вчителі-предметники, батьківський комітет [4, с.12]. Велике значення приділяється створенню умов успішного професійного та трудового орієнтування учнів з урахуванням:

- доступного (безбар'єрного) архітектурно-просторового середовища;
- забезпеченості сучасними технічними засобами та системами, що відповідають особливим освітнім потребам дітей;
- методичного супроводу освітнього процесу та можливістю навчання за адаптованою освітньою програмою, варіативності та різнорівненості, використання диференційованого підходу з елементами групового навчання та ігрових методик;
- психолого-педагогічного супроводу;
- особистісної та професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі;
- соціально-педагогічного супроводу та організації роботи шкільного психолого-медико-педагогічного консилиуму;
- взаємодії з батьківським загалом;
- організації мережевого співтовариства організацій [2, с. 84].

Для ефективного професійного та трудового орієнтування потрібно психолого-педагогічний супровід та безперервна підтримка учнів з ОМЗ та інвалідністю через організацію діагностики, розробку та реалізацію індивідуального освітнього маршруту, а також профілактику правопорушень. Модель психолого-педагогічного супроводу професійного та трудового орієнтування учнів з ОМЗ та інвалідністю складається зі стаціонарних служб освітньої організації та мережевих спільнот зацікавлених організацій, до неї входять: педагоги-психологи, вчителі-логопеди, вчитель-дефектолог, соціальні педагоги, додаткової освіти; координатор з інклюзивної освіти, голова психолого-медико-педагогічної комісії, відповідальний за роботу служби супроводу, заступник директора з виховної роботи. Служба супроводу сприяє соціалізації та творчому розвитку учнів, допомагає будувати гармонійні відносини між однолітками, освітянами, батьками. Важливими складовими моделі є: архітектурна доступність, матеріально-технічна база, дидактична оснащеність навчально-виховного процесу [1, с.32].

**Зміст профорієнтаційної роботи соціального педагога з дітьми з інвалідністю та ОМЗ.**

*Цілі і задачі етапу роботи.* Допомога у знаходженні особистісних смислів не лише по відношенню до привабливих професій, а й професій, які доводиться вибирати компромісно (попри початкове бажання); деталізоване знайомство зі специфічними особливостями конкретних обраних спеціальностей та напрямів підготовки; розвиток комунікативних навичок, умінь у сфері командної роботи; формування готовності до безперервної освіти та праці; формування цінності самоосвіти і саморозвитку в обраній професійній сфері; поступове формування у старшокласника умінь прогнозувати розвиток сучасних вибраних професій у найближчій перспективі, розвиток умінь у разі потреби здійснювати так званий компромісний вибір професії.

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

*Нормативно-вікові орієнтири учнів у сфері профорієнтації.* У цьому віці у старших підлітків з ОМЗ, як і в інших підлітків, намічається стійка тенденція до самостійності, самоствердження та самореалізації.

Водночас у старшокласників з ОМЗ та інвалідністю відзначається гіпертрофоване прагнення до самоствердження, що може призводити до конфліктів у учнівському колективі та до протиставлення себе та своєї самостійності іншим учням в інклюзивних школах.

Підвищується роль суспільно спрямованої соціально-активної добровольчої діяльності.

Посилюється прагнення бути корисним і завоювати певний авторитет у соціальній групі.

Визначальна роль такої діяльності у соціальному розвитку на цьому щаблі онтогенезу обумовлюється потребою брати активну участь у житті суспільства, у твердженні себе як соціально вираженої особистості.

Така діяльність створює особливий психологічний стан, забезпечуючи формування відповідного мотиву. Розвиток самосвідомості невіддільне від

самоспостереження у різних формах – у формі самоаналізу, самозвіту, самокритики, самоперевірки, самоконтролю.

Багато старшокласників схильні усвідомлювати свої вчинки і вважають, що самоаналіз допомагає їм.

Провідною діяльністю у старшому шкільному віці стає навчально-професійна діяльність, яка потребує цілеспрямованого формування.

Видається необхідним насамперед досліджувати навчальні інтереси юнаків та дівчат.

Старший шкільний вік характеризується активним формуванням, так званого почуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості та відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій старшокласників.

*Основний зміст профорієнтаційної роботи та взаємодія із сім'єю.* Способи вивчення ринку праці та професій: кон'юнктура ринку праці та професій, попит та пропозиції роботодавців на різні види професійної праці, засоби отримання інформації про ринок праці та шляхи професійної освіти.

Види та форми здобуття професійної освіти. Регіональний ринок освітніх послуг.

Центри профконсультаційної допомоги. Методи пошуку джерел інформації ринку освітніх послуг.

Практична робота. Вивчення регіонального ринку праці та професій та професійної освіти.

Знайомство із центрами профконсультаційної допомоги. профорієнтаційна психодіагностика з поданням учнів її результатів; вивчення та складання професіограм;

аналіз газет та Інтернет-сайтів, що публікують вакансії на предмет переліку обов'язків та вимог до кандидатів, аналіз опублікованих резюме та пробне складання власних, які мають навчити школярів аналізувати свої реальні шанси на отримання тих чи інших бажаних у майбутньому посад;

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

перегляд документальних та художніх кінофільмів та мультфільмів, вивчення довідкових та спеціалізованих профінформаційних матеріалів;

- відвідування екскурсій на підприємства, включаючи спеціальні підприємства для працівників з інвалідністю певних нозологічних груп (незрячих, які мають порушення слуху, соматичні захворювання тощо), і навіть підприємства, створюють спеціальні умови праці окремих співробітників;

- зустрічі з прямими роботодавцями та органами зайнятості, кадровими агентствами та службами персоналу організацій та підприємств на предмет з'ясування структури та закономірностей ринку праці та умов конкурентоспроможності у професійному середовищі;

- зустрічі з успішними професіоналами, у тому числі - які мають обмежені можливості здоров'я;

- професійні проби та стажування для старшокласників, бажано на договірній основі з оплатою праці, нехай навіть «символічною»; вивчення трудового законодавства, а також законів та нормативно-правових актів, що регламентують працю людей з обмеженими можливостями здоров'я; робота з професійними навчальними закладами: відвідування днів відкритих дверей середніх спеціальних та вищих професійних навчальних закладів; вивчення сфери додаткової освіти та курсів, на яких можна отримати навички, необхідні для успішної роботи за професіями, або що дають у них конкурентні переваги.

*Форми та засоби роботи (у тому числі дистанційні технології).* Практична робота. Робота із таблицями «Стадії професійного становлення» Є.А. Клімової та Т.В. Кудрявцевої, «Вікові етапи розвитку кар'єри», «Модель професійного розвитку Д. Сьюпера» [3, с.5].

Виконання пошукового завдання «Класифікація професій».

Тестування учнів методикою «Опитувальник професійної готовності школярів» Л.І. Кабардової [6, с. 39].

Моніторинг індивідуальної траєкторії особистісного та професійного самовизначення старшокласників з інвалідністю та ОМЗ.

*Основні показники досягнення цілей.* Учні повинні знати: джерела здобуття інформації про шляхи здобуття професійної освіти та працевлаштування; сутність понять «професійна підготовка», «професійна придатність», «середня професійна освіта», «вища освіта», «компенсація здібностей», «професіограма»; способи організації праці, індивідуальної та колективної роботи; можливі шляхи здобуття професійної освіти; можливості ринку освітніх послуг регіону; сутність процесу проектування професійного життєвого шляху; особливості прийому та навчання в організаціях професійної освіти; психологічні особливості особистості; ринок праці.

Учні повинні вміти: орієнтуватися у світі професій; уточнювати та коригувати професійні наміри; виявляти свої здібності та професійні інтереси; розкривати психологічні особливості своєї особи; визначати відповідність обраної професії своїм здібностям, особистісним особливостям та запитам ринку праці; працювати з професіограмами; складати особистий професійний план; орієнтуватися в типах та

підтипах професій; знаходити алгоритм оптимального шляху здобуття професії; визначати рівень освіти, який вони можуть отримати у конкретній освітній установі; самостійно здійснювати аналіз ринку професійно-освітніх послуг та професійної діяльності; визначати стратегії та тактики своєї раціональної поведінки на ринку праці; скласти резюме про здобуття освіти [5, с.116].

Таким чином, профорієнтаційна робота відіграє ключову роль у забезпеченні успішності в майбутній професії, тому що саме вона дає можливість обрати таку професію, в якій мотивація та здібності максимально поєднуюватимуться із затребуваністю сучасного ринку праці. Профорієнтація людей з обмеженими можливостями здоров'я є необхідним елементом інклюзії, проте освітня організація не повинна ставити перед собою завдання зробити інклюзивною саме професійне орієнтування.

В умовах сучасної освіти рекомендуємо будувати профорієнтаційну роботу в інклюзивних освітніх організаціях орієнтовану, перш за все, на максимальне залучення можливостей інклюзивного середовища для досягнення профорієнтаційних цілей та забезпечення у майбутньому професійної самореалізації всіх тих, хто навчається як тих, що мають обмежені можливості здоров'я, так і не мають їх. Тому педагогам необхідно вміти складати програми профорієнтаційної роботи для тих, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я, не сегреговані від загальної профорієнтаційної роботи з іншими навчальними, а такі, щоб під час їх реалізації враховувалися особливі потреби кожної дитини. Важливим є те, що фахівці, відповідальні за профорієнтацію, повинні вміти і хотіти працювати з інклюзивними групами, володіти знаннями щодо реалізації заходів профорієнтаційної спрямованості, в яких враховуються особливості кожного вихованця інклюзивного освітнього середовища.

Основним висновком є те, що необхідно враховувати, що на етапі професійного орієнтування учні з ОМЗ повинні співвіднести свої плани, самооцінку, здібності, компетенції, особисті якості з однолітками без інвалідності та отримати «зворотний зв'язок» від інших людей з обмеженими можливостями здоров'я, фахівців, працюючих із нею, і з інших дітей, часом найрізноманітніших за своїми характеристиками і до людей. Набуття життєвого досвіду всіма учасниками освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі є надалі важливою запорукою успішної побудови професійної кар'єри в умовах наростаючої конкуренції сучасного ринку праці.

1. Бондар М. І. (2019) Процес інклюзії в українській освіті. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи. Збірник наукових праць*. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. «Мітра». С.31-34.
2. Кочубей Т.Д. (2021) Сучасні підходи до проблеми профорієнтаційної роботи. *Психологія особистості*. Випуск 26.С.84-88.
3. Романова І.І. (2018) Система профорієнтаційної роботи в спеціальній школі-інтернаті. *Дефектолог*. № 3. С. 4-9.

4. Хмелєва-Токарева О.Д. (2017) Сучасна шкільна профорієнтація. *Психолог*. № 2. С. 12-13.

5. Черушева Г.Б., Синяков А.В. (2020) Актуальні проблеми профорієнтаційної роботи закладів вищої освіти: соціально-економічний контекст. *Статистика України*. № 2-3. С. 107-116.

6. Шемчук С.К. (2020) Ділові (рольові) ігри в професійній орієнтації старшокласників. *Трудове навчання*. № 5. С. 38-41.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Кристина Чумаченко**

*магістрантка педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Звєкова В. К.*

У цій статті відображено особливості підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику, зокрема професійно-особистісна підготовка, професійно-ціннісні складові роботи майбутніх педагогів в інклюзивній освіті. особистісні якості, навички та які педагоги можуть ефективно навчати та виховувати дітей з особливими потребами психофізіологічного розвитку у загальноосвітніх просторах. На сучасному етапі суспільного розвитку України освітня реформа стає дедалі гуманнішою. Особливе місце у модернізації системи освіти займає навчання осіб із особливими потребами у психофізіологічному розвитку.

В Україні та інших пострадянських країнах запровадження інклюзивних форм навчання у систему загальноосвітніх установ досить утруднене, оскільки у спільній освіті існують бар'єри, що перешкоджають успішній реалізації інклюзивного процесу. Ці бар'єри включають:

- Відсутність системної поінформованості про проблему інклюзії та шляхи її вирішення в різних освітніх структурах;

- Педагогічні колективи загальної освіти (педагогічні, психологічні, персональні) не готові брати участь у включенні;

- Недостатній рівень компетентності педагогічних колективів педагогічних вузів у межах цієї проблеми;

- Загальна освіта не має реальних стимулів та позитивного інтересу до питань інклюзивності;

- Пріоритети та цінності сучасної загальноосвітньої школи (успішне ЗНО, кількість випускників, що надійшли до вузу) орієнтовані на результат, а не на особи. Як обов'язковий атрибут включення соціальне партнерство у спільній освіті замінено змаганням, яке цінує лише розум, красу та силу;

- Особливості традиційного слов'янського менталітету, пріоритет соціального захисту над освітою та узгодженість соціальної політики по відношенню до осіб зі спрощеною побудовою пандусів).

- Інклюзивна освіта є однією з концепцій, що вимагають зміни усталених уявлень, вироблених десятиліттями всіма учасниками

## **Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій**

системи освіти. Його гуманітарно-правозахисна складова передбачає зміни у системі суспільних відносин та ґрунтується на інших цінностях, ніж звична нам традиційна освіта.

Основними умовами формування професійно-особистісної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізіологічного розвитку є:

- Цілеспрямовано розвивати ціннісно-смыслову сферу особистості педагога;

- Реалізація та розвиток якостей, що дозволяють педагогам забезпечити професійну та особистісну підготовку дітей з особливими освітніми потребами;

- Забезпечити диференційований та особистісно-творчий підхід до індивідуальної особистості кожного учня;

Професійні та особисті якості педагогів, які працюють з дітьми з особливостями психофізіологічного розвитку: доброта, емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю та саморегуляції.

Професійні та особисті якості педагогів, які працюють з дітьми з особливостями психофізіологічного розвитку: креативність, творчий підхід до вирішення завдань, завдання педагогічної діяльності, вміння зберігати в таємниці службову інформацію вихованців.

Є 4 види професійної діяльності і професійної компетенції:

- виховання (уміння аналізувати та психолого-педагогічно інтерпретувати поведінку, рухи, реакції вихованця, готовність використовувати відповідні віку виховні прийоми та методи, компенсаторно-психологічна здатність залучати їх до культури);

- спілкування (побудова довірчих відносин із дітьми, запобігання та вирішення конфліктних ситуацій між учнями, побудова позитивних відносин з батьками);

- методичний (готовий до ціле покладання, проектування, планування, реалізації та діагностики освітніх процесів та професійного узгодження результатів навчання);

- трансформаційна (підбір та перетворення навчальних, педагогічних та методичних матеріалів).

В результаті проведеного аналізу, в якому було визначено готовність майбутніх педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі потреби, у загальноосвітніх просторах свідчить про необхідність подальшого наукового пошуку для вивчення та з'ясування особливостей готовності педагогів до ефективного супроводу таких дітей у дошкільних закладах, виховання професійної компетентності дітей з обмеженими можливостями здоров'я, педагоги дошкільної освіти у галузі розвитку, виховання та виховання дітей з особливостями психофізіологічного розвитку.

1. Колупаєва А.А. (2019). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. К.: «Саміт-Книга». 250 с.: іл.

2. Мартенчук О.В. (2012). Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»]. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка. 270 с.

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: [http:// www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru)

## **ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ М.КОЛЕССИ**

**Анастасія Шидер**

*студентка 1 курсу педагогічного факультету  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
Науковий керівник – доц. Бухнієва О.А.*

Педагогічна активність М. Колеси розпочалася одразу після повернення з навчання. Приїхавши до Львова з дипломом диригента та композитора, він влаштується на посаду викладача Вищого музичного університету ім. М.В. Лисенко. Винятково активна композиторська, виконавська чи адміністративна активність не заважала М. Колесі всім серцем віддаватися улюбленій справі вихованню молодого диригентської зміни.

Як вдало підсумовують Л. Бобер та І. Юзюк, – «педагогічний почерк М.Колесси в значній мірі визначають загальна висока культура і ерудиція, глибокі знання, практика, а також науковий підхід до свого предмету, знання педагогіки, психології та вміння використати їх в процесі навчання і виховання, досконале володіння методикою навчально-виховної роботи і творчий підхід до неї». Дуже важливо, що найбільшим секретом його педагогічної майстерності в тому, що він умів вмів закохати студентів у свою професію.

Основними методами дослідження є інтерв'ю та узагальнення, що дозволило виділити педагогічний досвід видатного диригента і теоретика, автора підручника «Основи диригентської техніки», засновника Львівської диригентської школи М. Ф. Колесси.

Загалом основні принципи практичної роботи професора зі студентами, спрямованої на оволодіння технікою диригування, вивчення хорової партитури, читання та інтерпретація твору, містяться у виконавському варіанті художнього задуму композитора. Для М. Колесси творчість людини — це не лише вплив учителя на своїх учнів (як особистості, і як музиканта — професіонала), а й кропітка праця над самовдосконаленням. Наголошується, що визначальні домінанти педагогічних здібностей М. Колесси можуть бути успішно використані в практичній діяльності викладачів і студентів, які вводяться в навчальний процес вищої школи.

Серед різноманітних сфер виконавської діяльності диригентська діяльність, зокрема освіта та підготовка диригентів, досі є недостатньо дослідженою. Ці питання частково розглядаються науковцями у зв'язку з вивченням досвіду засновників та представників українських диригентських шкіл. Однак важливі методичні прийоми деяких видатних диригентів залишилися маргінальними і потребують ретельного розгляду.

Основні педагогічні домінанти М. Колесси виділено на основі інтерв'ю та спогадів його учнів, колег, особисті контакти яких з митцем сприяли ґрунтовному вивченню досвіду вчителя. Крім того, спогади та бесіди студентів передають атмосферу творчого процесу в класі М.Колесси, допомагають «доторкнутися» до методів майстра, зрозуміти спадкоємність традицій.

Оскільки автор статті навчався у Львівській консерваторії ім. М. Лисенка у класі О. Сотничука – учня М. Колесси, три роки працював на кафедрі оперно-симфонічного та хорового диригування та мав можливість спілкуватися зі студентами майстра (Ю. Луців, І. Юзюк, О. Сотничук, Л. Бобер, І. Небожинський), видається дуже потрібним і актуальним окреслити рукопис «Колессов» для проведення навчання.

Усі учні Миколи Філаретовича підкреслювали, що він учитель за покликанням. У його роботі зі студентами все було продумано до дрібниць і спрямоване на виховання високопрофесійного музиканта-диригента. Як педагог М.Колесса був дуже терплячим і послідовним, намагався навчити кожного учня розуміти музику, розкрити йому таємниці диригентського мистецтва. Все життя Учителя було жертвним служінням для його улюбленої справи.

Щоб краще зрозуміти суть методики М. Колесси – викладача, уявити неповторну атмосферу, в якій проходили заняття з учнями, дуже доречними будуть інтерв'ю та спогади його учнів та колег.

Професор любив повторювати: «Воля диригента — це особливий інструмент у руках диригента хору чи оркестру. Сам диригент ніби не грає і не співає, але відтворення музики залежить від того, наскільки глибоко він здатний донести свою ідею твору до групи виконавців.

«Диригентська техніка – це трудомісткий процес, який не зводиться до правильного зображення жестів, це допоміжний елемент вираження монолітного образу диригента, його внутрішнього світогляду, обличчя, міміки», – часто говорив Микола Філаретович. Римський-Корсаков: «Диригування — темна матерія!». Професор продовжив: «Є музиканти, які не навчилися диригувати, але незграбними руками вміють підкорити колектив своїй волі. Буває навпаки: виконавську групу передують чудові музиканти, які володіють технічними засобами і добре диригують, а слухач розуміє, що він не диригент!

М. Колесса висунув до студентів універсальні вимоги: бачити і чути партитуру в усіх її деталях, вміти донести до слухача художній задум композитора, навчити ансамбль сприймати емоційні настрої та реагувати на найменші рухи. естафету, кисть, пальці, голову і, перш за все, міміку та очі диригента.

«На ранніх етапах мого навчання професор приділяв багато уваги вдосконаленню всіх ручних засобів», — підкреслює Л. Бобер. «Як і всі студенти, я вивчав приклади за підручником М. Ф. Колесси «Основи диригентської техніки» «протягом семестру» (ця практика збереглася донині в Інституті оперно-симфонічного та хорового диригування – І. Б.).

Методичні поради М.Колесси допоможуть учням оволодіти поставою, позбутися паралельних жестів, безглузких зайвих рухів, недоліків в засвоєнні основних і похідних схем часу на конкретних

прикладом з хорової літератури, нарешті – «секретів» диригування та більше вчитися.

Особливо важливою формою роботи з учнями вважалося прослуховування музики: Микола Філаретович радив це робити вже при створенні власної інтерпретаційної моделі твору. Не раз професор запрошував мене і С. Турчака до себе додому, і разом ми слухали композиції Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Й. Брамса, П. Чайковського, О. Глазунова, М. Римського – Корсаков, С. Прокоф'єв, Д. Шостакович та ін. в різних версіях.

Після прослуховування відбулися тривалі розмови про стилі виконання, особливості «прочитування» різних елементів композиційного письма, темп, динамічні особливості, які по-різному втілюються диригентами. Професор багато розповідав про знайомство з великими музикантами, яких слухав на сцені. Самотня атмосфера кімнати, в якій картини відомих художників, старий рояль, великий письмовий стіл з набором чорнильних ручок і заточених олівців, великий дзвін, блокноти, ноти – все це створювало особливо піднесену атмосферу в нашому розмові. А сам Микола Філаретович, невисокий на зріст, завжди стрункий і підтягнутий, в очах втіленого, розповідає про музику і диригентів. Це була незабутня подія, яку я пам'ятаю донині», – наголошує Лариса Григорівна.

Після концертів Микола Філаретович часто радив учням дотримуватися таких правил: 1) від виступу до виступу потрібно вдосконалювати свою майстерність; 2) У мистецтві немає кінця, лише початок. Він навчав своїх учнів завжди зберігати людську та професійну гідність, щоб справлятися з різними ситуаціями, які часто виникають на сцені» (зі спогадів Л. Бобера).

Велику увагу приділяв техніці диригування як засобу оволодіння майстерністю, підкреслюючи, що виразність жесту залежить від багатства почуттів, думки, уяви та слуху диригента, сформованих життєвим і музично-професійним досвідом. Професор любив скупий, стриманий жест руками, відомий як «мова пальців». Він завжди любив повторювати: «У всьому має бути естетика». А ще пам'ятаю його улюблену приказку «Мінімум руху, максимум виразності».

Микола Філаретович часто розповідав студентам про своє навчання в Празі, де мав нагоду послухати багатьох видатних музикантів. Професор наголошує: «Мені подобалося підглядати за кожним диригентом і фіксувати те, що йому було найкраще. Так я виробив свій стиль диригування».

Учитель запропонував учню проаналізувати хоровий твір і висунув такі вимоги: прочитати віршований текст, а режисер читає твір, щоб зрозуміти музичну картину, і емоційно відтворити партитуру жєстами.

Учні класу М. Колесси всі разом приходили до нього на заняття, тому ми запам'ятовували весь репертуар (присутність учнів давала можливість набути досвіду ораторського мистецтва).

Кажуть, що студент-диригент керував хором (всі присутні студенти) і мав з ним «живий» контакт. Акомпаніатор грав партитуру (хор, фортепіано чи оркестрове фортепіано), а ми співали. Учні не лише

спостерігали за процесом опрацювання робіт, вони були активними учасниками: реагували на зауваження вчителя, подумки відтворювали той чи інший жест, аналізували помилки тощо. У кожного з нас були різні прогалини, професор їх виправляв, а ми виправляли для себе, щоб не повторюватися.

Педагогічна діяльність М. Колесси виявлялася у досягненні високих результатів, постійному творчому (технічному та художньому) вдосконаленні учнів та розкритті перспектив розвитку. Однією з найважливіших передумов підвищення особистісної компетентності студентів було сприйняття практичного навчання як мистецтва, важливими складовими якого були загальні та музичні знання, ручна техніка, здатність до самовдосконалення та творчий підхід до самовдосконалення. художнє втілення образу в диригуванні.

Індивідуальна робота в диригентському класі була спрямована на виховання особистості диригента – гармонійної людини з духовно-морально-етичними цінностями, що є найважливішою в її творчості. Особистість учня маестро була пов'язана з певним ідеалом, до якого він повинен прагнути як особистість і як музикант.

Окреслені методичні засади Колесси Миколи Філаретовича можуть стати важливою підмогою у підвищенні педагогічної майстерності вчителів для ведення навчальних закладів різного рівня акредитації з метою ефективною підготовки диригентів.

1. Бобер Л., Юзюк І. (1997). Грані педагогічного таланту. Микола Колесса – композитор, диригент, педагог: збірка статей / Упоряд. Я. Якуб'як. Львів. С. 107–115.

2. Загвязинский В. (1987). Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение. 37 с.

3. Кияновська Л. (2003). Синстоліття. Микола Колесса в українській культурі ХХ віку. Сім новел із життя атиста. Львів. 294 с.

4. Педагогічна майстерність: підручник (1997). / За ред. І. Зязюна. К. : Вища школа. 249 с.

5. Юзюк І. (1996). Секрет педагогічної майстерності. Музика. С. 21.

6. Валерьянов Б. (1978). Отто Клемперер. *Статьи. Воспоминания. Письма* / Сост. Л. Кутателадзе, М. Бочавер. Ленинград; М. С. 140–141.

7. Гоян Я. (2001). Перлина нації (Микола Колесса). *Присвята: Есе*. Київ.

8. Бабюк Л. (1979). Музично-педагогічна діяльність С.П. Людкевича. *Творчість С.Людкевича: Зб.статей* / Упоряд. М. Загайкевич. Київ.

Збірник наукових праць  
Українською мовою

Матеріали II Міжвузівської науково-практичної конференції «Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від культурних традицій до педагогічних інновацій» (27 березня 2022 р., присвяченої ювілею д.пед.н., проф. Надії Василівни Кічук). ІДГУ: збірник наукових праць. Ізмаїл. 2022. 112 с.

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:**

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

**Упорядники:** О.Є. Мартинчук

**Верстка та дизайн:** О.Є. Мартинчук

Матеріали доповідей подані в авторській редакції. Відповідальність за зміст, технічні помилки, грамотність, достовірність інформації та точність викладених фактів несе автор та науковий керівник (за наявності).

Зважаючи на свободу наукової творчості, редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.

Матеріали конференції розміщені на офіційному сайті Ізмаїльського державного гуманітарного університету за адресою <http://idgu.edu.ua>.

Підписано до друку 12.05.2022. Формат 60x90/8.  
ум. друк. арк. 7,5. Тираж 100 прим. Зам. № 570

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі  
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

---

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208

Тел.: (04841) 4-82-42

E-mail nauka\_idgu@ukr.net