

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ПАВЛА ТИЧИНИ

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

Колективна монографія

Умань
2021

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:7(02)

T33

Авторський колектив:

Балдинюк Д. І., канд. пед. наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва; *Балдинюк О. Д.*, канд. пед. наук, доцент кафедри хореографії та художньої культури – передмова, розділ I;

Сирота З. М., канд. пед. наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва; *Сирота В. М.*, канд. пед. наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва – розділ II.

Рецензенти:

Комаровська О. А., доктор пед. наук, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України;

Сотська Г. І., доктор пед. наук, професор, ст. наук. співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Гагарін М. І., канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту УДПУ імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченою радою

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 15 від 30.03.2021 р.).*

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю : колективна монографія / Д. І. Балдинюк, О. Д. Балдинюк, З. М. Сирота, В. М. Сирота; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. – 134 с.

ISBN 978-966-304-402-6

Монографія є результатом співпраці науковців факультету мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Мета видання – оприлюднення результатів наукового дослідження та інформування педагогічної громадськості про розвиток теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Зокрема, в роботі досліджуються соціокультурні виміри учителя мистецтва як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, висвітлюються проблеми підготовки майбутнього вчителя до художньо-творчого розвитку учнів у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво».

Видання розраховане на фахівців у сфері мистецької освіти, викладачів та студентів закладів вищої освіти, вчителів, викладачів шкіл мистецтв. Матеріали монографії також можуть бути використані у системі післядипломної освіти.

ISBN 978-966-304-402-6

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:7(02)
© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 4 |
| РОЗДІЛ I. УЧИТЕЛЬ МИСТЕЦТВА ЯК СУБ'ЄКТ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ | 7 |
| 1.1. Професійна підготовка вчителя до художньо-педагогічного спілкування в контексті сучасних парадигм освіти | 8 |
| 1.2. Структурно-функціональна модель особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування | 21 |
| 1.3. Критерії та показники професійної готовності майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної комунікації | 54 |
| Висновки до першого розділу | 73 |
| Список використаних джерел | 75 |
| РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» | 82 |
| 2.1. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін | 82 |
| 2.2. Творчість як умова становлення, самопізнання та розвитку особистості в освітньому процесі | 89 |
| 2.3. Компетентнісний і розвивальний компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Мистецтво» | 101 |
| 2.3.1. Інтегративні процеси у художньо-творчій діяльності | 101 |
| 2.3.2. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя у процесі взаємодії різних видів художньо-творчої діяльності | 110 |
| 2.3.3. Педагогічна стратегія «від дитини до мистецтва» в інтеграційному процесі творчого розвитку школярів | 119 |
| Висновки до другого розділу | 129 |
| Список використаних джерел | 131 |

Присвячується 90-річному ювілею Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та 30-літтю започаткування в університеті спеціальностей мистецького профілю – «Музика», «Образотворче мистецтво», «Хореографія».

ПЕРЕДМОВА

Ідеологія змін в освіті, що закладена в новому базовому Законі України «Про освіту», визначає фундамент і стратегію ключової реформи Міністерства освіти і науки, що розрахована на роки. Реформа з промовистою і амбітною назвою «Нова українська школа» (НУШ) передбачає не лише новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, але й на педагогіці, що ґрунтується на партнерстві між учнем і учителем та дитиноцентризмі.

У зв'язку з цим, на зміну існуючим підходам до формування особистості повинен прийти полісуб'єктний, особистісно-розвивальний підхід, за якого дитина ставиться в позицію активної сторони у педагогічній взаємодії вихователя і вихованця. Реалізація вказаного підходу передбачає поступове становлення дитини як суб'єкта спілкування, розвиток її комунікативних потреб і здібностей, формування комунікативного досвіду та творчого потенціалу. Потужним засобом у розв'язанні означеного завдання може і повинно виступати мистецтво, яке за своєю природою є комунікативним.

Утвердження дитиноцентричної парадигми освітнього процесу, в якій суб'єктом і метою виступає особистість учня, все більше пов'язується з «посиленням художньо-творчого компонента» (О. Біла). Провідною

передумовою збагачення комунікативного досвіду та художньо-творчого потенціалу школярів, зокрема засобами мистецтва, виступає особистісно-професійна готовність учителя до означеної сфери діяльності.

Аналіз змістового наповнення дисциплін художньо-мистецького циклу засвідчує, що питання комунікативної природи мистецтва належним чином не актуалізовані, не здійснюється цілеспрямована підготовка майбутніх учителів до формування комунікативного та художньо-творчого потенціалу школярів засобами мистецтва. У зв'язку з цим спостерігається певна звуженість художньо-мистецького кругозору студентів, переважання інтуїтивних способів осягнення творів мистецтва та стереотипний характер словесно-виконавської інтерпретації художніх образів, стихійність набуття ними художньо-комунікативного досвіду, значною мірою відірваного від потреб майбутньої професійної діяльності.

Отже, проблема підготовки учителів до художньо-педагогічного спілкування та розвитку творчого потенціалу дитини засобами мистецтва потребує подальшого дослідження.

Актуальність, теоретична і практична значущість вказаної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній науці та практиці зумовили вибір теми дослідження: «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю».

Мета видання – оприлюднення результатів наукового дослідження та інформування педагогічної громадськості про розвиток теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Зокрема, в роботі досліджуються соціокультурні виміри учителя мистецтва як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, висвітлюються проблеми підготовки майбутнього вчителя до художньо-творчого розвитку учнів у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво».

Висловлюємо сподівання, що видання буде корисним для фахівців у сфері мистецької освіти, викладачів та студентів закладів вищої освіти, вчителів, викладачів шкіл мистецтв. Матеріали монографії також можуть бути використані у системі післядипломної освіти.

Авторський колектив монографії

РОЗДІЛ І

УЧИТЕЛЬ МИСТЕЦТВА ЯК СУБ'ЄКТ ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ

У сучасному суспільстві, що зазнає таких стрімких змін, на перший план виходить проблема ефективної соціальної взаємодії людей, утвердження людини як найвищої соціальної цінності, питання гармонізації стосунків людини і навколишнього середовища, гуманізації стосунків між людьми. Іншими словами, все більшого значення в житті людини набуває проблема спілкування – цього універсального механізму входження індивіда в соціум. Звідси випливає, що школа повинна цілеспрямовано готувати дітей не лише до пізнання світу та продуктивної праці, але й до ефективного спілкування. Саме тому, з урахуванням вказаної тенденції, у Законі України «Про освіту» [19] до пріоритетних напрямів віднесені гуманізація, гуманітаризація, формування соціальної, комунікативної компетентності, ставиться завдання формування у дітей уміння міжособистісного спілкування.

Потужним засобом у розв'язанні означеного завдання може і повинно виступати мистецтво, яке за своєю природою є комунікативним¹.

Провідною передумовою збагачення комунікативного досвіду школярів, зокрема засобами мистецтва, виступає особистісно-професійна готовність учителя до означеної сфери діяльності. На жаль, масовий досвід роботи закладів освіти свідчить, що цьому, як правило, ми дітей не навчаємо. Це є прямим свідченням недостатньої підготовки учительських кадрів до вирішення проблеми формування дітей як суб'єктів спілкування. Учителями належним чином не використовуються потенційні можливості

¹ Питання про соціально-комунікативний потенціал мистецтва у процесі становлення дитини як суб'єкта спілкування висвітлюються нами у роботах [6; 7; 47, с. 68–98].

різновидів мистецтва як засобу формування комунікативного досвіду школярів.

Хоча сьогодні науковцями дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культурологічного впливу різновидів мистецтва [62, с. 10] на становлення особистості, однак проблема підготовки учителів мистецтва до формування комунікативного досвіду дитини у процесі художньо-педагогічного спілкування ще потребує свого глибокого наукового осмислення і практичного розв'язання.

1.1. Професійна підготовка вчителя до художньо-педагогічного спілкування в контексті сучасних парадигм освіти

Розв'язання складних завдань реформування освітянської галузі на засадах гуманізації, демократизації, чіткої національної спрямованості вирішальним чином залежить від учителя, якості його підготовки. Тому актуальною проблемою вищої школи є розробка сучасної концепції формування майбутніх учителів, наближення професійно-педагогічної і спеціальної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Один з важливих аспектів означеної проблеми – підготовка студентів до формування комунікативного досвіду учнів засобами мистецтва.

Проблема підготовки педагогічних кадрів у вітчизняній педагогіці має досить тривалу історію і багатий історико-педагогічний досвід її осмислення. Концептуальні ідеї філософії освіти, теоретичні і методичні засади підготовки педагога, формування його педагогічної культури, основ професіоналізму, готовності до педагогічної творчості, професійні вимоги до нього (педагогічна спрямованість, висока компетентність і педагогічна майстерність, любов до дітей, позитивні риси характеру і якості особистості педагога тощо) всебічно розкриті в роботах В. Андрущенка,

С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Я. Бурлаки, Н. Гузій, І. Зязюна, О. Киричука, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Лутая, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Мороза, І. Огороднікова, В. Сластьоніна, Н. Тарасевич, Р. Хмелюк, Л. Хомич, О. Щербакова та ін.

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки немає єдиного концептуального підходу до розгляду проблеми підготовки до педагогічної праці. Як показує аналіз вказаної ситуації, незавершеними залишаються процеси зміни ціннісних основ, цілей, принципів, структурних компонентів сучасної вищої педагогічної освіти, має місце пошук нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту.

Входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства супроводжується парадигмальною кризою, у новій соціокультурній ситуації відбувається перехід до *постнекласичної парадигми* наукового пізнання, яка тепер має надавати необхідні орієнтири педагогічній науці.

Основним предметом вивчення в постнекласичній науці стають «людиномірні системи» (В. Стьопін), тому кардинально посилюється значення *суб'єкта*, інтерес до ролі людини, її соціокультурного буття. На новому витку історичної спіралі знову відбувається поворот до древньої філософської ідеї «людина – мірило всіх речей», але вже в контексті сучасних реалій глобалізованого світу.

Провідні ідеї постнекласичної наукової парадигми – людиномірності, суб'єктності, гуманітарного способу мислення, синергетичної самоорганізації, міждисциплінарності – мають стати ключовими у пошуку орієнтирів подальшого розвитку освіти, зокрема – вищої педагогічної.

Виходячи з цього, О. Вознюк доходить висновку про «... необхідність побудови певної інтегральної освітньої парадигми, яка має виражати сутність сучасної соціокультурної ситуації» [12, с. 24]. Обґрунтовуючи концептуальний підхід до її побудови, автор констатує принципово

важливу тенденцію: на сучасному етапі еволюції освіти особлива увага в педагогічному співтоваристві приділяється *парадигмам антропоцентричної спрямованості* (некласична, гуманістична, гуманітарна, людиноцентрична та ін.). Це говорить про тенденцію до кристалізації певної інтегральної освітньої парадигми, – освітня сфера починає трансформуватися у бік *суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції*.

Як бачимо, у різних авторів сучасні освітні парадигми антропоцентричної спрямованості термінологічно означені по різному: гуманістична, гуманітарна, особистісна тощо, але незалежно від назви вони виходять з *розуміння людини як мети, а не засобу*. У остаточному виборі терміну буде доречно спиратися на тлумачення, виокремлене В. Кременем, який у науковій праці «Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» [34] самою назвою роботи задає і назву парадигми – «людиноцентрична» (стосовно шкільної освітньої практики – «дитиноцентрична»). У монографії вперше в історії вітчизняної суспільствознавчої думки розробляється концепт людиноцентризму – нової якості філософського розуміння людини. І саме цією філософією, переконує автор, мають бути обумовлені пріоритети вітчизняної освіти, задана її парадигма.

Викладене вище бачення проблеми парадигмальності освіти дає певні «точки опори» і дозволяє методологічно вивірено підійти до викладу наших позицій стосовно підготовки майбутніх учителів до формування комунікативного досвіду дитини засобами мистецтва.

Тепер, маючи чітко окреслене парадигмальне поле, коротко зупинимось на сутності різних підходів – когнітивно-інформаційного, особистісного, компетентнісного, культурологічного, синергетичного – до підготовки майбутнього вчителя у вищому закладі освіти і звіримо їх на відповідність «завданням» людиноцентричної парадигми, яка адекватна викликам часу.

Аналіз літератури свідчить: досить чітко прослідковується тенденція до постійного розширення тлумачення педагогами-дослідниками змісту поняття «готовність» (починаючи від психофізіологічних аспектів аж до проблем соціології), що призводить до втрати предметної чіткості, аспектною чистоти і наукової однозначності поняття і, як наслідок, все більше перетворює його у метафору – найзагальнішу характеристику професійної придатності спеціаліста. Крім того, термін «готовність» не окреслює, навіть не вказує на ціннісно-цільове чи змістовно-технологічне наповнення освітнього процесу. У зв'язку з цим взагалі починає закрадатися думка про подальшу теоретичну продуктивність цієї дефініції в якості *базового наукового поняття* педагогіки вищої школи.

Більше того, саме на ґрунті когнітивно-інформаційного підходу активно проторує шлях підхід, який набув особливої актуальності в педагогічній науці останнім часом – компетентнісний підхід.

Поняття «компетентність» не є чимось принципово новим для нашої освітньої практики, воно використовувалося і раніше під час оцінки професійних якостей людини, однак традиційно поширенішим було поняття «професіоналізм». Компетентність завжди розглядалась як природний складник професіоналізму.

Чому ж саме компетентнісний підхід набув такої актуальності в останнє десятиліття? Передусім, це пов'язано із входженням України до Європейського освітнього простору, приєднанням до Болонського процесу. За великим рахунком, вважає В. Луговий [43], компетентнісну концепцію слід визнати головною у створенні конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), де розвиток компетентностей проголошено метою освітніх програм, а результати навчання мають бути описані в термінах компетентностей.

Отже, робить висновок, В. Луговий, «кожна з компетентностей характеризує ту чи іншу *реалізаційну здатність людини* (курсив наш –

Д.Б., О.Б.). Саме здатність (англ. – ability) – найуживаніше слово у визначенні компетентностей» [43, с. 15–16].

Однак вітчизняна освіта, зокрема вища педагогічна, тільки починає оперувати поняттям «компетентність» у сенсі, який пропонують європейські країни. Звідси – суперечливість тлумачень основних понять компетентнісного підходу.

Традиційно автори тлумачать поняття компетентності через характеристики *знань, умінь, навичок, способів діяльності*, якими має володіти особа, щоб ефективно цю діяльність здійснювати. Тобто компетентність подається через *когнітивний і операціонально-технологічний* складники. Таке трактування не виходить за межі класичної («інформаційно-знаннєвої») парадигми, при цьому у ряді випадків між поняттями «компетентність» і «готовність» ставиться знак рівності. Від такої заміни «старої» термінології на «модну» без суттєвого переосмислення понятійного апарату педагогіки годі очікувати приросту наукового знання.

Цей самий компетентнісний підхід, але в межах постнекласичної наукової парадигми (людиноцентричної освітньої парадигми), отримує інше розуміння: людиноцентрична парадигма забезпечує необхідні орієнтири для «надання ключовим педагогічним компетенціям того, що їм не вистачає – особистісного початку» [37], і саме *особистісний компонент* компетенцій має *інтегрувати когнітивний і діяльнісний компоненти в цілісну структуру*. Компетентність передбачає цілий спектр особистісних якостей: «поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Отже, вона завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини» [там само].

За людиноцентричної освітньої парадигми компетентність фахівця (визначення запропоноване Г. Баєвою і ми приймаємо її позицію) – це

«привласнена, відрефлексована ним у ході професійної діяльності система соціально-значущих та особистісно-значущих компетенцій» [5]. Таким чином, в компетенціях акцентується *смісловий складник* діяльності (*особистісний сенс*), а компетентнісний підхід має забезпечувати формування компетенцій як *особистісно-усвідомлюваних, особистісно-ціннісних*, як таких, що стали надбанням *суб'єктивного досвіду*. За такого розуміння вибудовування змісту освіти на компетентнісній основі «не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає *цілісний досвід* (курсив наш – Д.Б., О. Б.) розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [11, с. 10].

У цьому зв'язку принципово важливою є ідея І. Беха стосовно концептуального оформлення терміна «компетентність» як *досвідченості суб'єкта* в певній життєвій сфері, – «якраз на *досвідченості*, а не на *обізнаності, поінформованості* суб'єкта в певній галузі (як це переважно тлумачать) і треба робити змістовий наголос» [10, с. 26].

Категорія «досвід» (і похідна від неї «досвідченість») ґрунтується на базовому понятті «переживання» [25], – досвід акумулює не просто схеми діяльності, а й суб'єктивні діяльнісні стани, включається у процес практичної діяльності не лише як джерело інформації, а й як мотиваційний стимул, що забезпечує «переживання» процесу діяльності, надає їй особистісного сенсу і виявляє принциповий взаємозв'язок двох феноменів – досвіду і суб'єктності людини. Звідси випливає, що методологічно обґрунтованим є підхід (тут ми однозначно підтримуємо Ю. Сухарнікова), за якого слід «... розглядати не компетенції самі по собі, а людину як їхнього носія й суб'єкта діяльності» [64, с. 34].

Завершуючи короткий виклад наших вихідних позицій щодо реалізації компетентнісного підходу в освітній практиці, хочемо привернути увагу ще до одного аспекту. Не варто, думаємо, розглядати

цей підхід домінуючим у розв'язанні усіх освітянських проблем, зокрема вищої педагогічної освіти. Оскільки це підхід, «... акцентований не на змісті, а на результатах освіти, виражених у формі компетенцій (К-підхід)» [46, с. 46], то потребують великих наукових зусиль як обґрунтування самого набору професійних компетенцій учителя, так і їх змістового наповнення.

Не варто також занадто розширювати змістові межі поняття «компетентність» (у нашому випадку – «професійна компетентність») і перетворювати його в синонім підготовленості фахівця, а слід належним чином «вписати» в категоріально-понятійне поле педагогіки, врахувавши його кореляції з поняттями «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «педагогічна культура», «готовність до професійної діяльності» тощо, які активно використовуються у теорії педагогічної освіти і досить глибоко науково опрацьовані.

Отже, стає зрозуміло, що розглядати проблему становлення професіоналізму і професійної компетентності майбутнього вчителя варто у межах людиноцентричної парадигми, яка оперує такими основоположними категоріями, як «особистість», «цінності», «суб'єктність», «самосвідомість», «саморозвиток», «культура» тощо. Саме в такому парадигмальному руслі Л. Мітіна [48] тлумачить *професійний розвиток* як безперервний процес *самопроекування особистості*, який проходить ряд стадій: самовизначення, самовираження і самореалізації. «Тільки *педагогіка розвитку* (а не педагогіка знань), – переконаний І. Бех, – може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня», тому «слід звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, для їх узгодження з метою й завданнями компетентнісного підходу в його розвиненій формі на основі принципу логічної доповнюваності» [10, с. 27–28].

Досить активно останнім часом в якості інноваційної методології педагогічної освіти розглядається синергетика. Приналежність синергетичної методології постнекласичній науковій парадигмі є безсумнівною. О. Робуль [59] досить цікаво презентує авторський погляд на тлумачення синергетики і синергетичний вимір особистісно-гуманістичної педагогічної парадигми (*у прийнятій нами термінології «людиноцентричної» парадигми – Д.Б., О.Б.*). Автор розглядає синергетику як макрокоординату сучасної науки у її діалектичному зв'язку з особистісно-гуманістичною педагогічною парадигмою.

Як бачимо, викладене вище свідчить про необхідність використання у процесі підготовки майбутнього вчителя провідних ідей різних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного тощо), органічного доповнення ними компетентнісного підходу, бо ці підходи «діють в різних площинах, мають неоднакову мету й тому сприятимуть всебічному охопленню всіх аспектів компетентнісного навчання» [18, с. 48–49].

Отже, основна проблема, як ми намагались показати, криється у виборі продуктивного методологічного підходу, який дозволив би, не відкидаючи напрацьованих педагогами-дослідниками позитивних здобутків, несуперечливим чином вписати їх в єдину концептуальну модель.

Така модель має ґрунтуватися на новій філософії освіти, відповідати реаліям трансформації освітньої галузі в Україні, адже формування національної системи освіти відбувається, як підкреслює В. Кремень, в умовах істотних змін у духовному просторі суспільства, що неминуче вносить певні корективи в цілі, завдання і зміст освітнього процесу, професійної підготовки вчителів, потребує принципово нової демократичної освітньо-педагогічної ідеології [33]. Ключовим моментом цієї ідеології має стати *розуміння освіти як соціокультурного явища*.

Все частіше дослідники, звертаючись до осмислення проблеми ціннісно-сміслових трансформацій у сучасному суспільстві, де одним з векторів стає, на жаль, посилення *утилітарної* спрямованості освітньої парадигми, справедливо акцентують питання про збереження *освіти як процесу «окультурення» людини*. У зв'язку з цим необхідне переосмислення освіти як соціокультурного інституту, її соціальних функцій та ролі у становленні особистості.

Розглядаючи проблему освіти в контексті культури, І. Зязюн вагомо акцентує ту думку, що «освіта і виховання – важливі прогностичні складники культури, а сама культура – їхня основна передумова» [23, с. 5]. Відповідно, змінюється педагогічна парадигма – тепер в її основу закладається гуманістична концепція соціалізації / персоналізації, змістом якої є прилучення індивіда до цінностей культури, збагачення духовного світу особистості, розвиток її здатності до творчої самореалізації, а *моделлю освітнього процесу стає розгортання культурологічно зорієнтованого навчально-виховного діалогу-спілкування вчителя і дитини як механізму педагогічної взаємодії*. У межах такої людиноцентричної парадигми навчально-виховний процес, його мету і результати можна описати лише через адекватну систему наукових понять: «культура», «спілкування», «особистість», «духовність», «індивідуальність», «творчість».

Сказане дає підстави дійти висновку, що в сучасних умовах *культурологічний підхід* до підготовки майбутніх учителів може сприяти вирішенню проблеми вдосконалення кваліфікації педагогічних кадрів, усвідомленню ними своєї культуротворчої місії. За таких умов набуває актуальності питання про формування культури педагога, в якій поєднується високий професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість і творче начало [23].

Саме така ідеологія – розуміння культурологічного підходу (у комплексі взаємопов'язаних освітніх підходів) як *пріоритетного* щодо формулювання *цілей і змісту освіти* – може розглядатися як шлях до розв'язання проблеми підготовки учителів нової генерації.

Не будемо зупинятися на детальному розгляді тонкощів існування різних іпостасей культури (соціум – індивід), їх залежностей і взаємопереходів. Важливо лише підкреслити, що вони існують у діалектичному взаємозв'язку як загальне і окреме. Зрозуміло, що в центрі педагогічного дослідження має бути розгляд культури на індивідуальному рівні (культура особистості), але з його постійним співвіднесенням із культурою як суспільним явищем.

Детальний розгляд категорії «культура» в різних її іпостасях опишемо далі. Тепер же зауважимо, що освоєння індивідом культури виступає умовою його перетворення з людини потенційної в людину актуальну, є *розвитком людського в людині*. Механізмом прилучення індивіда до світу культури виступає двоєдиний процес соціалізації / персоналізації, котрий розгортається як становлення його *сутнісних сил* у процесі розпредмечування фіксованих у культурі соціальних здібностей, відношень, способів спілкування, технології людської діяльності.

У світлі викладеного зрозуміло, що культурологічний підхід до підготовки педагогічних кадрів пропонує принципові методологічні орієнтири, розставляє нові акценти щодо пріоритетів освітнього процесу, – він, як підкреслює О. Рудницька, вводить поняття культури «...до системи координат професійно значущих якостей особистості й дає підстави говорити про педагогічну культуру, що охоплює характеристики технологічної майстерності й багатства внутрішнього світу майбутнього вчителя» [60, с. 4].

Повертаючись до розглянутих вище понять «готовність», «підготовленість», «компетентність», «професіоналізм», «майстерність», в яких прийнято характеризувати *кінцевий результат підготовки* майбутнього вчителя, і зіставляючи їх з поняттям «культура педагога» як ключового за культурологічного підходу, можна переконатися, що:

1. Поняття «готовність» у його вузькому, власне психологічному, розумінні як схильності діяти певним чином (установки) занадто вузьке для характеристики кінцевої мети підготовки майбутнього педагога. Термін «підготовленість» (готовність у широкому розумінні слова) вказує на *міру оволодіння* професійною діяльністю і виводить на перший план *критерій ефективності* діяльності. Особистість тут присутня (передбачається), але присутня однобічно – лише як «агент» цієї діяльності, її носій.
2. Компетентність розуміється як *спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність*. За компетентнісного підходу навчальні надбання особи стають засобом досягнення кінцевої мети – *формування людини досвідченої* (І. Бех), що знову акцентує *діяльнісні виміри* (оволодіння технологією діяльності). Тому переконливим є твердження Г. Радчука, що у системі когнітивно-інформаційного та компетентнісного підходів «особистість сприймається не у її самотності та цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів – успішності, дисципліни, поведінки тощо» [57, с. 86]. Хоча, уточнимо: за людиноцентричної парадигми в зміст компетентності мають бути включені суб'єктивні діяльнісні стани особистості (мотиваційний складник).
3. Поняття «культура педагога», утримуючи в собі технологічно-діяльнісні характеристики, що присутні в змісті попередніх понять, разом з тим вказує і на особистісно-гуманістичні виміри. Тобто, для культурних характеристик підготовки спеціаліста важливо не тільки

те, наскільки педагог володіє технологією діяльності, здатен забезпечувати її ефективність, але й наскільки сама професійна діяльність є сферою *самореалізації, самовиявлення педагога як особистості* у всій її цілісності, універсальності і неповторності. Таким чином, культурологічний підхід одночасно є і особистісно орієнтованим підходом, точніше сказати – асимілює його.

4. Поняття «професіоналізм» теж прив'язане до категорії «культура» і мислиться як «достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості» [24, с. 8], а «майстерність», у свою чергу, трактується як найвищий щабель професіоналізму.

Таке розуміння суті проблеми дає підстави стверджувати, що узагальнювальною, кінцевою метою підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти є формування його педагогічної культури, бо саме *категорія культури є інтегральною, універсальною, змістовно наповненою і ціннісно визначеною характеристикою, яка цілісно презентує педагога і як професіонала, і як особистість.*

Цільовий підхід до розбудови освітнього процесу передбачає, що вища ціль може бути описана через ієрархію цілей, де кожна ціль нижчого порядку мислиться лише у її зв'язку з вищою (як аспект підготовки), а її реалізація наближає до втілення кінцевої мети. Тобто в цьому випадку мова йде про системне бачення процесу підготовки, зміст якої задається детально виписаним «деревом цілей» у їх ієрархічній підпорядкованості.

Тепер, з точки зору предмету нашого дослідження, можна сказати, що підготовка вчителя до формування комунікативного досвіду школярів засобами мистецтва мислиться як важливий, актуальний *аспект* у становленні його педагогічної культури. Щоб розкрити сутність вказаної підготовки і показати її місце в ієрархії цілей, про які йшлося, потрібно звернутися до принципово важливого для нашого дослідження погляду на

культуру, який представлений у світовій та вітчизняній культурології й ґрунтується на ідеї діалогу культур (М. Бубер, М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Лотман та ін.). Культура, замикаючись в суб'єкті, «гасне», никне, тому вона завжди потребує *акту обміну* цінностями. Для особистості відчувати себе культурною і бути нею, перебувати в культурі – означає піднятися над власним обмеженим буттям, вступити у спілкування-діалог з актуальними «іншими». Отже, *діалогічне спілкування виступає механізмом трансляції культури в часі й просторі, освоєння особистістю світу культури.*

Виходячи з цієї методологічно важливої тези, а також враховуючи викладені вище думки про те, що:

- за культурологічного підходу, як квінтесенції людиноцентричної педагогічної парадигми, моделлю освітнього процесу стає розгортання навчально-виховного діалогу-спілкування вчителя і дитини як механізму педагогічної взаємодії;
- прилучення дитини до надбань культури, становлення її комунікативного досвіду мислиться як одна з ключових функцій педагогічного спілкування;
- комунікативний підхід до мистецтва ґрунтується на соціально-комунікативній, суб'єкт-суб'єктній природі мистецтва, діалогізмі художньо-естетичного відношення,

ми приходимо до загального висновку: **комунікативний потенціал** особистості вчителя та його **художньо-мистецький потенціал** стають вирішальною передумовою професійної спроможності до продуктивного художньо-педагогічного спілкування. Більше того, ми маємо підстави говорити про **культуру художньо-педагогічного спілкування** майбутнього вчителя як важливий складник його педагогічної культури, як кінцеву **мету** професійної підготовки вчителя до формування комунікативного досвіду учнів засобами мистецтва.

Складене з кількох самостійних, поняття «культура художньо-педагогічного спілкування» багате семантично: тут термін «спілкування» окреслює комунікативний потенціал педагога і вказує на *спілкування як механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії*, термін «художнє» презентує художньо-естетичний потенціал вчителя і визначає *предметний зміст* цього спілкування – передача дітям досвіду художнього бачення світу, а слово «педагогічний» покликане підкреслити *професійну спрямованість* процесу взаємодії, а також приналежність феномена культури художньо-педагогічного спілкування до *цілісної педагогічної культури вчителя*. Таким чином, формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя визначається *здатністю особистості фахово діяти в педагогічній, комунікативній та художньо-мистецькій площинах*.

1.2. Структурно-функціональна модель особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування

Процеси гуманізації і гуманітаризації, як своєрідна відповідь на виклики техногенної цивілізації, змінюють пріоритети освіти. У сучасних умовах трансформується сам ідеал освіти – здійснюється перехід від «людини освіченої» до «людини культури» (Ю. Сенько).

Розгляд проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасних парадигм освіти дав нам підставу говорити про *культуру художньо-педагогічного спілкування* майбутнього вчителя як важливий складник його педагогічної культури, як *мету* професійної підготовки вчителя до формування комунікативного досвіду учнів засобами мистецтва.

Щоб розкрити сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування», наповнити його конкретним змістом, необхідно спочатку уточнити зміст і структуру родових понять «культура», «культура

педагога», «педагогічна культура», «професійна культура вчителя», вибудувати ланцюжок їх взаємозалежностей і взаємопереходів як діалектику сходження від абстрактного до конкретного і на цій основі побудувати структурно-функціональну модель особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування.

Цікаві і продуктивні ідеї стосовно культурно-гуманістичних характеристик учителя знаходимо в працях видатних вітчизняних просвітників і вчених-педагогів (Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, В. Шаталов) та зарубіжних педагогів-гуманістів (Я. Корчак, С. Френе, Р. Штейнер).

Аналіз робіт, присвячених педагогічній культурі (її сутності, структурі, можливим аспектам розгляду, проблемам формування тощо), дає нам підстави погодитись з В. Гриньовою, що «педагогічна культура» як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду» [15, с. 12].

Розпочнемо з аналізу тлумачення різними авторами сутності поняття «педагогічна культура».

П. Щербань вважає, що «... педагогічну культуру можна визначити як вищу, творчу активність учителя, найважливішою складовою якої є педагогічна майстерність, що виявляється у найбільш доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання» [55, с. 25]. В основі пропонованого тлумачення лежить зведення багатогранного явища педагогічної культури вчителя до володіння засобами педагогічної діяльності, до *професійної вправності*. Без сумніву, означені характеристики – важливі й необхідні, але є неповними для розкриття сутності аналізованого феномена, бо у такому розумінні ніяк не представлена особистість самого педагога.

Певною мірою перегукується з попереднім, тлумачення, яке дає О. Пальшкова: «Професійно-педагогічна культура вчителя [...] є

інтегральним показником його підготовки до професійно-педагогічної діяльності, в якому відбиваються *обізнаність, спроможність і навченість* (курсив наш – Д.Б., О. Б.) учителя здійснювати її культуровідповідним чином» [53, с. 7]. До речі, цей самий автор, ведучи далі мову про методологічні підходи до підготовки майбутнього вчителя, переконує, що культура вчителя є «одним із новоутворень, що формується у процесі підготовки педагога до професійно-педагогічної діяльності, поряд із готовністю, компетентністю, педагогічною майстерністю, професіоналізмом тощо» [там само, с. 15]. Ми вже аналізували поняття готовності, компетентності, професіоналізму, майстерності, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей, тому не будемо знову наводити аргументи щодо їх неоднопорядковості. Однак те, що тут культура педагога ставиться, за термінологією автора, «поряд» означених феноменів, свідчить про нерозуміння того, що культура є категорією вищого рівня абстракції і не може розглядатися в «одному ряду» з перерахованими поняттями. Коли ми кажемо «педагогічна культура вчителя», то за цим поняттям має поставати весь спектр професійно-особистісних характеристик і якостей педагога. Тому ще раз наголосимо: *категорія культури є інтегральною, універсальною, змістовно наповненою і ціннісно визначеною характеристикою, котра цілісно презентує педагога і як професіонала, і як особистість.*

Педагогічна культура, переконаний О. Кобенко, це «широка за своїм змістом категорія і її слід визначати як рівень духовного розвитку особистості вчителя та його професійної майстерності» [54, с. 24]. Як бачимо, тут культура використовується як оцінна категорія («рівень розвитку»), як *мірило досконалості* педагога, але ніяк не виявлені сутність культури педагога, її власний зміст, джерела саморозвитку «носія» цієї культури. Через ці причини і деяку абстрактність у формулюванні визначення, на наш погляд, не може бути прийнятним. Крім того,

зрозуміло, що сформованість педагогічної культури того чи іншого конкретного вчителя може мати різні градації-рівні, тому про який «рівень рівня» може йти мова?

Варто ще раз звернути увагу на існування різних іпостасей культури (соціум – індивід), їх залежностей і взаємопереходів (про це йшлося вище). На жаль, часто спостерігається змішування можливих рівнів дослідження педагогічної культури (залежно від модальності суб'єкта: особа – професійне співтовариство – соціум). Візьмемо для прикладу визначення, запропоноване Т. Івановою, яка вважає, що «педагогічна культура є інтеграційною характеристикою особистості педагога, що включає єдність як безпосередньої діяльності педагога по передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навиків і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [26, с. 37]. Як бачимо, початок тексту визначення – це рівень індивіда (характеристика особистості педагога), його закінчення – рівень соціуму (інститути передачі накопиченого соціального досвіду).

У центрі нашого дослідження має бути розгляд культури на індивідуальному рівні (культура педагога), але, зрозуміло, з його постійним співвіднесенням із педагогічною культурою як суспільним явищем, бо вони існують у діалектичному взаємозв'язку як загальне і окреме. На такому рівні розгляду близьким для нас є визначення педагогічної культури С. Кульневичем, який розглядає її як генеральну характеристику особистості, діяльності і педагогічного спілкування вчителя, яка реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності й особистих досягнень вчителя у створенні зразків педагогічної практики з позиції людини культури [38]. Але й тут є один суттєвий момент, який залишився не виявленим: у визначенні потрібно відобразити не тільки *інструментальну* (культура як ціннісні смисли, технологія педагогічної діяльності та її результати), але й

самоцільову функцію культури, – культури як механізму і передумови *саморозвитку* і *самовиявлення* вчителя. Тому, на нашу думку, варто було б цей капітальний факт відобразити у пропонованому визначенні. Наголосимо: саме цей момент є принципово важливим у вимірах людиноцентричної педагогічної парадигми, в руслі якої і варто тлумачити культуру педагога.

Хочемо також звернути увагу на той різнобій, який спостерігається серед науковців стосовно розуміння взаємозв'язку понять «культура педагога», «педагогічна культура вчителя», «професійна культура педагога», їх семантичних полів.

Н. Крилова [36] переконана (а з нею солідаризується І. Никифорова [49]), що поняття «культура педагога» ширше, ніж поняття «педагогічна культура», бо культура педагога «комплексне багаторівневе явище, що містить і особистісні якості – характер, комунікабельність, загальну ерудицію, творчий потенціал в цілому» [36, с. 205]. Зі сказаного випливає, що особистісні якості вчителя ніби виводяться «за межі» його педагогічної культури, – виходить, що останню можна уявити без розвиненої комунікабельності, креативності і широкої ерудованості вчителя.

Але це ще не вичерпує всієї проблеми. Проаналізуємо семантику термінів, що розглядаються, детальніше. Тут, на наш погляд, не враховується один важливий нюанс: варто лише означити *професійно-рольову приналежність* особи, культурні характеристики якої обговорюємо, і ми починаємо їх розглядати «з точки зору» цієї професії, її вимог і вимірів.

Пояснимо думку на конкретному прикладі. Уявімо, що Іван Іванович Петренко захоплюється літературою, пише гарні вірші. Чи є цей факт певною культурною характеристикою його особи, творчого потенціалу, загальної ерудиції? Безперечно. А тепер уточнимо: він викладає в школі математику і *варіант а)* своє захоплення літературою вважає хобі, про яке

не варто в школі навіть і згадувати (він же математик!); *варіант б*) учитель математики згуртував навколо себе учнів, схильних до поетичної творчості, спільно вони створили шкільний веб-сайт, де постійно оприлюднюються поетичні здобутки школярів, відбуваються обговорення на форумі тощо. А тепер ще раз поглянемо на літературне хобі Петренка. У першому варіанті воно не є фактом *педагогічної* діяльності і тому до культури *педагога* Петренка не має ніякого стосунку, – воно є лише фактом біографії його як людини, як прояв життєвої активності окремо взятого індивіда. Другий варіант – беззаперечне свідчення *культури педагога*, бо має потужний виховний вплив, творить культурно-виховне середовище.

Завершуючи полеміку з Н. Криловою та І. Никифоровою (стосовно їх твердження, що поняття «культура педагога» ширше, ніж поняття «педагогічна культура»), акцентуємо: той ракурс, у якому вони тлумачать це співвідношення, не допускає термінології «ширше – вужче», бо у них ці поняття лежать у *різних площинах* – індивідуально-буттєвій і професійній. Про можливі варіанти співпадання (чи неспівпадання) цих площин у життєдіяльності конкретного вчителя ми вже сказали. До речі, побіжно окреслена нами в процесі полеміки проблематика гармонійності / дисгармонійності особистісного і професійного у педагогічній культурі вчителя є, на наш погляд, актуальною науковою проблемою (питання особистісної самореалізації педагога у царині професії, цілісності суб'єкта педагогічної діяльності, «емоційного вигоряння» як наслідку дисгармонійності особистісного і професійного тощо), але вона виходить за межі предмету нашого дослідження. Однак вважаємо за необхідне звернути увагу, слідом за В. Пазенком, на важливу тенденцію методологічного характеру, що зараз чітко проявляється у філософії освіти: сучасний погляд на людину «прагне подолати дихотомію людини-фахівця (*homo faber*) і людини-особистості (*homo sapiens*), знов,

акумулюючи нові відомості про неї, які набули людинознавчі науки, звертається до проблеми «повернення» людині її цілісності» [52, с. 68].

Отже, повертаючись до семантики термінів, маємо підстави думати про синонімічність понять «культура педагога» і «педагогічна культура вчителя», – «... зв'язки між ними настільки безпосередні, що з повною підставою можна стверджувати: педагогічна культура є специфічним проявом загальної культури *в умовах педагогічного процесу* (курсив наш – Д.Б., О. Б.)» [8, с. 32].

У цьому ж синонімічному ряду ми будемо використовувати термін «професійно-педагогічна культура вчителя», хоча і тут необхідно зробити певні уточнення.

Розпочнемо з аналізу визначення, яке ми знаходимо у О. Пальшкової: «Професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури, в якому сконцентровано досвід спеціально організованої суспільної практики навчання і виховання підростаючого покоління у створених суспільством закладах освіти для задоволення конкретних потреб, способів реалізації освітньої діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння певною діяльністю [53, с. 33-34]. З тексту зрозуміло, що педагогічна культура і професійно-педагогічна культура співвідносяться як ціле і його частина. Це твердження вірне, але вірне тільки в певних межах – тоді, коли йдеться про ці феномени на рівні соціуму, тобто *всезагального* (суб'єкт культури – суспільство як колективний суб'єкт). Дійсно, друге відрізняється від першого тим, що це *спеціально організована й інституціалізована* суспільна освітня практика (скажімо, на відміну від традицій народної педагогіки, сімейного виховання тощо).

Тепер перейдемо на інший рівень модальності суб'єкта культури – рівень індивіда. Можна навести багато прикладів, коли і на цьому рівні семантичні поля понять «педагогічна культура» і «професійно-педагогічна

культура» не співпадатимуть. Скажімо, певним чином педагогічні функції реалізуються у системах відношень «батько – дитина», «офіцер – солдат», «керівник – підлеглий» тощо, і тому можна говорити про *педагогічну культуру* суб'єктів, які здійснюють такий виховний вплив (зокрема, досить усталеним є термін «педагогічна культура батьків»). Однак, варто чітко розуміти: тут мова йде про педагогічну культуру особи, яка у сфері освіти не є професіоналом.

Якщо ж тільки ми позначаємо професійно-рольову приналежність людини як «учитель», то відмінність понять «педагогічна культура» і «професійно-педагогічна культура» нівелюється, вони стають синонімами. Тут варто, крім висловлених нами аргументів, послатися також на авторитет В. Сухомлинського, який одним з перших в українській педагогіці започаткував наукове осмислення проблеми *професійної культури вчителя*, – він трактує її як *культуру педагогічну* [66, с. 72].

Вільне поводження з науковою термінологією іноді приводить до спотворення сутності педагогічних феноменів. Подивімося, як сформульована назва статті І. Никифорової [49] у провідному вітчизняному науково-педагогічному журналі «Рідна школа» – «Педагогічна культура як складова фахової комунікативної культури майбутнього вчителя (теоретичний аналіз)». Насправді все якраз навпаки – комунікативна культура вчителя є складником його педагогічної культури.

Ми так критично виявляємо методологічні й теоретичні вади в трактуванні педагогічної культури різними авторами (а подібні приклади можна наводити ще і ще), тому що ці неповні, часто односторонні інтерпретації з неминучістю тягнуть за собою спотворене розуміння всього спектру проблем, пов'язаних з науковим забезпеченням процесу формування культури педагога, зокрема культури художньо-педагогічного спілкування, в системі його професійної підготовки, тобто виявляються врешті-решт «заземленими» на практику.

Змістовна насиченість, ємність і глибина категорії культури, з одного боку, і відсутність єдиних підходів до розуміння педагогічної культури вчителя – з іншого, не дають можливості говорити про загальноприйняту структурно-функціональну модель цього феномена.

Узагальнюючи думки науковців з приводу структурних компонентів педагогічної культури, О. Рудницька приходить до висновку, що вона «передбачає високий рівень інтелектуального і емоційного розвитку вчителя, наявність у нього певної програми самовдосконалення, вимоги до поведінки, норм взаємин з учнями, батьками, колегами тощо» [60, с. 42]. Останнє в цитованому тексті слово «тощо» досить симптоматичне, воно свідчить про те, що автор не намагається дати завершену структуру, а лише називає її окремі суттєві елементи.

Дослідник А. Барабанщиков [9, с. 72] вважає, що педагогічна культура являє собою синтез: системи багатогранних відношень; психолого-педагогічних переконань; майстерності; загального розвитку; професійно-педагогічних якостей; педагогічної етики; стилю діяльності і поведінки.

Постає питання: чи дійсно перераховані елементи являють собою цілісну структуру, тобто є *необхідними і достатніми*? Думаємо, що ні, бо не прослідковується єдиний критерій такого виділення.

І. Ісаєв [27] у структурі професійно-педагогічної культури виділяє аксіологічний, технологічний, творчий та особистісний складники. Таке структурування теж, на нашу думку, не є переконливим, бо варто лише поставити питання: чи можна розглядати особистісні характеристики поза цінностями, які ця особистість сповідує, тобто поза аксіологічним виміром? як можна говорити про творчість поза технологією діяльності? – і запропонована модель «розвалюється».

Основним змістом професійно-педагогічної культури вчителя, вважає В. Чайка, є його «здатність до безперервної самоосвіти,

самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації» [68, с. 6]. Тут автор правильно акцентує моменти саморозвитку та самореалізації вчителя як суб'єкта педагогічної культури, однак чи проглядає за виписаним переліком певний системний погляд на сутність професійно-педагогічної культури, її структуру? Питання радше риторичне.

Педагогічна культура, вважає В. Гриньова, є «інтегрованою динамічною характеристикою особистості майбутнього вчителя, відносно стійкою відкритою саморегульованою системою взаємопов'язаних цінностей, яка зумовлює його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості» [15, с. 9]. Як бачимо, автор подає визначення феномена педагогічної культури через ключову категорію «цінності», тобто обрала аксіологічний підхід до розуміння культури в якості методологічної опори власного дослідження. Представники цього підходу, який переважав у вітчизняній культурології аж до середини 70-х років ХХ ст., розглядають культуру з погляду готових форм і результатів діяльності, як *сукупність матеріальних і духовних цінностей* (А. Арнольдов, М. Дьомін, С. Дробницький, С. Єшин, А. Зворикін, Г. Францев, Н. Чавчавадзе та ін.). У науковій полеміці з прихильниками подібних поглядів відомий дослідник проблем культури Н. Злобін справедливо зазначає, що розуміння культури як *сукупності цінностей* мало продуктивне навіть на операційному рівні: «воно обмежує дослідження перерахуванням і характеристикою фактів, елементів (цінностей), що входять в цю сукупність» [22, с. 14]. Такий підхід неминуче приводить дослідника на шлях опису, на цьому шляху «неможливо виділити суть даного феномена, а значить, – стати на ґрунт науки» [там само, с. 19].

У справедливості подібних критичних зауважень можна

переконатись на прикладі аналізованого нами дослідження: у процесі побудови теоретичної моделі педагогічної культури майбутнього вчителя В. Гриньова структурує її – педагогічну культуру – таким чином: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення [15, с.9]. По-перше, додавання до кожного традиційного терміна (ціль, мотив, знання, вміння тощо) слова «цінності» – це, на наш погляд, своєрідна вульгаризація аксіологічного підходу до розуміння культури. По-друге, якщо виходити з положень аксіології як науки про цінності (від грец. *αξια* – цінність), зокрема, науки про цінності освіти, у яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують *компонент відношень у структурі особистості* [3], то власне тільки останній складник запропонованої структури – відношення – безпосередньо пов'язаний з *ціннісним* виміром особистості. Адже для особистості той чи інший об'єкт є цінним (чи не є таким) тільки в результаті відповідного *ставлення* до нього. Безперечно, людиновимірні цінності культури, насамперед концепт «духовність», який представлений філософськими категоріями-універсальями: віра, надія, любов, воля, добро, істина, свобода, святе, справедливість тощо [58, с.16], мають стати ціннісною домінантою вчителя, трансформувавшись у ціннісні орієнтації, які визначатимуть його *ставлення* до світу, професійної діяльності і самого себе. Але це не означає, що варто так, як це робить автор аналізованої роботи, позначати структуру педагогічної культури вчителя, бо це призводить до своєрідного «обезцінення цінностей». Крім того, по-третє, не зрозуміло, на яку теоретичну концепцію особистості опирається автор, коли виділяє саме такі, а не інакші структурні компоненти.

П. Щербань в якості основних складових педагогічної культури вчителя виділяє такі: 1) загальна і наукова педагогічна ерудиція, досконале володіння змістом і методикою викладання свого предмета; 2) педагогічна

майстерність і прагнення до постійного самовдосконалення; 3) культура мовлення і педагогічного спілкування; 4) досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки; 5) педагогічна етика і педагогічний такт; б) духовна культура вчителя, в основі якої лежить його художньо-естетична культура; 7) любов до дітей і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації; 8) уміння і навички вільно поводитися, емоційно висловлювати свої почуття, думки, радість, гнів, захоплення тощо; 9) перцептивні здібності (проникати у внутрішній світ дитини) та сугестивні здібності (вміння за допомогою доброго слова, волі емоційно впливати на учнів); 10) педагогічний оптимізм, об'єктивність, урівноваженість і вимогливість [55, с. 22].

Важко запідозрити автора пропонованої структури в системному підході, бо навіть побіжний аналіз показує, що тут прописані *різнопорядкові* складники. Для прикладу, досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки (4 компонент) є не що інше як складник педагогічної майстерності (2 компонент); культура мовлення є складником культури педагогічного спілкування, а в переліку вони подані через сполучник «і» (3 компонент); любов до дітей і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації (7 компонент) насправді презентує дві різні сфери суб'єкта – ціннісно-мотиваційну (любов до дітей і педагогічної праці) та реалізаційно-творчу (здатність до педагогічної імпровізації). Можна було б і далі продовжувати, але навіть сказаного достатньо, щоб зрозуміти: ніщо не може змусити цю модель «працювати», тобто відображати функціональні зв'язки і залежності між окремими компонентами, їх ієрархію. Інакше кажучи, запропонований набір властивостей особистості, етичних і соціально-психологічних якостей, психічних процесів і тому подібне *цілісною структурою* педагогічної культури вчителя назвати не можна.

Структуру професійно-педагогічної культури вчителя початкової

школи І. Пальшкова визначає з трьох компонентів: когнітивний (система знань про цілі, призначення, способи реалізації діяльності вчителя, про дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу тощо), діяльнісно-поведінковий (система культуровідповідних дій учителя, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків) і ціннісно-орієнтаційний (система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя) [53, с. 18–19]. Таке структурування є досить традиційним, але воно не дає відповіді на ряд питань, які виникають у світлі людиноцентричної освітньої парадигми: як аналізована структура виявляє *суб'єктність* педагога? чи відтворює вона особистісно-творчий сенс культури як *способу реалізації сутнісних сил* педагога у процесі професійної діяльності? чи спроможна така структура відобразити діалектику *результативного і процесуального, особистісного і професійного* аспектів культури? чи можна когнітивну підструктуру суб'єкта культури зводити виключно до знань?

На наш погляд, найбільш переконливим виглядає узагальнений виклад складників культури вчителя, який дає І. Зязюн [23]: інтелектуальний потенціал (тезаурус, кругозір); духовні ідеали (діапазон інтересів); світогляд (соціальна спрямованість); досвід (теоретичний і предметно-практичний); інтеріоризовані норми (регуляція вчинків і дій); культура почуттів (гуманістична спрямованість спілкування, естетична насиченість поведінки і діяльності).

Така подача структури презентує феномен педагогічної культури вчителя досить об'ємно, ніби «з висоти пташиного польоту». Візьмемо її до уваги у процесі наших подальших розмірковувань з приводу означеної проблеми. Зараз лише висловимо жаль, що відомий учений не посвятив читачів у процес *виведення*, логічного *обґрунтування* моделі, а одразу виклав «готовий продукт», ніби приховавши «рецепт» його приготування.

Узагальнюючи викладене вище, констатуємо: проаналізовані підходи, як бачимо, не наближають нас до розуміння сутності культури педагога, зокрема – культури художньо-педагогічного спілкування, не виявляють повною мірою властивостей, структури і специфічних функцій цього феномена, можливих рівнів його дослідження залежно від модальності суб'єкта (особа – група – соціум). Залишається актуальним пошук адекватного визначення, уточнення самого змісту поняття, щоб забезпечити продуктивність останнього як засобу пізнання і, разом з тим, дістати можливість вписати проблему культури художньо-педагогічного спілкування в понятійно-термінологічну систему педагогічної науки.

Ми вважаємо, що та мозаїчність, фрагментарність, а часто і однобічність розуміння проблеми, які виявлені в процесі аналізу, можуть бути подолані тільки на шляху системного осмислення культури художньо-педагогічного спілкування з методологічно вивірених і теоретично обґрунтованих позицій, бо представити педагога цілісно і несуперечливо як «носія» культури можливо лише через характеристики, пов'язані єдиною концептуальною віссю.

Для обмірковування поставленої проблеми нам необхідно ще раз звернутися до ключових для нашого дослідження категорій – «культура», «діяльність», «спілкування», «особистість», «суб'єкт», які мають задати категоріальні рамки дослідження, окреслити змістові характеристики поняття «культура художньо-педагогічного спілкування», допоможуть ввести комунікативний і художньо-естетичний потенціали особистості вчителя, культуру художньо-педагогічного спілкування в єдину структуру культури педагога.

Розпочнемо з аналізу самого феномена культури. Слід відмітити багатозначність поняття «культура», традицію використання його в різних смислових ракурсах. Така семантична і змістова різноманітність свідчить про різноманітність світу культури, поліфункціональність останньої.

Універсальність і ємність поняття «культура» дозволяють розглядати вказаний феномен багатоаспектно, контекстуально.

Можна констатувати, що в історії науки інтерес до проблеми культури постійно зростає. Поступово у теоретичній термінології лексема «культура» перетворилася у змістовне поняття.

Сучасна теорія культури як нова міждисциплінарна галузь науки знаходиться в процесі активного становлення, в ній проводиться поглиблена розробка методологічних аспектів дослідження культури, ведуться пошуки прийнятних визначень, розглядається роль культури в житті суспільства й особи.

У літературі з проблем культури можна зустріти різні підходи до її осмислення: ціннісний (аксіологічний), дезаксіологічний, семіотичний, інформаційний, гуманістичний, технологічний та інші. Дотримуючись тези про «безпосередній зв'язок культури з предметною перетворювальною діяльністю людини» [39, с. 36], автори різних концепцій розходяться все ж у питанні щодо характеру співвіднесеності культури і діяльності.

Виділимо два основні концептуальні підходи розуміння феномена культури, які умовно можна назвати «динамічним» та «структурно-функціональним».

Представники «динамічного» підходу (Н. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв та ін.) в основу визначення культури кладуть історично активну творчу діяльність людини і, відповідно, саму людину – *суб'єкта* цієї діяльності [39]. Дійсним змістом культури виявляється *розвиток самої людини* як суспільної істоти. Тут культура розглядається як втілення *сутнісних сил* особистості, як діалектична єдність процесу і результату, норми і творчості. «Специфіка культури полягає в тому, – пише Л. Коган, – що вона розкриває якісний бік людської діяльності, показуючи, наскільки остання (в будь-якій сфері) виступає реалізацією сутнісних сил, творчих потенцій людини» [32, с. 55].

Щодо представників структурно-функціонального підходу (М. Каган, Ю. Давидов, Е. Маркарян, О. Ханова та ін.), то вони розуміють культуру як *систему формують основ діяльності*. Тут культура трактується як спосіб (механізм, засоби), як технологія діяльності, що включає в себе надзвичайно складну і багатогранну систему позабіологічно вироблених механізмів (і відповідно «вміння» їх актуалізувати), завдяки яким стимулюється, програмується, координується і регулюється активність людей у суспільстві.

Ця концепція ніби вбирає в себе ще одне, «аксіологічне» розуміння культури, оскільки всі без винятку прояви культури, включаючи моральні спонуки й естетичні ідеали, відносяться тут до способу, технології людської діяльності. Явища цього порядку, вважає Е. Маркарян, «...лише виконують в процесах її здійснення якісно інші, регулятивні функції (функції стимулювання, мотивації, програмування діяльності тощо)» [45, с. 117].

Хоча включення ціннісних смислів діяльності в саму її технологію може дискутуватись, ясно одне: і вищі людські цілі (цінності), і способи діяльності відносяться до світу культури. «В кінцевому рахунку, – зауважує В. Малахов, – як засіб, так і мета є моментами діяльності», тому в обох випадках ми маємо справу з розумінням культури як «форми детермінації діяльності елементами власної внутрішньої будови, тобто форми самодетермінації діяльності» [44, с. 13].

Проаналізовані теоретичні підходи до розуміння сутності культури мають розглядатися як взаємодоповнюючі: якщо «структурно-функціональний» підхід розглядає культуру через категорію *технології людської діяльності*, то «динамічний» робить акцент на *особистості як творцеві і носієві культури*. Обидві площини розгляду культури (особистісну і технологічну) в їхній органічній єдності і взаємопереходах покладемо в основу наших подальших розмірковувань.

Спираючись на таку методологічну основу, викладемо спочатку наш підхід до розуміння змісту і структури культури особистості, щоб далі мати можливість рухатись по логічному ланцюжку сходження від абстрактного до конкретного: «культура особистості» → «культура педагога» → «культура спілкування педагога» → «культура художньо-педагогічного спілкування вчителя».

Структура особистісної форми культури може бути розглянута з різних позицій залежно від вибору теоретичної моделі особистості. Існуючі підходи до розуміння особистості є скоріше взаємодоповнюючими, ніж альтернативними, бо в одних випадках акцентується системоутворююче ядро особистості, в інших – спосіб самореалізації чи емпіричні прояви особистості в соціумі і таке інше. В практичному ж плані цю множинність слід прийняти як факт і, виходячи з потреб дослідження, спростити (редукувати) описану різноманітність до однієї моделі, котра дозволила б системно описати феномен культури вчителя мистецтва, його здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування з дітьми, визначити критерії та рівні сформованості вказаного феномена.

У нашому випадку будемо виходити з уявлень про особистість як «результат і конденсат культури» (І. Білявський). Дійсно, індивід набуває якостей особистості, активно «привласнюючи» культуру. Культура для особистості стає її сутнісною приналежністю, існує як суб'єктивне, власне надбання, джерело активності й саморозвитку, як потенціал людських сил і якостей. О. Ханова слушно зауважує, що предметне багатство культури є лише зовнішньою формою її існування, однак *дійсним змістом культури є розвиток самої людини як суб'єкта діяльності і спілкування* [67, с. 52].

Проблема *суб'єкта* у соціально-гуманітарних науках останнім часом набуває нового звучання, відбувається розширення змісту категорії «суб'єкт», змінюється його розуміння. Згідно з філософією

людиноцентризму суб'єкт є вищою характеристикою особистості, розуміється як певне «об'єднання всіх рівнів уявлень про людину – від емпіричного, індивідуального «Я» до «свідомості», «духу», відчуттів, «життєвого світу», діяльності, культури» [52, с. 67].

За критерієм суб'єкта (соціум – індивід) культуру прийнято поділяти на суспільну та індивідуальну форми, зв'язок яких описується, як ми вже відмічали вище, через діалектику загального і окремого. Це дає підставу стверджувати, що «...культура особистості виявляється ізоморфною культурі суспільства, між ними існує структурна і елементна подібність» [20, с. 21]. Теза про *ізоморфність культури суспільства і культури особистості* дозволяє нам знайти методологічний ключ до побудови структурно-функціональної моделі культури педагога.

Коротко викладемо нашу аргументацію.

1. Культура за своєю природою поліфункціональна, в якості основних функцій виділяють гуманістичну (людинотворчу), соціалізацій, індивідуалізацій, самоцільову, інструментальну, креативну, гносеологічно-орієнтаційну, нормативно-регулятивну, аксіологічну, комунікативну.
2. Ізоморфність культури на рівні соціуму та індивідуальної культури реалізується через функції культури.
3. Культура, реалізуючи свої функції, проявляється (втілюється) на рівні індивіда в формі його «сутнісних сил».
4. У процесі культурного становлення індивіда кожна функція, яка представляє об'єктивовані в культурі здібності родового суб'єкта, розпредмечується і «задає» розвиток певних потенцій (спроможностей) особистості та їх системної цілісності.
5. Функції культури стосовно суб'єкта-індивіда можуть виступати як загальносистемні чи структурні.

6. Гуманістичну (люди́нотворчу) функцію культури ми розглядаємо як системну метафункцію, вона вказує на місце і роль культури у творенні людського в людині. Системні функції соціалізації й індивідуалізації (персоналізації) вказують на *механізм* прилучення індивіда до світу культури. Інструментальна та самоцільова функції є парою системних функцій, що розкривають дві сторони-іпостасі культури особистості: 1) оволодіння культурою як засобом (технологією) діяльності і спілкування та 2) цінність культури для саморозвитку і самоактуалізації особистості.
7. Функціями, що задають *внутрішню структуру* особистості як носія культури, є гносеологічно-орієнтаційна, нормативно-регулятивна, креативна, аксіологічна, комунікативна. Звідси ми виводимо, що *структуру культури педагога можна подати через п'ять необхідних і достатніх компонентів, які умовно назвемо потенціалами*: пізнавальний потенціал; морально-етичний потенціал; дієво-творчий потенціал; художньо-естетичний потенціал; комунікативний потенціал.

Виділені *потенціали* відіграють роль *динамічних домінант*, які *спрямовують процес розвитку та самоактуалізації педагога як особистості й професіонала*.

Правильність зроблених нами викладок підтверджує думка, яку ми знаходимо в М. Кагана. Учений вважає, що сучасна освіта перш за все має враховувати *цілісно-системну будову психіки людини* (курсив наш – Д.Б., О. Б.), для існування і функціонування якої у процесі освіти потрібно забезпечити реалізацію *п'яти основних видів діяльності*: 1) пізнавальна; 2) ціннісно-орієнтаційна; 3) перетворююча; 4) спілкування; 5) художнє освоєння світу [30, с. 228].² П'ять основних видів людської діяльності, про

² У цьому напрямку починають рухатись й інші науковці, шукаючи методологічне підґрунтя для класифікації різних педагогічних феноменів. Наприклад, В. Луговий, розглядаючи проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті, звертає увагу, що

які веде мову М. Каган, співпадають з обґрунтованими нами вище компонентами-потенціалами культури особистості не тільки кількісно, але і за своєю суттю, адже, як вже було сказано, дійсним змістом культури є розвиток самої людини як суб'єкта діяльності і спілкування, освоєння нею культури як *системи формують основ діяльності* (способів механізмів, засобів діяльності та її ціннісних смислів).

Висловимо кілька загальних зауважень щодо пропонованої структури культури педагога, які, сподіваємося, дозволять змістовно наповнити цю абстрактну конструкцію.

Так, кожен підструктуру ми розуміємо як заданий культурою рівень розвитку «сутнісних сил» (соціальних сил) особистості, які умовно названі потенціалами. За тим чи іншим потенціалом як підструктурою культури педагога стоїть досить складне утворення, яке забезпечує особистості можливість бути повноцінним *суб'єктом* у тій чи іншій сферах людської діяльності (пізнавальній, художній, комунікативній тощо). Кожен з виділених потенціалів розглядається як певна *функція суб'єкта* у його діяльнісних проявах, причому кожна функція-потенціал реалізується лише у взаємодії з іншими, *втілюється через них*. Людина не складається з набору окремих «культур» – вона єдина і неподільна.

Отже, *культура педагога є цілісна, системна сутність, яка існує і проявляється як взаємопов'язане функціонування її підструктур – основних потенціалів (соціальних сил) особистості, що виступають*

«системно й науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин. У такому разі можна теоретично дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знаннєвих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалого-комунікаційних і художньо-творчих» [43, с. 15–16].

внутрішнім джерелом активності і засобами професійної діяльності та спілкування.

Разом з тим, з метою поглибленого теоретичного вивчення (або потреб цілеспрямованого розвитку) той чи інший потенціал особистості може бути виокремлений (абстрагований) з цілісної структури культури педагога й осмислений як відносно самостійне утворення. Ми наче переходимо на інший рівень розгляду (субрівень), і тоді, наприклад, говоримо про пізнавальний потенціал особистості як про *культуру пізнання* чи *культуру педагогічного мислення* вчителя, або морально-етичний потенціал вчителя вивчаємо як його *моральну культуру* тощо. Такий науково-пізнавальний прийом є допустимим і досить традиційним.

Наведені вище аргументи ще раз свідчать про те, що виокремлення в якості спеціального предмета розгляду феномена *культури художньо-педагогічного спілкування вчителя* є не тільки можливим, але й обґрунтованим. Для того, щоб цей розгляд був переконливим, будемо опиратися на *базове поняття «культура спілкування педагога»*.

Що таке спілкування – самостійний процес, що виступає нарівні з діяльністю, чи можна говорити про *діяльність спілкування*? Обидві точки зору мають право на існування, все залежить від заданої ситуації і аспекту дослідження, але завжди постійною залишається сама *діяльнісна природа* людського спілкування [28]. З цих позицій, не применшуючи значення інших трактувань, важливо підійти до розуміння спілкування як діяльності (О. Леонт'єв та ін.), вважаючи, що «... діяльність спілкування є такий же вид діяльності, як ... продуктивна і пізнавальна діяльність, вона і в психологічному відношенні має ту ж принципову організацію» [42, с. 47], її метою є «та або інша спрямована зміна в смисловому полі реципієнта» [там само, с. 69].

У такому разі через категорію діяльності можна: 1) пояснити формування культури спілкування особистості як її розвиток в процесі

освоєння технології (включаючи «ціннісні сенси») діяльності спілкування, що дозволяє цій особистості повною мірою реалізувати себе і свої цілі, свій творчий потенціал; 2) виявити процесуальний характер культури і 3) у центр дослідження культури спілкування вихователя поставити суб'єкта цієї діяльності – особу самого педагога.

При такому підході *культура педагогічного спілкування вчителя може бути визначена як органічна й істотна сторона інтегральної культури педагога, що є становленням і реалізацією його сутнісних сил (потенціалів-спроможностей) через освоєння, актуалізацію цінностей, засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих в історично виробленому досвіді людства, і творче їх застосування, орієнтоване на оптимізацію освітнього процесу і гармонізацію самої особистості педагога.*

Формування культури художньо-педагогічного спілкування в процесі професійної підготовки ми розуміємо як одну з базових цілей на шляху становлення інтегральної культури педагога. У рамках нашого дослідження вказана мета виділяється як самостійна, при цьому будемо постійно співвідносити її з ієрархією цілей, із загальною метою (культура педагога), інакше за конкретним можемо втратити загальне.

Акцентуація цілісності культури особистості приводить нас до такого, на перший погляд парадоксального, висновку: *при вивченні культури художньо-педагогічного спілкування вчителя насправді мова повинна йти про розгляд інтегральної культури педагога, але під особливим кутом зору – через призму акту комунікативної взаємодії, предметом (змістом) якої виступає мистецтво, тобто фактично про те, як учитель реалізує свої культурні потенції (в їх системності) у процесі мистецького спілкування, який діапазон його можливостей як суб'єкта художньо-педагогічної комунікації, адже, власне кажучи, суб'єкт та його саморозвиток і є «кінцевою метою культури» [50, с. 114].*

Дійсно, у комунікативній взаємодії з дитиною педагог як суб'єкт мистецького спілкування «актуалізує» всі необхідні для забезпечення її результативності особистісні ресурси (суб'єктивне культурне оснащення): пізнавальний потенціал (для пізнання особистості учня, розуміння його комунікативних проявів, осмислення набутих художніх вражень, для саморефлексії), дієво-творчий потенціал (продукує комунікативно значиму інформацію, інтерпретує зміст твору мистецтва, творить стосунки, реалізує себе як неповторну сутність). Комунікативні дії суб'єкта (поведінка, вчинки) втілюють його ставлення до дитини, розуміння добра і зла (морально-етичний потенціал), виявляють красу й емоційну насиченість слова і дії, почуття міри (естетичний потенціал). Тобто, *в акті спілкування фокусується весь культурний потенціал особистості*: окремі елементи культури особистості наче перебудовуються, по-новому групуються [56], *переструктуровуються в актуальну для діяльності спілкування систему*, проявляючи в цьому свою універсальність і відтворюючи *цілісність особистості*.

Таким чином, найзагальніший аналіз «горизонтального» зрізу культури педагога і місця в ній культури художньо-педагогічного спілкування дає підстави зробити принаймні два висновки. По-перше, культура художньо-педагогічного спілкування особистості – це не якась окрема, ізольована, «ще одна» культура, нанизана, ніби намисто, разом з іншими її видами в певну сукупність – культуру особистості. Насправді тут мають місце зв'язки вищого порядку, вони носять системний характер. Тому, якщо ми говоримо про культуру художньо-педагогічного спілкування педагога як про систему, то маємо на увазі, що вона характеризується взаємопроникненням компонентів як усередині неї самої, так і по відношенню до інших підсистем інтегральної культури особистості педагога. «Таємниця культури, – як точно відмітив М. Каган, – взагалі не в складових її компонентах самих по собі, а в їх зв'язках,

взаємодіях, взаємоопосередкуваннях, які і визначають, врешті-решт, особливості кожного з них» [30, с. 15].

Але це тільки одна з ліній аналізу – лінія, що виявляє момент інтеграції підсистем культури особистості, що, разом з тим, не означає їх тотожності. Тому (і це по-друге), не можна розуміти культуру особистості як щось нероздільне, неділимо-монолітне. Тут кожна з підсистем виконує свої, тільки їй властиві функції, тим самим відносно відмежовуючись від цілого у всьому своєму специфічному змісті. Саме цей факт дозволяє віддиференціювати і досліджувати культуру художньо-педагогічного спілкування вчителя як таку.

Отже, обґрунтовані нами взаємозв'язки ключових понять як сходження від абстрактного до конкретного («культура особистості» → «культура педагога» → «культура спілкування вихователя» → «культура художньо-педагогічного спілкування вчителя») забезпечують системне «бачення» особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування у його культурних вимірах.

Ведучи мову про інтегральні культурні характеристики вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, ми повинні постійно мати у полі зору два моменти (у їхньому гармонійному взаємозв'язку): *наскільки культурний потенціал педагога, його творча самореалізація у художньо-педагогічному спілкуванні слугують вихованню учня, співпадають із цілями професійної діяльності, і, разом з тим, наскільки вибір вихователем способів і засобів художньо-мистецької комунікації зорієнтований на забезпечення глибокого культурно-духовного сенсу педагогічного спілкування – творення людського в людині.*

Як відомо, методологія системного дослідження передбачає розгляд будь-якого явища в трьох вимірах: 1) як елемента метасистеми; 2) як цілісної сутності; 3) як єдності субсистем (елементів), що її утворюють. У процесі дослідження феномена культури художньо-педагогічного

спілкування вчителя перших два виміри – як елемента метасистеми (інтегральної культури педагога) та як цілісної сутності – ми вже розглянули. Перейдемо тепер на субрівень (третій вимір) – до розгляду *структури* культури художньо-педагогічного спілкування вчителя.

Системному дослідженню об'єкта адекватний метод моделювання. Застосування методу моделювання в руслі системного підходу означає, що в основу повинен бути покладений не емпірично-індуктивний, а дедуктивний спосіб побудови моделі культури художньо-педагогічного спілкування педагога як цілісності, розчленованої на необхідні цілому і достатні для його функціонування підсистеми, тобто здійснений рух від загального до конкретного.

Приступимо до обґрунтування передумов побудови моделі особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування. При цьому ми будемо виходити з викладеного нами вище концептуального підходу, за якого при дослідженні соціокультурних параметрів особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування мова повинна йти про те, як інтегральна культура педагога втілюється в акті комунікативної взаємодії, предметом (змістом) якої виступає мистецтво, як учитель реалізує свої культурні потенції (в їх системності) у процесі мистецько-педагогічного спілкування.

При цьому звернемо увагу на ряд важливих моментів:

- 1) не можна побудувати модель, що відображала б *повний і кінцевий набір* відомостей про функціонування системи, особливо якщо мова йде про модельне представлення особистості. Тому єдиним можливим виходом із ситуації є *схематизація і спрощення* модельованого об'єкта, але «в такий спосіб, який дозволяв би відстежувати ті його характеристики, які відіграють роль *визначальних* (курсив наш – Д.Б., О. Б.) у дослідженні і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу» [41].

2) модель носитиме еталонний характер, тобто відображати ті *позитивні культурні характеристики*, які задаються вимогами суспільства до професії педагога і якими він повинен володіти в ідеалі, адже професія вчителя не просто відноситься до типу «людина – людина» (за Є. Климовим), – вона є «людинотвірною». Тому вимога до особистісного розвитку педагога, його соціокультурних вимірів детермінована тим, що «зрілість особистості є тут умовою і невід’ємним компонентом успішного професійного становлення» [31, с. 9].

Вище ми визначили культуру педагога через поняття «сутнісні сили». Спеціальні дослідження [70] виявили, що двома базисними складовими сутнісних сил людини є потреби і здібності, котрі в своїй суперечливій єдності виступають суб’єктивними підвалинами діяльності. Кардинальний характер потреб і здібностей в системі сутнісних сил людини, як переконливо показав Л. Зеленов [21], визначається тим, що, по-перше, всі інші властивості, якості, ознаки людини є модусами або потреби (потяги, бажання, цілі, інтереси, мотиви, переконання, орієнтації тощо), або здібності (навички, вміння, способи і т. д.); по-друге, всі інші аспекти соціального буття людини похідні від потреб і здібностей, детерміновані ними.

Уточнимо: в контексті нашої роботи мова про здібності йтиме не в руслі традицій диференціальної психології, а в ширшому, культурологічному плані як про міру освоєння людиною позабіологічно вироблених способів (програм, алгоритмів) діяльності, зокрема – комунікативної та художньо-мистецької. Тобто тут акцент робиться на загальнолюдському, соціокультурному в індивідові, інтеріоризованому ним в процесі соціалізації, на здібностях як «родових властивостях» людини. «Особистість, – писав Л. Виготський, – є поняття соціальне, воно охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не вроджена, але виникає

в результаті культурного розвитку» [13, с. 315]. Звідси зрозуміло, що предмету нашого дослідження відповідає підхід, що виявляє в здібностях пласт культурно заданого. Отже, потреби і здібності ми розглядаємо як ідеальні «відкладення» загальних форм культури в одиничному, в особі – як своєрідний *субстрат суб'єктивності*.

Якщо виділені і описані вище потенціали (пізнавальний, морально-етичний, дієво-творчий, художньо-естетичний, комунікативний) є, умовно кажучи, «горизонтальним» зрізом культури педагога, тобто вказують на структуроване *змістове наповнення* і дають відповідь на питання «що», то потреби і здібності (у всіх їхніх модифікаціях) можна розуміти як наскрізні *властивості* виділених вище підструктур, як їх «вертикальний» зріз, котрий дає відповідь на питання «чому» і «як».

Так, наприклад, *пізнавальний потенціал* педагога характеризують: 1) обсяг і спрямованість пізнавальних інтересів, світоглядні орієнтації, педагогічні переконання, ідеали, зміст «Я»-концепції; 2) розвиненість здатності до отримання, зберігання, відтворення і перетворення інформації, яка забезпечує продуктивність пізнавальної діяльності особистості (якісні характеристики мислення, педагогічна спостережливість та інтуїція, саморефлексія тощо), а також сам обсяг і якість інформації, якою володіє і оперує вчитель (тезаурус, знання, кругозір).

Не важко помітити, що ми знову вийшли на обґрунтований вище *принцип триєдності буття системи*, хоча у даному випадку вже йдеться про системну модель культури художньо-педагогічного спілкування вчителя: «горизонталь» («що»), накладаючись на «вертикаль» («чому» і «як»), і дає ту триєдність, яка об'ємно презентує *особистість педагога як цілісність*.

Синергетичний підхід вимагає розглядати об'єкт у діалектичній єдності процесу і результату, динаміки і статичності. Розглядати сутнісні сили

в динаміці – означає зрозуміти потреби і здібності з боку їх включеності в процес розгортання суб'єктивних основ комунікативної діяльності (у нашому випадку – художньо-педагогічного спілкування), що з необхідністю знову виводить нас на проблему суб'єкта, – суб'єкта як «внутрішнього моменту діяльності» (О. Леонт'єв).

І навпаки, протилежний аспект передбачає погляд на сутнісні сили з боку особистісно-стійкого результату. Тут мається на увазі та частина культурного результату спілкування, яка «залишається» в особистості, осідає в ній як «історія участі в спілкуванні» (В. Рижов) і постає для інших як емпірично спостережувані «мітки» комунікативної культури особистості – своєрідні соціокультурні індикатори (комунікативні риси, стиль спілкування і тому подібне).

Для побудови моделі необхідно ввести ще один вимір – функціональний. Критерій структурно-функціональної подібності дозволить відобразити в моделі цілісність об'єкту, його системні якості. Знову ж таки, питання про функціонування необхідно співвіднести з обома аспектами (процесуальний і результативний), про які мовилося вище. При цьому спиратимемося на діалектичний закон відповідності структури і функціонування, адже саме *функція* «є детермінуючим началом системи, що організує її форму і структуру» [69, с. 145].

Оскільки суб'єкт як носій цілеспрямованої активності не існує поза діяльним проявом, а діяльність не здійснюється поза суб'єктом, є підстави вважати, що нерозривний, генетичний зв'язок суб'єкта і діяльності повинен виражатися в їх структурно-функціональній відповідності. Таким чином, відкривається принципова можливість виявити *структуру суб'єкта* культури художньо-педагогічного спілкування через призму тих *функцій*, які він реалізує, *забезпечуючи оптимальне протікання процесу художньо-комунікативної діяльності*. Адекватно описати ці функції можна тільки як «психологічну структуру діяльності» (В. Шадріков).

Існує декілька достатньо глибоко розроблених концепцій структури діяльності, структурних компонентів діяльнісного виміру особистості (П. Анохін, М. Бернштейн, П. Гончарук, М. Каган, О. Конопкін, Г. Костюк, О. Леонтєва, Б. Ломов, О. Лурія, В. Русалов, В. Шадріков), де в якості складових виділяється від 5-ти до 9-ти блоків. Аналіз показує, що всі запропоновані підструктури-блоки співвідносні між собою і в принципі розрізняються лише ступенем деталізації.

Максимально укрупнено таку структуру ми можемо представити як процеси 1) утворення мети; 2) виконання дії; 3) оцінки ходу виконання дії та її кінцевого результату. За цим проглядає *принципова схема* подачі суб'єкта як системної цілісності – через динамічну єдність *цілеспрямовуючої* та *реалізовуючої* підсистем, які пов'язані між собою *зворотним зв'язком*. Ці три охарактеризовані підсистеми суб'єкта спілкування можна також узагальнено представити, використовуючи термінологію Н. Гузій [16, с. 28], як *культуру педагогічного цілепокладання*, *культуру суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії* та *рефлексивну культуру педагога*, що стає підставою для відповідного структурування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя (Рис. 1).

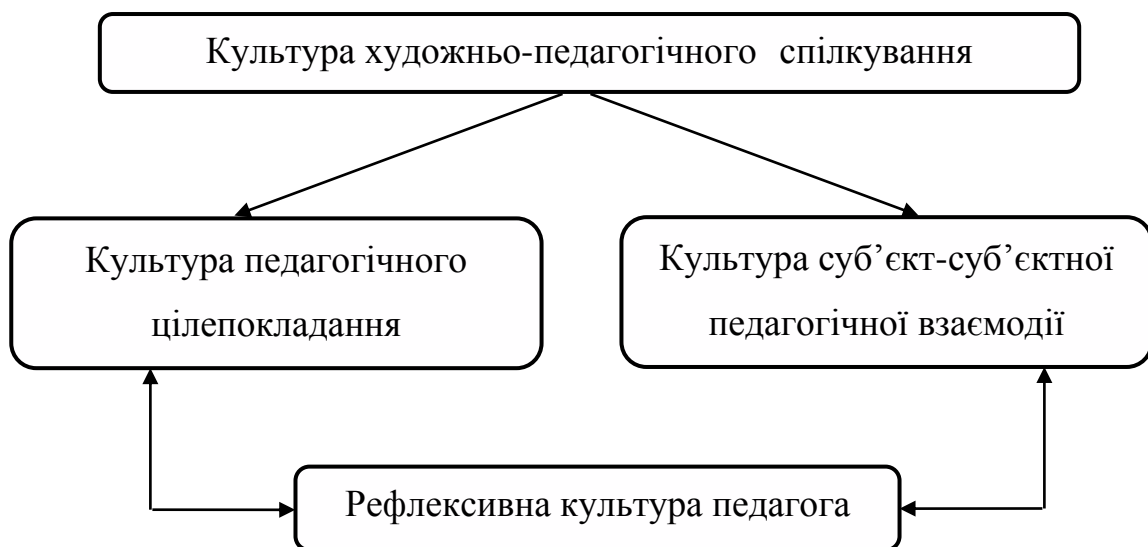


Рис. 1. Базові елементи структури КХПС вчителя

Для подальшої деталізації структури наголосимо на принциповому моменті. Основним у гуманітарно орієнтованій психології є *принцип цільового детермінізму* (С. Рубінштейн), відповідно якому функціонування людської психіки обумовлене свідомо поставленими цілями, а саме поняття «діяльність» визначається як вищий рівень активності людини, що керується усвідомленою метою (діяльність – доцільна перетворювальна активність). Отже, мета завжди свідома. Мета задає дію, дія забезпечує досягнення мети.

Звідси витікає: центруючим моментом процесу спілкування, що перетворює його з хаотичних контактів в осмислену комунікативну діяльність, виступає *мета*. Тільки завдяки меті як системоутворюючому початку функціональні підструктури набувають сенс і виправдання свого існування (необхідність і достатність) в рамках цілісної системи, якою виступає суб'єкт спілкування.

Отже, кожен компонент (блок) описуваної моделі культури художньо-педагогічного спілкування педагога виділяється за своєю *функцією*, причому завжди ця функція береться *по відношенню до мети* як центрального моменту комунікативної діяльності. Таким чином, кожен компонент має своє певне місце (функцію) на шляху від зародження мети до її згасання, «зняття» в результаті – мета як інтегруюча вісь пронизує, стягує воедино всі функціональні підструктури описуваної моделі.

За вказаним принципом виділимо *п'ять компонентів-блоків у структурі суб'єкта спілкування*:

- 1) потребнісно-аксіологічний (блок мотивації);
- 2) інформаційно-когнітивний (блок орієнтації);
- 3) операціонально-поведінковий (блок виконання);
- 4) емоційно-вольовий (блок регуляції);
- 5) оцінно-рефлексивний (блок зворотного зв'язку).

Як бачимо, кожен блок моделі виділений нами виходячи з тієї функції, яку він забезпечує. Так, функція блоку мотивації – *породження мети* спілкування, блоку орієнтації – *розгортання мети в програму* на основі дослідження ситуації і *ухвалення рішення* про шляхи і способи її здійснення; блоку виконання – *продукування і передача комунікативної інформації* (думок, почуттів) за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування; блоку регуляції – надання оптимальних параметрів процесу спілкування, *приведення в необхідний стан* («ефективний комунікатор») себе або партнера; блоку зворотного зв'язку – порівняння, *встановлення ступеня співпадання поточних і кінцевих результатів спілкування із заданою метою* як моделлю «потрібного майбутнього» (М. Бернштейн).

До цілеспрямовуючої підсистеми віднесемо потребнісно-аксіологічний (блок мотивації) та інформаційно-когнітивний (блок орієнтації) компоненти³, до реалізовуючої – операційно-поведінковий (блок виконання) та емоційно-вольовий (блок регуляції). Що ж стосується оцінно-рефлексивного компонента (блок зворотного зв'язку), то, як вже було сказано, він займає особливе місце у функціональній структурі суб'єкта спілкування – блок зворотного зв'язку як би зчіплює, стикує через себе цілеспрямовуючу і реалізовуючу підсистеми, надає системі «суб'єкт спілкування» характеру замкнутого контуру і виступає *способом самоуправління* цієї системи.

Ще раз наголосимо: виділені підструктури-блоки – це не якісь закінчені етапи здійснення комунікативної діяльності, що послідовно розгортаються в часі, а *функції суб'єкта* спілкування, що реалізуються у

³ Дійсно, мета має дві складові: потребнісно-імперативну і когнітивну, тому близькість функції обох блоків, їх «спареність» є переконливими. Якщо специфічна характеристика першого – «енергія», то другого – «інформація» (В. Панпурін).

взаємозв'язку, тісно переплітаючись один з одним. Кожен з блоків сам є достатньо складною функціональною системою. Тепер потреби і здібності у всіх їх модифікаціях, які раніше виявлені як субстратні утворення сутнісних сил особистості, можна представити як *властивості* вказаних функціональних блоків.

Що ж до другого аспекту (результативно-статичного), то тепер в світлі викладеного вище соціокультурні індикатори можна пояснити як емпіричний прояв різних функціональних підструктур в їх звично-стійких комбінаціях – як множину (чи систему) рис, відносно стійких особливостей, якостей, які проявляються у внутрішньому діалозі суб'єкта з самим собою, а також в його поведінці, висловлюваннях, відношеннях до інших людей та самого себе. Подібне «генезисне» трактування відкриває нові можливості змістовного аналізу емпіричних проявів культури художньо-педагогічного спілкування особистості через виявлення причинно-наслідкових зв'язків, що лежать в основі їх утворення.

Ми завершили виклад передумов – критеріїв подібності моделі і оригіналу, і тим самим виявили принципову схему дослідження особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, вибудували той своєрідний каркас, який не тільки представляє основні (необхідні і достатні) компоненти у взаємозв'язку як єдине ціле, але і допускає розчленовування, дроблення компонентів на складові елементи, представляючи їх як структурні одиниці, «клітинки» системи, а не якийсь аморфний «список досягнень», про який мовилося вище.

Отже, обґрунтована нами модель узагальнено виглядає таким чином: учитель як цілісний суб'єкт – «носій» культури художньо-педагогічного спілкування – функціонує завдяки взаємодії цілеспрямовуючої та реалізовуючої підсистем, поєднаних зворотним зв'язком, які складаються з 5-ти компонентів-блоків (Рис. 2).

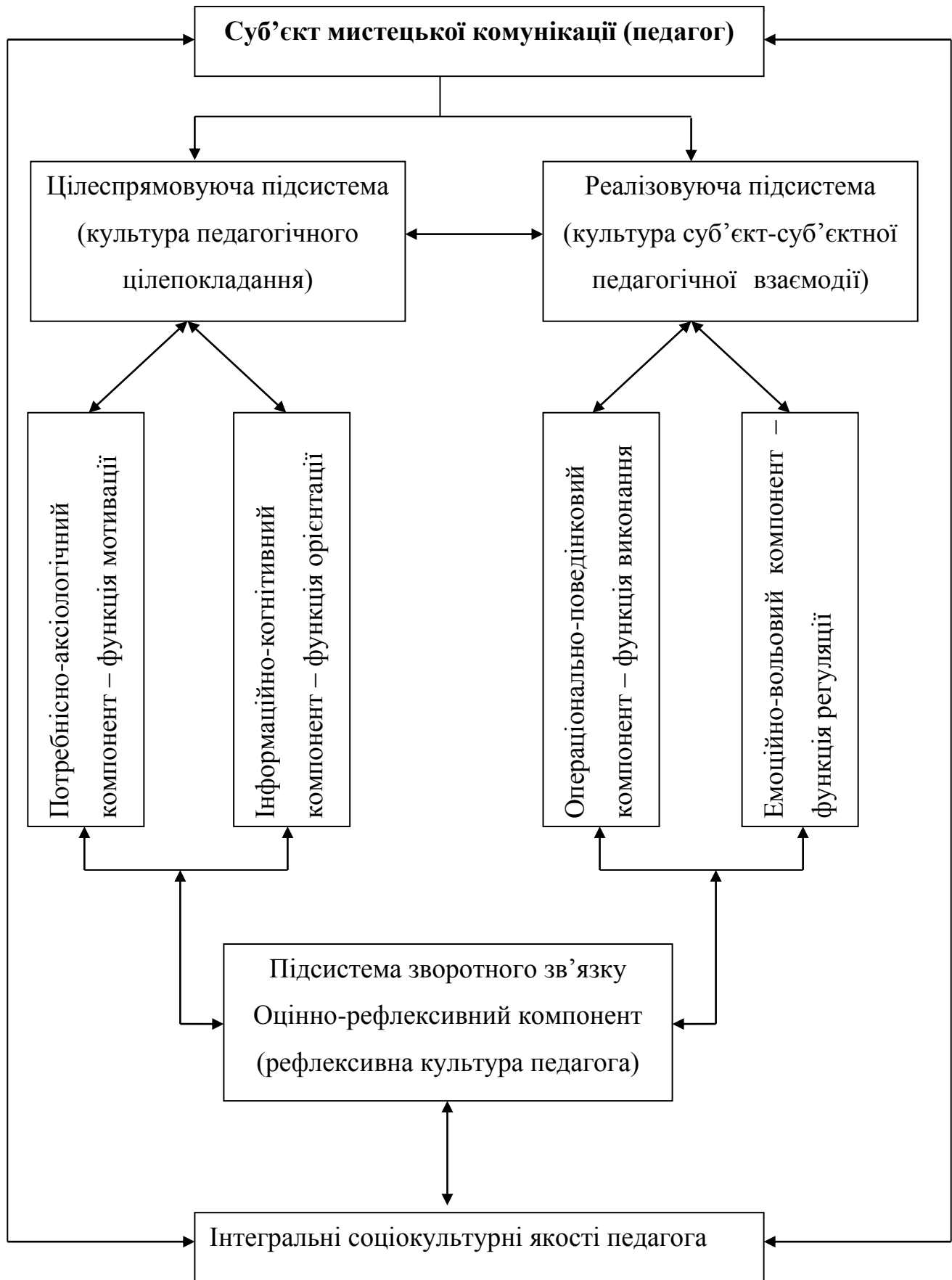


Рис. 2. Структурно-функціональна модель особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування

Описана структура є гранично абстрактною конструкцією. Конкретизувати та продемонструвати її потенційну евристичність можна лише наповнивши модель живим змістом, здійснивши інтерпретацію кожної з підсистем моделі та їх компонентів. Саме цьому присвячений наступний параграф нашого дослідження.

1.3. Критерії та показники професійної готовності майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної комунікації

Будь-який критерій, як справедливо зауважує Т. Кун, має сенс тільки в рамках певної парадигми [40]. Людиноцентрична освітня парадигма, культурологічний погляд на систему підготовки майбутніх учителів до професійного спілкування дозволяє обґрунтувати соціокультурні критерії сформованості майбутнього учителя мистецтва як суб'єкта художньо-педагогічної комунікації.

Отже, з урахуванням поставленої проблеми розвитку художньо-комунікативних якостей особистості педагога засобами мистецтва і з огляду на існуючі професіограми вчителя, творчо використовуючи численні результати досліджень науковців, які тим або іншим чином заторкують питання підготовки майбутнього вчителя як комунікатора (Н. Волкова, О. Гаврилюк, Н. Гузій, К. Джеджера, В. Орлов, В. Полторацька, Є. Проворова, О. Рудницька та ін.), визначимо комплекс критеріїв і показників сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх фахівців мистецької освіти.

При цьому будемо виходити з того, що мистецьке спілкування вирізняється художньо-творчою сутністю та емоційно-чуттєвим характером. Крім того, художнє (мистецьке) спілкування, за О. Рудницькою, – це «діалогічні відносини «з приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень» [61, с. 54],

тобто воно проявляється у двох формах діалогу – міжособистісного та внутрішнього (автокомунікація).

Як відомо, критерій (від лат. *critērium*, яке зводиться до грец. *κρίτήριον* – здатність розрізнення; засіб судження) – це підстава, мірило для визначення, оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [35]. Виявлення критеріїв може рухатись від загального до часткового і навпаки, коли найбільш загальний критерій ніби «збирається» на основі даних, одержаних за допомогою більш часткових критеріїв [51]. Ми обираємо перший спосіб обґрунтування критеріїв, інакше кажучи, нам доведеться пройти по шляху «загальне → конкретне», щоб отримати об'ємну картину сформованості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування.

Розгляд проблеми підготовки майбутніх учителів до формування комунікативного досвіду школярів засобами мистецтва у контексті людиноцентричної освітньої парадигми дав нам підставу говорити про культуру художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя як важливий складник його педагогічної культури, як *мету* професійної підготовки вчителя до мистецького спілкування. У ході розгляду питання про якість вчителя як суб'єкта комунікації ми дійшли принципового для розуміння означеної проблеми висновку: при дослідженні культури художньо-педагогічного спілкування вчителя насправді мова повинна йти про інтегральну культуру особистості, що реалізовується в процесі художньо-педагогічного спілкування, а саме: 1) наскільки вона (особистість) розвинена, сформована як суб'єкт художньо-комунікативної діяльності; 2) яка якісна визначеність спілкування цієї особистості; 3) який гуманістичний потенціал її спілкування.

Спочатку зупинимось на укрупнених одиницях аналізу тих якостей педагога як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, які презентують його цілісно, виявляючи взаємодію функціональних підсистем суб'єкта.

Вище нами обґрунтована принципова схема подачі суб'єкта як системної цілісності – через динамічну єдність цілеспрямовуючої (культура педагогічного цілепокладання) та реалізовуючої (культура суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії) підсистем, які пов'язані між собою зворотним зв'язком (рефлексивна культура педагога).

Вершинними утвореннями **цілеспрямовуючої підсистеми** суб'єкта мистецького спілкування виступають ціннісні орієнтації вчителя, його педагогічне мислення, а також художній світогляд, який є «специфічною формою емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені в творах мистецтва» [61, с. 49]. Узагальненим критерієм тут виступає *професійна ідентичність* [56] – прийняття педагогом певних ідей, переконань, цінностей, які поділяє професійна спільнота, і які знайшли втілення у його професійній Я-концепції [14].

Реалізовуюча підсистема, як було показано, включає в якості структурних одиниць операціонально-поведінковий (блок виконання) та емоційно-вольовий (блок регуляції) компоненти, які у взаємодії своїх функцій забезпечують реалізацію мети спілкування. Узагальнена *функція* реалізовуючої підсистеми – *конкретне втілення ухваленого рішення, його об'єктивування*. Тут мета приходиться до завершальної фази свого здійснення, перетворюється з можливості в реальність, в результуючий момент спілкування на рівні мовленнєво-мімічної моторики і волевиявлення, це, умовно висловлюючись, «зовнішня» сторона діяльності спілкування, яку прийнято називати комунікативною поведінкою в широкому її розумінні.

Через професійне призначення педагога граничною, *кінцевою метою* його спілкування з вихованцем (колективом) є *вплив*, причому цей комунікативний вплив за своєю суттю повинен носити позитивний виховно-формуєчий характер, бути націленим на перетворення

особистості вихованця, його духовного світу засобами мистецтва. Звідси можна стверджувати, що в основі функціонування реалізуючої підсистеми описуваної моделі культури художньо-педагогічного спілкування педагога лежить *здатність здійснювати цілеспрямовану комунікативну дію – впливати на учня засобами мистецтва*.

За яким критерієм ми можемо судити про сформованість цієї здатності? Безумовно, за тією ознакою, наскільки адекватно, повно в результатах об'єктивуються, втілюються цілі суб'єкта спілкування, наскільки високий ступінь збігу цілей і результатів. Інакше кажучи, узагальнений критерій сформованості реалізуючої підсистеми суб'єкта художньо-педагогічного спілкування – *ефективність комунікативної дії (продуктивність впливу)*.

Продовжуючи розмову про критерії сформованості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, варто знову звернути увагу на явище автокомунікації (**підсистема зворотного зв'язку**), бо саме культура її здійснення задає ключові характеристики суб'єктності.

У руслі акмеології суб'єкт – це «... оптимальний спосіб самоорганізації індивіда шляхом саморегуляцій своїх особливостей, здібностей, інтеграції будь-яких складових і вирішення людиною ... різного роду суперечностей, що веде до її самовдосконалення» [2, с. 420]. Це дає ключ до розуміння підготовки майбутнього педагога в контексті людиноцентричної освітньої парадигми, за якої особистість розглядається як суб'єкт власної життєтворчості й професійного становлення, де провідна ознака суб'єктності – *самодетермінація* (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Брушлинський, В. Татенко). Тобто, визначальні якості суб'єкта тут пов'язуються з *активністю* особистості, що *звернена на саму себе* – особистості, відкритої до саморозвитку, спрямованої на позитивну самозміну, здатної вибудувати художньо-педагогічну взаємодію на тлі відносин із самою собою. Тобто, як бачимо,

мова йде про автокомунікацію як про «наскрізний» елемент, що пронизує цілеспрямовуючу і реалізовуючу підсистеми, як сферу, де виявляються і розвиваються комунікативні тенденції і потенції суб'єкта мистецького спілкування.

Розвиненість цієї підсистеми ми визначаємо за критерієм соціальної та професійної *зрілості* (термін Ю. Поваренкова [56]), що свідчить про відповідальність, здатність суб'єкта співвідносити власні художньо-мистецькі та комунікативні можливості й потреби з професійними вимогами, які висуваються до нього, виявляє гуманістичну самосвідомість вчителя, його внутрішню позицію стосовно художньо-педагогічного спілкування як «смісложиттєвої цінності». Це те, що В. Сластьонін називає «рефлексивною культурою педагога», осердям якої є здатність до усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності на основі ціннісно-сміслових, життєвих і професійних орієнтирів, і котра містить у собі рефлексивність як особистісну властивість [63, с. 6].

Отже, виділені критерії *професійної ідентичності* (цілеспрямовуюча підсистема – культура педагогічного цілепокладання), *комунікативної ефективності* (реалізовуюча підсистема – культура суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії) та *соціальної і професійної зрілості* (підсистема зворотного зв'язку – рефлексивна культура педагога) окреслюють загальносистемні характеристики структури суб'єкта мистецького спілкування, задають укрупнені одиниці аналізу культури художньо-педагогічного спілкування вчителя. Вони відіграють роль провідних орієнтирів для розуміння цього феномена, бачення його системної сутності. Однак для того, щоб використати їх в якості інструментарію для конкретно-емпіричного дослідження, вони потребують подальшого «заземлення»: ми маємо перейти на нижчий рівень розгляду – **рівень функцій-компонентів структури суб'єкта комунікативної діяльності** і, тим самим, описати показники означених вище критеріїв.

Таким чином, подальша деталізація показників сформованості культури художньо-педагогічного спілкування вчителя можлива як змістовий аналіз кожної з підструктур обґрунтованої вище моделі (її потребнісно-аксіологічної, інформаційно-когнітивної, операціонально-поведінкової, емоційно-вольової та оцінно-рефлексивної складових), які можна буде безпосередньо використати в процесі емпіричного дослідження як своєрідну «параметричну сітку» соціокультурних індикаторів.

Потребнісно-аксіологічний компонент (функція мотивації).

Ми виділяємо такі одиниці аналізу змісту компонента:

- ✓ культуровідповідна ціннісно-смилова комунікативна позиція педагога;
- ✓ естетично-ціннісні орієнтації;
- ✓ зацікавленість у оволодінні технологією мистецької комунікації.

Коротко прокоментуємо викладене. У поняття мотивації традиційно прийнято включати «... всі види спонук, мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали і так далі» [4, с. 7–8]. У фундаменті мотиваційного комплексу, безумовно, знаходяться потреби – ці базальні властивості тенденцій особистості. Як початкова спонукальна сила комунікативної активності педагога, потреба в спілкуванні об'єктивна за походженням (причина – соціальна сутність людини), але завжди суб'єктивна за способом її актуалізації (як мотив, потяг, мета, ідеал тощо).

Таким чином, описати потребнісно-аксіологічну складову художньо-комунікативної культури особистості можна через багатовимірність її емпіричних проявів у міжособистісній взаємодії та автокомунікації.

У запропонованому описі нами вибудовується *позитивний ряд* емпіричних проявів багатоякісної потреби в спілкуванні. У його основу покладені цінності культури – гуманізм, колективізм, рівність, свобода,

справедливість, толерантність, на яких повинно будуватися живе людське спілкування, бо весь «пафос спілкування безповоротно втрачається, варто тільки розірвати зв'язок спілкування з вищими людськими цінностями в лоні культури» [44, с. 58].

Факт багатоякісності проявів комунікативних потреб, їх множинності примушує з усією певністю поставити питання про *провідні* комунікативні потреби особистості, що задають напрям розвитку і *ціннісний зміст* всієї підструктури мотивації, а зрештою – культури художньо-педагогічного спілкування в цілому. Такими потребами – ми назвемо їх услід за О. Ухтомським «домінантою на іншу особу» – виступають ті, які спрямовані на вихованця і носять активно-творчий характер.

Вкладаючи себе в учня, віддаючи йому душевну енергію, вчитель сам отримує взамін еквівалентні цінності: любов, пошану, визнання, прихильність, які у свою чергу виступають умовою задоволення (істинного, а не хибного!) потреби в самоповазі, самостверженні педагога. Коло замикається. Точніше сказати, це не коло – це нескінченна спіраль педагогічної комунікації, де підйом на кожен новий виток можливий тільки через щедрю трату себе, суть якої так метафорично-вдало виразив В. Сухомлинський – «Серце віддаю дітям».

Прагнення до іншого, потреба в іншій людині є потреба соціокультурна, плід «культуризації» індивіда в онтогенезі. Реалізація цієї потреби приносить задоволення від самого процесу спілкування, виявляється в його емоційному фоні. Потреба в іншому як самоцінності, установка на добротворчість, любов вихователя до дітей є показниками його розвитку як культурної істоти, його *духовної зрілості*, є стрижнем культуровідповідної ціннісно-сміслової комунікативної позиції педагога.

Тут, в потребнісно-аксіологічній підструктурі, рівень культури спілкування виявляється в ступені сформованості позитивних, соціально

цінних установок вихователя у сфері художньо-педагогічного спілкування: ставлення до партнера (вихованця) як суб'єкта спілкування, а не об'єкта підпорядкування, підкорення. А звідси – установка на *діалогічність*, *рівноправність* у спілкуванні, які В. Сухомлинський зводив у принцип педагогічного спілкування, ставив «спрямованість до людини» в основу діяльності вихователя. Можна сказати, що у педагога є тільки один засіб бути людиною в очах дітей – треба бути людяним.

Необхідно чітко усвідомлювати потребнісно-мотиваційний комплекс як ключовий момент культури художньо-педагогічного спілкування вчителя. Він виявляє *міру соціального* в особистості педагога, в його ставленні до інших і самого себе. А міра соціальності – це серцевина, найбільш «концентрований вираз культури людини» (В. Чурбанов).

Блок мотивації через механізм установки детермінує діяльність спілкування в цілому, «пронизуючи» всі підсистеми суб'єкта спілкування. Установки впливають на розгортання мети, моделювання особистості учня, вибір засобів мистецької комунікації, на характер протікання зворотного зв'язку, тобто виконують по відношенню до цих процесів інтеграційно-управлінські функції. Є всі підстави вважати, що потребнісно-мотиваційний комплекс виступає *системоутворюючим чинником* цілісної структури педагога як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування.

Інформаційно-когнітивний компонент (функція орієнтації).

У якості одиниць аналізу змісту компонента ми виділяємо такі показники:

- ✓ художньо-мистецька та комунікативна компетентність;
- ✓ діалогічне художньо-образне мислення.

Запропонований перелік соціокультурних проявів гностичної здатності педагога як суб'єкта мистецької комунікації вимагає деяких пояснень.

Інформаційно-когнітивний компонент (блок орієнтації) здійснює свою функцію через активне відображення суб'єктом партнера, себе самого, характеристик художньо-педагогічної ситуації. Відображення здійснюється в системі трьох часових координат: минуле – сьогодні – майбутнє.

Процесуальність спілкування визначає важливе місце координати «сьогодення» (соціально-перцептивна здібність) в міжособистісному пізнанні, бо спілкування – це процес, і як процес воно протікає тільки «тут і тепер». Але спілкування протікає не просто «тут і тепер» з природною опорою на «минуле» – комунікативний досвід. Воно здійснюється *заради «майбутнього», заданого метою*, яка визначає спосіб і характер дій учителя, центрує навколо себе весь процес спілкування, спрямовує його в майбутнє. Особливо підкреслимо цей момент тому, що специфічно-професійне призначення педагога – «проекування людини» (В. Сухомлинський), її творення. Можна припустити, що саме тут знаходиться *сутнісний вузол педагогічної творчості*, його квінтесенція. Принципова неповнота вихідного знання, неповторність особистості кожного учня, невизначеність, багатоплановість, динамізм ситуацій художньо-педагогічного спілкування позбавляють комунікативну задачу однозначності рішення, об'єктивно викликають необхідність творчості, імпровізації – і лише так педагог може проявитися як справжній суб'єкт мистецького спілкування. При цьому, звичайно, треба розуміти, що творчі прояви особистості забезпечуються не тільки інформаційно-когнітивною підструктурою (блоком орієнтації), творчість – це *системна функція* цілісного суб'єкта комунікативної діяльності.

Культурні параметри суб'єкта спілкування повинні бути представлені не тільки як здатність видобувати, перетворювати, використовувати інформацію, істотну для процесу мистецького спілкування (показник – розвиненість діалогічного художньо-образного

мислення), але також і через *якісні характеристики самої цієї інформації*. Через це останні в рамках нашої роботи вимагають спеціального розгляду. Інакше кажучи, необхідно виділити показники, що позначають культурні параметри самої *інформації як продукту функціонування когнітивної здатності суб'єкта* художньо-педагогічного спілкування.

Ключовим поняттям, що узагальнено представляє результат пізнання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є *розуміння*, – розуміння як виявлення соціальних значень, заданих цінностями культури, як *діалогічне проникнення* (М. Бахтін) в духовний світ іншого, збагнення його особистісних сенсів. «Мудрість влади педагога, – писав В. Сухомлинський, – це перш за все здатність все зрозуміти» [65, Т. 1, с. 652].

Якщо розглядати суб'єкт-суб'єктне пізнання з погляду характеру відображення (ціннісне – фактуальне), то разом з розумінням слід ввести поняття *«пояснення»*. К. Абульханова-Славська називає ці діалектично пов'язані складові відображення суб'єктивуванням (розуміння) і об'єктивуванням (пояснення) [1, с. 161]. У рамках такого розмежування розуміння є *підведення під цінність*, пояснення – *підведення під істину* (О. Івін). Можна сказати: як особистість педагог повинен *зрозуміти* учня, але як професіонал – *пояснити*. Якщо основний показник розуміння – *глибина*, то пояснення – *достовірність*.

Виділені показники представляють *якість пізнання* у всіх координатах відображення, тобто характеризують культурний рівень гностичної здатності особистості педагога як суб'єкта комунікації, її розвиненість.

Для координати *«майбутнє»*, що є реалізацією здатності передбачення (антиципації майбутнього), можна ввести додаткові показники: *точність*, *конструктивність* і *реалістичність* прогнозу. Природно, необхідно також ввести додаткові показники і для координати

«минуле». Зупинимося на останніх детально через причини, які стануть зрозумілими нижче.

Інформаційний потік, яким в кожен даний момент оперує блок орієнтації, акумулюється в пам'яті і стає надбанням досвіду особистості у формі знань. Знання – узагальнююче, родове поняття по відношенню до уявлень, думок, поглядів, ідей, теорій тощо, які постають перед свідомістю як знання. Таким чином, позначити заявлені вище показники – це означає дати характеристику самому знанню як *інформаційному зрізу комунікативного досвіду особистості*, описати знання з погляду його представленості в структурі культури художньо-педагогічного спілкування вчителя (показники – художня ерудованість і комунікативна компетентність).

Прийнято вважати, що у функціональному відношенні знання – цей пласт досвіду особистості – неоднорідні. Так, окрім орієнтаційної виділяють онтологічну, оцінну й інші функції знання (О. Киричук). Дійсно, знання – це інформація, яка завжди дає відповіді на певні питання: «що», «як», «навіщо», «чому»? Відповідно цьому і можливе виділення різних функцій знання. Як своєрідні критерії вони можуть бути вельми корисними для аналізу, структуризації самого знання як такого, але врешті-решт усі вони підпорядковані єдиній системоутворюючій функції знання – *орієнтації* людини в світі. Звідси зрозуміло, чому знання в нашій моделі віднесені до інформаційно-когнітивної підструктури (блок орієнтації) як *інформаційний зріз комунікативного досвіду педагога*.

Вище ми вже акцентували увагу на необхідності розуміння кожного з підструктур-блоків моделі не як «точкових» (Г. Нікіфоров), фіксованих етапів спілкування, а як взаємозв'язаних, *всепроникаючих функцій*, що здійснюються в *кожному моменті* спілкування. У зв'язку з цим потрібно сказати, що в якості складової блоку орієнтації знання виступає як *інформаційна основа функціонування всіх інших компонентів-блоків*.

Візьмемо, наприклад, ідеали особистості (потребнісно-аксіологічна підструктура). По суті, ідеали – це інтегральні, «граничні» (В. Давидович) цілі, з якими особа входить у спілкування. І як такі вони обов'язково мають свою когнітивну складову, яка є не що інше, як *форма знання* високого рівня узагальненості, що виражає потреби цієї особи і тому завжди емоційно забарвлена і дієва.

Особливо підкреслимо: необхідно розрізняти *знання як зміст соціальної пам'яті* (культура на рівні соціуму) і *знання як особистісне надбання* (суб'єктивоване знання). Нове знання включається в систему культури спілкування особистості лише асимілюючись з функціональними підструктурами суб'єкта комунікативної діяльності, уточнюючи і доповнюючи, утверджуючи або перетворюючи його тенденції і потенції, його духовне обличчя.

Фактом актуальної культури художньо-педагогічного спілкування конкретного вчителя знання стає лише тоді, коли набуває значення *реальної інформаційної основи* комунікативного процесу, виступає як *когнітивна складова ціннісно-сислової позиції* суб'єкта спілкування. Інакше знання – не більш, ніж факт пам'яті.

Тільки «привласнене», «дієве» знання, знання, доведене до рівня життєво необхідного досвіду, ми відносимо до культурної характеристики особистості. Як бачимо, «інформованість» і «культурність» у підході, що розвивається нами, не синонімічні, їх семантичні поля можуть не співпадати.

Викладене вище дає підстави для виділення тих якісних показників, які фактично виступають критеріями, за якими ми відносимо (або не відносимо) знання до феномена культури художньо-педагогічного спілкування. Перші два критерії вже згадано – це *привласненість* знань суб'єктом і їх *дієвість* (задіяність) у реальному спілкуванні.

У свою чергу, вони (ці критерії) можуть бути забезпечені тільки тоді, коли особистість переконана в правильності інформації, на якій вона будує розуміння партнера, себе самої, ситуації спілкування в цілому. Звідси третій критерій – *істинність*. Однак те, що особистістю суб'єктивно прийнято як істинне, насправді може виявитися помилковим. Тому введемо четвертий критерій – *науковість*, який передбачає ще три – *об'єктивність, системність і усвідомленість*.

І останній критерій – *оптимальні структура і об'єм знань*. Тут, по суті, мова повинна йти не тільки про те, *скільки* (сам об'єм), але і *які* (структурований зміст) знання повинні бути представлені в інформаційно-когнітивній підструктурі (блок орієнтації) педагога як суб'єкта комунікації.

Операціонально-поведінковий компонент (функція виконання).

Одиниці аналізу змісту компонента:

- ✓ володіння засобами художньо-педагогічної комунікації;
- ✓ педагогічно доцільна комунікативна поведінка;
- ✓ вербально-виконавська інтерпретація художніх творів.

Функціонування блоку виконання (операціонально-поведінкова підструктура) – істотний момент реалізації мети, її об'єктивування. Тут культурні параметри суб'єкта спілкування описуються через *змістово-інформаційні, просторово-часові і динамічні характеристики комунікативної поведінки педагога*, – як вільне, компетентне володіння ним засобами мистецького спілкування у всій їх різноманітності, серед яких провідне місце займає вербально-виконавська інтерпретація художніх творів.

Причому, при всьому важливому значенні кінетичних, проксемічних й інших засобів вирішальний, визначальний чинник інформаційно-психологічного впливу – мова педагога, його мистецтво говорити. У педагогічній комунікації мовлення в єдності його змісту і форми є

провідним способом *реалізації* спілкування, бо «... слово вчителя, – як відзначав В. Сухомлинський, – нічим не замінимий інструмент впливу на душу вихованця» [65, Т. 5, с. 339].

Необхідно підкреслити, що з погляду комунікативної культури важливо не тільки *що*, але і *як* говорить педагог, важлива *форма* комунікативної поведінки, – тут форма сама є «ознакою вищої культури» (А. Макаренко).

Володіння засобами художньо-педагогічної комунікації, педагогічно доцільна комунікативна поведінка, які вище виділені в якості показників сформованості операціонально-поведінкового компонента структури суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, у свою чергу можуть бути подані через низку показників нижчого рівня.

Означений узагальнений показник забезпечується *змістовністю* (сисловою наповненістю), *доцільністю* (відповідністю художньо-педагогічній ситуації) і *доступністю*, а остання – *точністю*, *правильністю*, *логічністю*, *виразністю*, *багатством* і *різноманітністю* «репертуару» комунікативної дії (вербальної і невербальної).

Окремо необхідно сказати про виміри естетичного порядку. Ми маємо на увазі *естетичну привабливість* мовлення і комунікативної поведінки взагалі: досконалість його форми, легкість і свободу у варіативному використанні засобів мистецького спілкування, благозвучність мовлення, природність і органічність стилю комунікативної поведінки.

Емоційно-вольовий компонент (функція регуляції).

Одиниці аналізу змісту компонента:

- ✓ здатність здійснювати регулятивний вплив на процес художньо-педагогічної комунікації та його учасників;
- ✓ емоційна експресивність;
- ✓ педагогічна врівноваженість.

Регулятивний вплив як функція емоційно-вольового компонента структури суб'єкта мистецької комунікації базується на психологічному механізмі взаємодії емоцій і волі. Як видно із зробленого вище опису соціокультурних показників, нами послідовно проводиться розуміння регуляції як *емоційно-вольового акту*, основна ознака якого – вольове зусилля для подолання перешкод, утруднень, що постають на шляху суб'єкта спілкування, який реалізовує певну комунікативну мету.

Воля, вольове зусилля – це *спосіб отримання свободи* по відношенню до ситуативних обставин і самого себе, це *спосіб свідомого утвердження* (реалізації) *вибраної мети*, а *вільна свідомо діяльність* якраз і складає *родовий характер людини*, характеризує її як соціокультурну істоту. У цьому сенсі *розвиненість емоційно-вольової сфери* необхідно розглядати як один з центральних вимірів культури художньо-педагогічного спілкування вчителя. Свідомо-вольова регуляція (самовладання, наполегливість в проведенні своєї позиції, педагогічний оптимізм) виступає тут показником емоційної і соціальної («послідовний гуманізм») зрілості особистості педагога, показником його комунікативної культури.

Оцінно-рефлексивний компонент (функція зворотного зв'язку).

Одиниці аналізу змісту компонента:

- ✓ уміння контролювати й оцінювати інформацію про розгортання процесу спілкування відповідно до мети та професійних еталонів-цінностей;
- ✓ здатність співвідносити власні художньо-мистецькі та комунікативні можливості й потреби з професійними вимогами.

Поняття зворотного зв'язку досить часто вживається в наукових публікаціях з проблем спілкування, є роботи, спеціально присвячені дослідженню феномена зворотного зв'язку в комунікативному процесі. Їх аналіз показує, що під зворотним зв'язком розуміється передача іншому

інформації про те, як він сприйнятий у спілкуванні, і отримання від партнера відомостей такого роду про себе (М. Арутюнян, Л. Петровська, Л. Копец, О. Соловйова, Т. Худякова, А. Гін та ін.).

Така інтерпретація не викликає заперечень, якщо спілкування розуміти тільки як зв'язок *між суб'єктами-індивідами*. Але в рамках нашої роботи, де обґрунтовується і постійно акцентується те істотне значення, яке має *автокомунікація* (її зміст, рівень, параметри) для характеристики культури художньо-педагогічного спілкування вчителя, таке розуміння зворотного зв'язку є вузьким, неповним, бо ніяк не відображає цю специфічну сторону спілкування.

Вище ми вже зупинялись на ролі і місці автокомунікації у процесі спілкування, трактуючи зворотний зв'язок як основу, базовий механізм рефлексивної культури педагога. Зараз додатково уточнимо деякі важливі характеристики, про які мова ще не йшла.

В якості важливих показників сформованості оцінно-рефлексивної підструктури вчителя як суб'єкта спілкування ми виділяємо *надійність*, а також *конструктивність* (Л. Петровська) зворотного зв'язку.

У свою чергу надійність забезпечуються такими нижчими за ієрархією показниками, як *оптимальна інформаційна насиченість* зворотного зв'язку, *незалежність від зовнішніх обставин* («перешкод»), *точність і диференційованість* оцінок.

Для правильного розуміння зворотного зв'язку і культури художньо-педагогічного спілкування в цілому необхідно особливо відзначити критерій, на який звертає увагу М. Каган – *поєднання оцінки іншого з самооцінкою*, який розуміється як «здатність судити себе як іншого, а іншого – як самого себе єдиною мірою соціальної вимогливості» [29, с. 96].

Також звернемо увагу на всепроникаючий *критерій міри*, який в блоці зворотного зв'язку виявляється в першу чергу як *відчуття міри в*

здійсненні самоконтролю і контролю процесу спілкування. Підкреслимо, що надмірний контроль тільки знижує ефективність комунікації. Тому, характеризуючи культуру художньо-педагогічного спілкування вчителя, слід вести мову про «оптимальне співвідношення самоконтролю і спонтанності» (А. Кідрон).

Своєрідність зворотного зв'язку не тільки в тому, що він пов'язує дві підсистеми суб'єкта спілкування – цілеспрямовуючу і реалізуючу. Більше того, в його механізмі немає нічого такого, чого б вже не зустрічалося в інших функціональних підструктурах суб'єкта комунікації: цілі-еталони задаються потребнісно-аксіологічним компонентом (блок мотивації), оцінні засоби – інформаційно-когнітивним компонентом (блок орієнтації), засоби передачі зворотного зв'язку – операційно-поведінковим компонентом (блок виконання). Суть же в тому, що блок зворотного зв'язку «замикає» весь цей потенціал на себе для реалізації своєї, тільки йому належної *оцінно-рефлексивної функції – встановлення ступеня співпадання поточних і кінцевих результатів спілкування із заданою метою*. Отже, в блоці зворотного зв'язку суще (результат) береться не само по собі, а у відношенні до належного (мети). Тут операції звірення здійснюються на основі критеріїв успішності, які задаються культуровідповідною ціннісно-сисловою комунікативною позицією педагога, ієрархією його комунікативних цілей.

Відзначимо, що блок зворотного зв'язку через своє особливе місце в структурі суб'єкта спілкування виступає тією ланкою процесу комунікації, де найбільш рельєфно, опукло виявляється зв'язок задуму і втілення, мети і результату, ідеального і реального. Саме у цьому вузлі переривається одномоментність і через зворотний зв'язок спілкування виводиться на спіраль потенційно нескінченного розвитку, знаходить дійсну процесуальність, поза якою воно просто не існує як таке (звідси правомірність твердження: зворотний зв'язок – атрибутна властивість

комунікації). Завдяки зворотному зв'язку як контрольно-оцінному акту забезпечується не тільки продуктивність комунікативної діяльності, – його надзавдання полягає в *смісловій інтеграції комунікативної поведінки вчителя в цілому*.

Таким чином, зворотний зв'язок виступає як *спосіб самоуправління* суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, коли рефлексія стає «не просто однією з функцій самооцінки, а увагою, спрямованою особистістю на стан і діяльність своєї душі» [37].

В обґрунтуванні передумов побудови структурно-функціональної моделі особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування ми, опираючись на ідеї синергетичного підходу щодо розгляду об'єкта у діалектичній єдності процесу і результату, заклали два аспекти дослідження суб'єкта комунікативної діяльності: динамічний і статичний.

Щойно ми виклади критерії і показники, які представляють сформованість сутнісних сил педагога (потреб і здібностей у різних модифікаціях) з боку їхньої включеності в процес розгортання суб'єктивних основ комунікативної діяльності (художньо-педагогічного спілкування).

Тепер торкнемося другого аспекту (результативно-статичного), який можна пояснити як прояв різних функціональних підструктур суб'єкта в їх звично-стійких комбінаціях (множина комунікативних рис, якостей учителя), які постають для інших як емпірично спостережувані «мітки» комунікативної культури особистості – своєрідні соціокультурні індикатори.

У цьому питанні наш підхід співзвучний позиції О. Рудницької, яка вважає, що «... сутність художнього спілкування доцільно розкрити через аналіз інтегральних якостей, які мають узагальнений характер, тобто проявляються в обох формах діалогу: міжособистісного та внутрішнього»

[61, с. 54], вони «становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а взаємопов'язані *складові його структури* (курсив наш – Д.Б., О.Б.)» [там само, с. 55].

Виділимо серед найважливіших комунікативних якостей-рис педагога ті, що мають інтегральний характер (нижче вони позначені напівжирним курсивом), та співвіднесемо їх з описаними функціональними компонентами-блоками:

- 1) потребнісно-аксіологічний компонент (функція мотивації) → контактність, відкритість, толерантність, ***комунікативність***;
- 2) інформаційно-когнітивний компонент (функція орієнтації) → спостережливість, аналітичність, інтуїтивність, ***емпатійність***;
- 3) операціонально-поведінковий компонент (функція виконання) → імпровізаційність, винахідливість, тактовність, ***креативність***;
- 4) емоційно-вольовий компонент (функція регуляції) → енергійність, ініціативність, врівноваженість, ***цільспрямованість***;
- 5) оцінно-рефлексивний компонент (функція зворотного зв'язку) → оперативність, адекватність, самокритичність, ***рефлексивність***.

Кожна з виділених інтегральних соціокультурних якостей педагога – суб'єкта мистецької комунікації може бути діагностована за її певними емпіричними проявами.

Викладена нами система критеріїв і показників культури художньо-педагогічного спілкування вчителя насправді є детальним змістовим описом ідеальної моделі вчителя як суб'єкта художньої комунікації, що побудована на основі соціокультурних норм та еталонів людського спілкування, адже у життєдіяльності вчителя «... все має бути на рівні взірця. Його особистість, поведінка, будь-який учинок, слово – все виконує педагогічну функцію» [55, с. 47]. Таким чином, емпіричне дослідження культури художньо-педагогічного спілкування конкретного студента – це

індивідуальна проєкція нормативної моделі, виявлення художньо-педагогічної комунікації «... на рівні культури її здійснення» [16, с. 17].

Застосований системний підхід дозволив нам забезпечити «панорамне бачення», цілісність і багатоякісність соціокультурних проявів суб'єктивності, переконатися, що вчитель як суб'єкт мистецької комунікації може розглядатися на різних рівнях абстракції, кожен з яких, зауважимо, вартий бути предметом окремого самостійного дослідження.

Завершуючи розгляд соціокультурних критеріїв та показників сформованості педагога як суб'єкта професійного спілкування, ще раз підкреслимо ту думку, що в мистецькому спілкуванні духовно-практична сутність культури особистості вчителя проявляється безпосередньо-емпірично, випукло і зримо. Звідси – фундаментальне значення культури художньо-педагогічного спілкування вчителя для здійснення ним людинотворчої, виховної діяльності. І лише те спілкування справді культурне, котре наповнене реальним, дієвим гуманізмом, виступає сферою особистісного самоствердження, де кожен з учасників художньо-педагогічної комунікації – самоцінний і виходить із самоцінності іншого, де відбувається «культивування», творення вчителем вихованця і себе самого, а точніше – взаємотворення засобами мистецтва людського в людині за мірами Добра, Істини й Краси.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто теоретико-методологічні основи професійної підготовки вчителя мистецтва до художньо-педагогічного спілкування в контексті сучасних парадигм освіти, розкрито сутність різних підходів – когнітивно-інформаційного, особистісного, компетентнісного, культурологічного, синергетичного та інших – до підготовки майбутніх

учителів мистецтва в контексті людиноцентричної освітньої парадигми, якою мають бути обумовлені пріоритети вітчизняної освіти.

Обґрунтовано, що за культурологічного підходу кінцевою метою підготовки студентів має бути сформованість у майбутніх учителів культури художньо-педагогічного спілкування (КХПС) як універсальної категорії, яка охоплює характеристики технологічної майстерності й багатство внутрішнього світу, виступає інтегративним показником соціальної і професійної зрілості педагога у сфері художньо-педагогічної комунікації. Формування КХПС вчителя мистецтва визначається здатністю особистості фахово діяти в педагогічній, комунікативній та художньо-мистецькій площинах.

У розділі обґрунтовано структурно-функціональну модель особистості вчителя мистецтва як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування, виявлено критерії й показники професійної готовності майбутніх учителів до художньо-педагогічної комунікації.

З'ясовано, що феномен КХПС має складну структуру, в якій виділено цілеспрямовуючу і реалізуючу підсистеми, що поєднуються на основі підсистеми зворотного зв'язку. Структура КХПС має компоненти: потребнісно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, операційно-поведінковий, емоційно-вольовий, оцінно-рефлексивний. Виділено критерії та показники, що окреслюють внутрішньосистемні зв'язки компонентів структури особистості вчителя як суб'єкта художньо-педагогічного спілкування.

Критеріями виступають: для цілеспрямовуючої підсистеми (культура педагогічного цілепокладання) – *професійна ідентичність*, реалізуючої підсистеми (культура суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії) – *комунікативна ефективність*, для підсистеми зворотного зв'язку (рефлексивна культура педагога) – *соціальна та професійна зрілість* учителя.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления. *Когнитивная психология* : материалы финско-советского симпозиума. М., 1986. С. 154–172.
2. Акмеология / Под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2006. 424 с.
3. Аксіологія. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Аксіологія>
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1976. 158 с.
5. Баева Г. И. Формирование теоретических основ профессиональной компетентности будущего педагога: методическая разработка. URL: <http://www.yspu.yar.ru>
6. Балдинюк Д., Балдинюк О. Різновиди мистецтва як засіб формування комунікативного досвіду молодшого школяра. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 55. С. 55–62.
7. Балдинюк О. Д. Розвиток дитини як суб'єкта спілкування засобами художньо-мистецького середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий, 2010. Вип. 35. С. 186–193.
8. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Проблемы педагогической культуры: О педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения. Вып. 1. М. : Военное дело, 1980. 208 с.
9. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры. *Советская педагогика*. 1981. № 1. С. 45–51.
10. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26–31.

11. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
12. Вознюк О. В. Побудова інтегральної педагогічної парадигми: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 48. Педагогічні науки. С. 22–26. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VZhDU/2009_48/Vip_48_4.pdf
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. М. : Педагогика. Т. 2. 1982. 504 с.
14. Гавриш Н. В. Формування педагогічної свідомості як сутність процесу професіоналізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія* : Зб. наук. праць. Вип. 14. Ч. 2. URL: http://www.nbuu.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2007_14_2/doc_pdf/gavrish.pdf
15. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 45 с.
16. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 40 с.
17. Джеджера К. В. Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 21 с.
18. Заблоцька О. С. Умови формування предметних компетенцій у студентів вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки*. 2009. № 1. С. 47–51.
19. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
20. Зеленов Л. А. Культура – личность – деятельность. *Общественный проресс и культура*. Горький : ГГУ, 1983. С. 15–25.

21. Зеленов Л. А. Теория потребностей и теория способностей. *Теория потребностей и способностей* : тез. докл. к межзональному симпозиуму. Горький, 1984. С. 4–9.
22. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. М. : Наука, 1980. 304 с.
23. Зязюн І. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 2–8.
24. Зязюн І. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 4–9.
25. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. К. : Наукова думка, 1977. 251 с.
26. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография. К. : ЦВП, 2005. 282 с.
27. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект : учеб. пособие. Белгород : Вазелица, 1992. 102 с.
28. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
29. Каган М. С. О духовном (Опыт категориального анализа). *Вопросы философии*. 1985. № 9. С. 91–102.
30. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. М. : Прогрес–Традиция, 2007. С. 212–245.
31. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 509 с.
32. Коган Л. Н. Социологический аспект изучения культуры. *Социологические исследования*. 1976. № 1. С. 53–62.
33. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. 1999. № 11–12. С. 10–17.

- 34.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. К. : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
- 35.Критерій. *Словник іншомовних слів*. URL: <http://www.pcdigest.net/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=9596&action=show>
- 36.Крылова Н. Б. Культурология образования = Culturology of education. Новые ценности образования. НЦО = New educational values. NEV : серия научно-методических изданий, вып. 10. М. : Нар. образование, 2000. 269 с.
- 37.Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/stat/uch2.htm>
- 38.Кульневич С. В. Педагогика личности. От концепций до технологий. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/pl/soderzanie.htm>
- 39.Культура – человек – философия: К проблеме интеграции и развития. *Вопросы философии*. 1982. № 1. С. 34–53.
- 40.Кун Т. Структура научных революций. Москва : Изд-во АСТ, 2009. 317 с.
- 41.Лакин Г. Ф. Биометрия. М. : Высшая школа, 1980. 293 с.
- 42.Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту : Изд-во ТГУ, 1974. 220 с.
- 43.Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія* : вісник АПН України. 2009. № 2. С. 13–25.
- 44.Малахов В. А. Культура и человеческая целостность. К. : Наукова думка, 1984. 120 с.
- 45.Маркарян Е. С. Культура как система: Общетеоретические и историко-методологические аспекты проблемы. *Вопросы философии*. 1984. № 1. С. 113–123.

- 46.Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 46–56.
- 47.Мистецтво в контексті освіти: теорія та практика : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 133 с.
- 48.Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологи*. 1997. № 4. С. 45–48.
- 49.Никифорова І. Педагогічна культура як складова фахової комунікативної культури майбутнього вчителя (теоретичний аналіз). *Рідна школа*. 2007. № 3. С. 52–55.
- 50.Ольшанский Д.В. Понятие «культура» в психологической трактовке (границы субъективного рассмотрения культуры как деятельности). *Культура и цивилизация*. – М. : Прогресс, 1984. С.11–122.
- 51.Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2004. 45 с.
- 52.Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 52–72.
- 53.Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 44 с.
- 54.Педагогічна культура / Лідія Сергіївна Нечепоренко (ред.). Х., 1993. 147 с.
- 55.Педагогічна культура вчителя : навч. посіб. / за ред. П. М. Щербаня. – К. : Вища шк., 2010. 167 с.
- 56.Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

57. Радчук Г. К. Аксіологічні вектори інноваційних процесів у сучасній вищій освіті. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 84–88.
58. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 15–23.
59. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 35–42.
60. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
61. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. – К., 2002. 270 с.
62. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посібник. К. : «Експрес-об'ява», 2000. 208 с.
63. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития* : материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНПО, 15-17 сентября 2005 г., Москва, Ч.1. М. : МАНПО, 2005. 566 с.
64. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 32–42.
65. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5-ти т. К. : Радянська школа. Т.1 1979. 686 с. ; Т. 5. 1980. 678 с.
66. Сухомлинский В. А. – Переиздание / Сост., авт. вступ. ст. Г. Д. Глейзер. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 224 с.
67. Ханова О. В. Культура и деятельность. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1978. 76 с.

68. Чайка В. М. Саморегуляція педагогічної діяльності як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя. *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. С. 6–10.
69. Шабельников В. К. Психика как функциональная система : Природа – жизнь – личность. Принципы самоорганизации. Алма-Ата : Мектеп, 1986. 271 с.
70. Шановский В. К. Диалектика сущностных сил человека: Опыт комплексного подхода ; под ред. И. В. Бычко. Киев : Вища школа, 1985. 171 с.

РОЗДІЛ II

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

Оновлення суспільства, процеси демократизації і гуманізації у нашій країні створюють сприятливі умови для творчого стимулу, розвитку та реалізації людини в усіх сферах її життєдіяльності.

Тому, в умовах духовного відродження суспільства, діяльність закладів освіти потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, розвитку її потенційних можливостей, її самореалізації та самовдосконаленню в освітньому процесі.

Вирішення проблеми формування творчої особистості значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого стає міцним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожного учня.

2.1. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін

Одним із стратегічних завдань, окреслених у «Концептуальних засадах реформування середньої освіти», є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації його природних задатків і можливостей в освітньому просторі.

Висуваються завдання щодо виховання нової генерації педагогічних кадрів, розробки комплексу теоретичних і методичних основ та забезпечення підготовки вчителів до її формування у системі професійної освіти.

Як зазначає С. Гончаренко: «Розвиток методичної науки в умовах

розбудови національної системи освіти набуває особливо важливого значення. Вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалася б мета й принципи нашої освітньої системи, спрямувати вчителя у його повсякденній творчій діяльності, допомогти студентові (майбутньому вчителю) оволодіти професією» [8, с. 3].

Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів, на нашу думку, розкривається і певною мірою конкретизується у таких термінах як «підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка».

У словнику С. Ожегова термін «підготовка» означає запас знань, отриманий ким-небудь. «Професійна підготовка» визначається як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [20, с. 532].

У сучасній психолого-педагогічній науці склалося декілька підходів до визначення її сутності. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвиток її резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння як загальнонауковими так професійно-значущими знаннями, уміннями і навичками. Представники педагогічної науки вбачають її сутність у набутті професійної освіти, що є результатом: засвоєння інтелектуалізованих знань і умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей.

Всебічний аналіз професійної підготовки зроблено В. Семиченко [27]. Вона розглядає її у трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів, як мету і результат діяльності закладу вищої освіти та як процес включення студента у навчально-виховну діяльність.

Окремим напрямом професійної підготовки виступає «професійно-

педагогічна підготовка». Науково обґрунтувати сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів можливо за умов вивчення й критичного аналізу усіх зазначених підходів, а також ґрунтовного дослідження змісту і структури діяльності вчителя з художньо-творчого розвитку учнів.

Дослідники психолого-педагогічної науки визначають її як процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін й педагогічної практики та його результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості його загально-педагогічних знань, умінь та навичок (О. Абдулліна, Н. Дем'яненко), як педагогічну систему з певною структурою, змістом, взаємозв'язком та взаємозумовленістю основних компонентів (З. Леонова), як пізнавальну діяльність, у процесі якої одночасно із засвоєнням знань відбувається активне включення студентів у практичну педагогічну діяльність.

Проаналізуємо основоположні концепції, які існують у педагогічній підготовці студентів закладів вищої освіти, щодо кореляції основних положень структурно-функціонального аналізу професійної діяльності педагога з проблеми творчого розвитку особистості.

Доведено, що для формування професійної майстерності вчителю з мистецьких дисциплін потрібні насамперед загально-педагогічні вміння й навички. Його професійна компетентність визначається як наявністю інтересу до педагогічної діяльності, так і певними передумовами для розвитку відповідних педагогічних здібностей.

Художньо-творчий компонент професійної діяльності педагога є одним із найголовніших. У творчій діяльності ми набуємо своєрідних «каналів» возз'єднання з цілим і залучення до духовного над особистісного досвіду буття через розчинення знакового у символічному, індивідуального у всезагальному. Ця інтеграція досвіду схожа на ефект духовної синестезії, коли актуалізується не лише сукупність чуттєвого

сприйняття, а й архетипи, досвід різних культур. Залученість почуттєво-ментальних стратегій до загальнолюдських переживань у виконавському процесі є кінцевою метою художньо-творчого напрямку у професійній діяльності педагога. Розуміння сутності мистецтва як універсальної динамічної моделі життя і загальнолюдського духовного досвіду, визначається рівнем сформованості духовного потенціалу майбутніх педагогів. Розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей: емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності.

Більшість учених, що досліджують проблему підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів, визначаючи компоненти професійної діяльності педагога, встановлюють взаємозалежність між професійними знаннями і якостями на основі актуалізації духовних сутнісних сил.

Сучасна педагогіка вищої школи збагатилася методологічним аспектом. Він розширив розуміння мистецько-педагогічної діяльності на основі інтеграції гуманітарного знання. Слід звернути увагу на ідеї культурологічної концепції освіти, які розкривають системні зв'язки основних блоків професійної підготовки майбутнього педагога. Культурологічний підхід розроблений у мистецькій педагогіці ґрунтується на таких положеннях: а) розуміння взаємозв'язку духовної і художньої освіти; б) переосмислення дидактичних понять з позицій духовно-контекстного розуміння процесу навчання мистецтва; в) використання культурологічного аналізу при вивченні історії мистецької педагогіки; г) опора на єдині культурологічні основи, спільні для кожного з напрямів розвитку мистецько-педагогічної думки. Дуже важливим є також положення про створення інтеграційних зв'язків усередині і між циклами предметів у професійній підготовці майбутнього педагога.

Психолого-педагогічний аналіз поняття «готовність» дав змогу

з'ясувати, що у психологічній літературі воно розглядається як установка (Д. Узнадзе), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн) , якість особистості (К. Платонов), а в педагогічній – як складне особистісне утворення (Л. Кондрашова), синтез якостей особистості (В. Крутецький), система, яка складається з мотиваційного, змістовно-процесуального та виконавчого компонентів (О. Мороз).

В. Даль поняття «готовність» визначав як стан або ознаку готового. Підготовлена людина – «... та, що приготувалася, зібралася у всьому, пристосувалася до чого-небудь, може і бажає що-небудь виконати» [9, с. 387]. Найголовнішим у цьому визначенні бачиться те, що вчений увагу акцентував на зібраність людини, на її налаштованість виконувати певний вид діяльності.

Психологічна готовність до діяльності – складне утворення особистості, котре вивчалось багатьма дослідниками, які трактували це явище по-різному. Серед них варто виділити думку українського психолога В. Моляко, який визначав наступні складові структури загальної психологічної готовності до праці: психофізіологічні якості особистості (динамічні стереотипи), діяльність функціональної системи, прояв домінанти, виникнення і функціонування настанови; знання, уміння, навички і мотиви діяльності. Ним було виділено три рівні готовності до діяльності, які представляють суттєвий інтерес для нашого дослідження: непрофесійний рівень – коли людина не підготовлена, не навчена виконувати спеціальні функції, у неї відсутній досвід практичної діяльності або дані показники знаходяться на дуже низькому рівні; перед професійний рівень, який характеризується незакінченістю підготовки до виконання спеціальних функцій; професійний рівень, який має два підрівні – звичайний (характеризується можливістю здійснювати спеціальну діяльність) й професійної майстерності (характеризується високою якістю діяльності і творчим підходом до її здійснення) [19].

Отже, психологічна готовність має складну динамічну структуру, виражає сукупність інтелектуальних, емоційно-вольових, операційно-діяльнісних і мотиваційних складових психіки людини у їхньому співвідношенні з умовами, що виникли, і майбутніми професійними завданнями.

Методологічною основою визначення структури психологічної готовності стало філософське розуміння єдності свідомості та діяльності, згідно з яким нами було виділено когнітивний, сенситивний та креативний компоненти. Вважаємо, що загальний рівень психологічної готовності особистості майбутнього вчителя до педагогічної діяльності визначається й характеризується сформованістю окремих структурних компонентів.

У педагогічній теорії поняття «готовність» досліджували А. Капська, А. Линенко, І. Пастирь.

Вченими вивчалися такі види готовності: психологічна (М. Дьяченко), (В. Моляко), мотиваційна (Н. Ничкало), морально-психологічна (Л. Кондрашова), професійна (К. Дурай-Новакова), морально-естетична (Е. Гришин, І. Зязюн), професійно-педагогічна (О. Дем'янчук, Н. Кичук, С. Уланова).

У сучасних умовах готовність до педагогічної діяльності й творчості розглядається як домінуюча мета професійної підготовки вчителя (С. Сисоєва) [28].

Підготовка майбутніх вчителів до художньо-творчого розвитку школярів включає не лише зовнішні педагогічні умови підготовки, а й враховує особистісний чинник ставлення студентів до творчості.

Ми виходили з того, що підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчої особистості учня нерозривно пов'язана з педагогічною творчістю. Означена підготовка як цілісна система будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної, загально-педагогічної підготовки вчителя; як

особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями мистецтва й закономірностями творчого процесу і формуванням творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його творчої педагогічної діяльності.

Творчі можливості учня реалізуються не лише в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку. Готовність вчителя до забезпечення розвитку творчих можливостей учня, здатність до професійного і особистісного саморозвитку є домінуючою метою його професійної підготовки. Творча педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється творчий розвиток його особистості, є засобом формування й творчої особистості учня у навчально-виховному процесі.

На думку С. Сисоєвої [28] загально-педагогічна підготовка викладача будь-якого навчального закладу, і зокрема вчителя, набуває ефективності, якщо її зміст і форми відображають специфіку процесу формування творчої особистості, враховують закономірності творчого процесу, взаємозалежність і взаємозумовленість розвитку творчих можливостей і рівня творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Суттєвим у професійній підготовці педагога є готовність до зміни характеру взаємодії у навчально-виховному процесі: від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної, яка проявляється не тільки в предметному плані, а й у зміні особистісного розвитку кожного суб'єкта. Саме тому вчитель у процесі професійної підготовки має бути зорієнтованим на розвиток художньо-творчих можливостей учня, на врахування специфіки цього процесу в конкретних умовах професійної діяльності, усвідомлювати, що ефективність його праці пов'язана з позитивними зрушеннями як у розвитку творчих можливостей учня, так і його творчій педагогічній діяльності.

Отже, підготовка вчителя передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «вчитель-учень».

Зокрема С. Сисоевою виділено такий напрям вивчення творчості вчителя, як витіснення принципу діяльності принципом взаємодії та системного підходу. Водночас діяльнісний підхід застосовується, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основі якого є не стільки дія (діяльність), скільки взаємодія; об'єднання когнітивного і особистісного (операційного і мотиваційного, інтелектуального і особистісного) аспектів психології творчості. Стверджується, що творчість не обов'язково є створенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів, може бути і руйнуванням. Творчість розглядають і як розвивальну взаємодію між суб'єктом і об'єктом у процесі діяльності. Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості суб'єкту) умови.

В. Сухомлинський [30] наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне «заштовхування» в дітей знань. Покликання вчителя він бачив і тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей. Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: «Обдаровані і талановиті всі без винятку діти».

2.2. Творчість як умова становлення, самопізнання та розвитку особистості в освітньому процесі

Творчість є родовою властивістю людини і людства в цілому, однак у різні історичні епохи ця властивість реалізуються різною мірою.

Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займалися і займаються різні науки, в тому числі філософія, психологія та педагогіка [32].

У загальному філософському контексті творчість людини є продовженням, але на якісно новому рівні, творчості природи, тобто її складовою частиною. При цьому суспільство (і кожний її член) виступає як суб'єкт творчої діяльності. Завдяки своїй продуктивній праці й творчій думці людина здійснює подальшу перебудову природи, формує нове предметне середовище, в умовах якого розвивається людська цивілізація і сама природа.

У психологічному словнику творчість визначається, як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей [23].

У педагогічному словнику творчість визначається як свідомо, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, ніколи раніше не існуючих предметів, витворів з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства [21].

Сьогодні у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця суб'єкта творчої діяльності) [32].

Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяли значну увагу Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, В. Цапок та інші.

Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової

реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість [26].

Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї «... здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [23, с. 289].

Серед характерологічних особливостей творчої особистості виділяють: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, високу самоорганізацію, працездатність.

Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне.

Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою дослідники вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [32].

Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають певні специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці риси у тій чи іншій мірі притаманні.

Крім того, ряд дослідників (Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, Н. Посталюк та інші) поняття творчої особистості розглядають через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності.

У роботах В. Андрєєвої, на наш погляд, дається інтерактивний підхід

до визначення творчої особистості у плані можливостей практичної педагогічної оцінки та самооцінки рівня її сформованості. Учений подає також одну з найкращих і найбільш універсальних класифікацій творчих особистостей.

Теоретик-логік характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації. Люди цього типу чітко планують свою роботу, для них характерна висока обізнаність та інтуїція.

Теоретик-інтуїтивіст – це тип творчої особистості, для якої характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творчу уяву. Творці цього типу – це великі винахідники, автори нових концепцій, шкіл і напрямів.

Практик – це тип творчої особистості, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез.

Організатор володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки і виконання нових завдань. Під керівництвом таких людей створюються наукові школи і творчі групи.

Ініціатор – це тип творчої особистості, для якої характерні ініціатива і натхнення, особливо на початкових етапах розв'язання нових творчих завдань [3].

Швидкість досягнення певного рівня творчих результатів не є рівномірною і цілком залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей конкретної особистості, умов творчої діяльності, соціального оточення.

Таким чином, сутність поняття «творча особистість» характеризується великим розмаїттям.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, її осмислення дозволяють нам запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. Творча особистість – це креативна

особистість, що має внутрішні передумови творчої активності, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [32].

Зв'язки творчості з психологічними якостями особистості встановив Я. Пономарьов, проаналізувавши структуру психологічного механізму творчості та визначивши творчість як «механізм розвитку», як «взаємодію, що веде до розвитку» і довівши, що в процесі творчості не тільки реалізуються творчі можливості індивідуальності, а й здійснюється їх розвиток [22].

Отже, «творчість – складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов», «вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості» [13, с. 12].

Розвиток є безперервним процесом який не припиняється до моменту припинення самого життя. Він є дуже складним інволюційним (згортання) та еволюційним (розгортання) поступовим рухом, у ході якого відбуваються як прогресивні так і регресивні, інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині, розвиток змінюється лише за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю.

У педагогіці поняття «розвиток» нерідко вживається як синонім поняття «формування». Ми підтримуємо думку тих авторів, які розрізняють змістовне наповнення цих понять.

Оскільки, за переконанням С. Сисоєвої, під розвитком особистості ми розуміємо зміни її внутрішніх задатків, спричинені внутрішніми факторами – протиріччями, то формування – це подальший розвиток або становлення особистості, яке обумовлене зовнішніми факторами, які сприяють виникненню протиріч як рушійної сили розвитку [29].

Під зовнішніми факторами перш за все розуміється соціальне середовище, а це, за визначенням Г. Костюка, – предмети та явища природи, люди, їх відносини, речі, знаряддя діяльності, умовні засоби, духовні цінності. Середовищем розвитку дитини є ті зовнішні умови з якими вона вступає в активний зв'язок. Г. Костюк виділяє окремо мікросередовище – найближче оточення дитини, освітнє середовище – те, в якому відбувається її освіта, навчання і виховання [15].

Як відомо, система освіти від початкової до вищої школи має великі можливості для творчого розвитку особистості. Німецькі дослідники експериментально довели, що здібності до самостійного творчого мислення, творчої діяльності не є стороннім ефектом процесу засвоєння знань, не виникають самі по собі. Навпаки, формування творчих здібностей потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно враховуватися і на уроках у загальноосвітній школі, й в усіх сферах позашкільної діяльності, а також у системі середньої спеціальної і вищої освіти. Тому, на думку Л. Виготського, «найкращим стимулом дитячої творчості є така організація життя і середовища дітей, що створює потреби й можливості дитячої творчості» [6, с. 57].

Особистість формується з раннього дитинства, і тому питання розвитку дитячої творчості на початковому етапі навчання набувають особливо актуального значення. «Те, що було втрачене в дитинстві, дуже важко, майже неможливо наздогнати в більш зрілі роки», – писав В. Сухомлинський [30, с. 351]. Дитяча творчість має певну суб'єктивну цінність, вона необхідна, що найперше, дітям для їхнього розвитку.

Визначаючи сутність дитячої творчості, С. Сисоєва вважає, що дитяча творчість, самодіяльна, індивідуальна творчість «для себе» не має часто суспільної цінності, оскільки це суб'єктивно значуща творчість. Новизна в даному контексті полягає в самостійному підході до створення уже відомого та в індивідуальному відкритті. Це новизна у створенні

процесуальних моментів, своєрідної комбінації старого. Тому можна говорити про новизну об'єктивну (для всього суспільства) і суб'єктивну (для окремої людини). «Ми вважаємо, зазначає С. Сисоєва, доцільним у педагогіці використовувати один термін «творча особистість учня», а в її мультифакторній моделі виділяти внутрішні передумови для творчості (тобто «креативне ядро» – природжене та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості психічних процесів), що формується і розвивається в процесі навчання та життєдіяльності» [29, с. 78].

Мультифакторна модель творчої особистості учня В. Сисоєвої відображає: внутрішні передумови до творчості; особистісні утворення, які необхідні для творчої діяльності і формуються із зовні; те, що творча особистість розвивається і формується у творчій діяльності і спілкуванні при забезпеченні відповідних умов.

Таким чином, діяльність вчителя у формуванні творчої особистості учня, повинна бути спрямована на забезпечення розвитку: внутрішніх передумов учня до творчості; додаткових творчих якостей його особистості, які сприяють успішній творчій діяльності та життєдіяльності людини.

У психолого-педагогічній літературі поруч з терміном «творча особистість» зустрічається визначення «креативна особистість», яка характеризується (за С. Сисоєвою) різними точками зору [29].

У психологічному словнику термін «креативність» означає «здібність швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні і навчальні задачі» [23, с. 178].

Деякі автори ототожнюють «творчу активність» з «креативністю».

Творчість це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей.

Значення слово «творчий» не розрізняє діяльність результативну й,

навпаки, безрезультатну діяльність людини.

В основі креативності лежить дивергентне мислення, це мислення, що йде одночасно у багатьох напрямках, воно спрямоване на те, щоб створити безліч нових результативних варіантів розв'язання задачі.

Термін («creativity») означає все те, що має причетність до створення чогось нового; процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких відбувається безпосередньо творчий процес.

Існує думка про існування як зовнішніх, так і внутрішніх передумов для творчої активності людини.

Дослідники, що акцентують свою увагу на внутрішню передумову, розглядають творчу активність як таку, що може проявити себе в різних видах творчої діяльності.

З позицій нашого дослідження це може бути сценічна, хореографічна, образотворча діяльність та її зовнішня і внутрішня взаємодії, адже «чим більшою кількістю креативних рис характеризується людина, тим більше вона являє собою творчу особистість» [21, с. 29].

Спрямованість на творчість, характерологічні особливості учнів, їх творчі уміння вчитель може спостерігати у процесі їх навчання. Індивідуальні особливості психічних процесів вчителю «побачити» і адекватно оцінити складніше. Разом з тим, останні потребують детального вивчення з боку вчителя і шкільних психологів, бо гальмування розвитку психічних процесів рано чи пізно призводить до спаду успішності навчання і творчого розвитку дитини.

Якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей дитини, формування її як творчої особистості, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих особистісних якостей, які сприяють розвитку успішній творчій діяльності.

Творчість, на думку В. Рибалко, слід розглядати як один із засобів

підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від досягнутого, почуття впевненості в своїх силах, в своєму творчому потенціалі [25].

Для визначення творчості важливою є думка Ш. Амонашвілі [2] про джерела творчості вчителя, серед яких найістотнішим педагог-гуманіст вважав натхнення в роботі з дітьми. Розвиваючи цю думку, можна сказати, що творчі професійні якості вчителя, творчі можливості його особистості реалізуються і розвиваються у художньо-творчій взаємодії з учнями і що рівень творчої педагогічної діяльності вчителя впливає на ефективність розвитку художньо-творчих можливостей учня.

Незважаючи на те, що визначення поняття «педагогічна творчість вчителя» ґрунтується, як правило, на визначенні сутності феномена «творчість», воно розглядається у сучасній психолого-педагогічній літературі по-різному. Так, В. Андрєєва розглядає поняття «педагогіка творчості». Вона визначає педагогіку творчості як «науку про педагогічну систему двох діалектично взаємообумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах діяльності» [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури приводить до висновку, що поняття педагогічної творчості і творчої педагогічної діяльності вчителя трактуються здебільшого як рівнозначні, хоча «педагогічна творчість вчителя», на думку В. Кан-Калика [12], поняття ширше, ніж «творча педагогічна діяльність». Педагогічна творчість вчителя включає в себе творчу педагогічну діяльність вчителя і творчу навчальну діяльність у їх взаємодії та взаємозв'язку, а також результати їх творчої діяльності, що ведуть до їх (вчителя і учня) розвитку і саморозвитку.

На відміну від особистісного підходу, вивчення процесу формування творчої особистості учня при дослідженні творчості вчителя визначає

пріоритетність діяльнісного підходу: творча професійна діяльність учителя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей учня і забезпечує його ефективність.

Одночасно саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної художньо-творчої педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших, адаптуючи його до творчої індивідуальності.

Особливий інтерес становить концептуальне положення С. Сисоєвої щодо творчого потенціалу самого вчителя, адже, на думку дослідниці, «творчий вчитель – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями по формуванню творчої особистості учня у навчально-виховному процесі» [29, с. 44].

За таких умов здатність творчого вчителя до педагогічної творчості характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності і відповідно до сучасних вимог рівнем володіння предметом, який викладається, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учнями щодо розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі.

Особливо цікавою, на наш погляд, є розроблена С. Сисоєвою модель виховання творчого педагога, яку можна спроектувати на процес підготовки майбутніх вчителів до художньо-творчого розвитку школярів, маючи на увазі, що умовами для творчості є: творчий учитель, творча

педагогічна діяльність, розвиток творчих можливостей учнів.

Концептуальна модель виховання творчого педагога, розроблена С. Сисоєвою, бачиться можливою, бо має концентричну структуру творчого розвитку особистості вчителя й розвитку художньо-творчих можливостей учнів.

Аналіз літературних джерел з окресленої проблеми дозволив зробити висновки про те, що підготовка майбутніх учителів до творчого розвитку школярів включає не лише зовнішні педагогічні умови, а й враховує особистісний чинник, внутрішню готовність самого вчителя до творчого процесу взагалі і, зокрема, до мистецької діяльності. Із зазначеного положення випливає, що підготовка вчителя повинна здійснюватися за таких педагогічних умов, які забезпечують когнітивний, сенситивний і креативний критерії структури творчого розвитку особистості. Педагогічна майстерність майбутнього вчителя формується і удосконалюється на основі його творчої активності. С. Сисоєва зазначає, що творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість [28, с. 193].

Ми цілком поділяємо підхід С. Сисоєвої, яка, розглядаючи закономірності процесу розвитку творчої особистості, виділяє наступні компоненти змісту підготовки майбутнього вчителя: практичний, емпіричний, репродуктивний, пошуково-дослідницький.

Практичний компонент змісту підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін передбачає оволодіння студентами принципами організації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня розвитку художньо-творчих можливостей учнів та усвідомлення власного рівня підготовки до творчої педагогічної діяльності.

Емпіричний компонент змісту підготовки відображає зміст організованого пізнавального процесу з метою одержання знань тих закономірностей, зв'язків і відношень, які виявляються через аналіз даних

безпосередніх спостережень за творчою педагогічною діяльністю вчителів, творчою навчальною діяльністю учнів та самоспостережень.

Репродуктивний компонент навчально-пізнавальної діяльності вчителів передбачає усвідомлення і теоретичне осмислення основних понять і ідей кожної теми, оволодіння основними практичними вміннями, навичками проведення аналізу окремих фактів і педагогічних явищ, творчої педагогічної діяльності вчителів, художньо-творчої навчальної діяльності учнів, виконання частково-пошукових дій у типових ситуаціях.

Пошуково-дослідницький компонент навчально-пізнавальної діяльності вчителів передбачає усвідомлення закономірностей педагогічного процесу, спрямованого на формування художньо-творчої особистості учня, засвоєння системи міжпредметних понять, вміння теоретично аналізувати педагогічні факти і явища, аналізувати, прогнозувати і проектувати власну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості учня, застосовувати набуті знання у нових ситуаціях, свідоме і варіантне розв'язання педагогічних завдань, вміння коректувати свій досвід, зміст, форми та методи навчання з урахуванням рівня розвитку художньо-творчих можливостей учнів і власного рівня творчої педагогічної діяльності.

Творча діяльність вчителя індивідуальна і відбиває своєрідність конкретної особистості, хоча й має загальні особливості, характерні для творчого процесу. Вона включає: комплексне варіативне використання теоретичних знань і практичних умінь; бачення нової проблеми у знайомій ситуації, її розв'язання різними шляхами; самостійне комбінування і перетворення відомих способів діяльності в нові; творче використання різних поєднань засобів і прийомів навчання й виховання; визначення в певних випадках нових способів розв'язання педагогічних завдань.

Головним завданням навчального закладу, що готує майбутнього фахівця, є формування, перш за все, суб'єкта професійної діяльності, який

здатний творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу в спільній діяльності з учнями. Проте існуючий досвід у вищій школі свідчить, що майбутні вчителі позбавлені реальної можливості отримати глибокі системні знання та відповідну підготовку до художньо-творчого розвитку учнів.

Вивчення стану проблеми підготовки студентів до творчої професійної діяльності дозволило виявити ряд суперечностей між завданнями, які ставить педагогіка мистецтва до художньо-творчого розвитку особистості учнів, та існуючим рівнем підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

У змісті переважної більшості навчальних дисциплін педагогічного ЗВО є потенційні можливості підготовки студентів до художньо-творчого розвитку школярів, але вони носять дискретний (розрізнений) характер, внаслідок чого руйнується функціональна цілісність педагогічного впливу на творчий розвиток учнів. Тому художньо-творчий розвиток школярів має бути цілеспрямованим педагогічним процесом, у якому сукупність дидактичних умов забезпечується взаємодоповнюваністю трьох структурних компонентів: практично-діяльнісного, мотиваційного, когнітивного, а педагогічно доцільним напрямом керівництва є шлях «від дитини – до мистецтва».

2.3. Компетентнісний і розвивальний компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Мистецтво»

2.3.1. Інтегративні процеси у художньо-творчій діяльності

На зламі тисячоліть виникає чимало гіпотез і прогнозів щодо особливостей майбутньої системи освіти та виховання. Видатний педагог-гуманіст Януш Корчак вважав, що реформувати світ – насамперед реформувати виховання. Зрозуміло, що ера глобального поширення мас-

медіа й створення електронної індустрії планетарного масштабу не може не вплинути на загальноосвітню школу, яка в усі віки гнучко реагувала на соціокультурні умови та потреби.

Оволодіння інформаційною грамотністю забезпечує широкий доступ учнівської молоді до інформації різної якості, зокрема й такої, що не відповідає загальнолюдським етичним та естетичним ідеалам. Такі властивості сучасних інформаційних технологій, як мобільність, доступність, варіативність, діалогічність, створюють, з одного боку сприятливі умови для їх застосування з пізнавально-виховними цілями, з другого – поглиблюють хворобу, яку американський дослідник Дж. Белл діагностував як «культурний авітаміноз» суспільства. Особливо небезпечні наслідки пропаганди засобами масової інформації «артизованої» передачі насильства, жорстокості, конформізму, споживацтва, які діти та підлітки з ще не сформованою свідомістю сприймають, як справжнє мистецтво. Суттєве оновлення освітніх систем і педагогічних технологій, на наше переконання, повинно бути пов'язане не тільки і не стільки з інформатизацією, скільки з глобальною естетизацією навчально-виховного процесу та соціально-педагогічного середовища.

Серед багатьох предметів, що вивчаються в загальноосвітній школі, чи не найвищий виховний потенціал належить саме мистецтву з притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну чи емоційну сферу, на моральне і навіть на фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це ніби камертон цивілізації, своєрідний спосіб мислення, здатний синтезувати істину, добро й красу, формувати людину-творця. Можливо, у світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього.

Школа знань має трансформуватися в осередок виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості. Виховання людини, що характеризується високою естетичною культурою, самостійним

критичним мисленням, людини, яка здатна до життєтворчості на основі здобутих знань, виявляє готовність до постійного їх оновлення та інтегрування у власному досвіді з метою творчої самореалізації, – це і є ідеал школи майбутнього [18, с. 2].

Ще кілька десятиліть тому школярі захоплювалися телебаченням, а сьогодні вони вже вільно подорожують лабіринтами Інтернету. Електронні мережі, долаючи будь-які мовні й культурні кордони, дають змогу отримувати інформацію в небачених до цього часу обсягах і форматах. Медіа-технології, особливо комп'ютерні ігри, якими сьогодні масово захоплюються учні шкільного віку, поєднуючи елементи аудіальної, візуальної та кінестетичної інформації, стимулюють виникнення у школярів психологічного феномену синестезії – міжсенсорних асоціацій, отже, провокують розвиток інтегративного типу мислення. Адже у віртуальному інформаційному океані феноменально поєднуються словесні тексти і музичні звуки, яскраві візуальні образи і лапідарні символи, раціональні схеми і захоплююча анімація, реальність і фантастика, правда і вимисел. І все це тією чи іншою мірою естетизується і перетворюється на потужний чинник духовного «виробництва людини» [18, с. 4].

Глобальні процеси сучасного цивілізаційного розвитку визначають необхідність становлення нової парадигми освіти. Одним із можливих проголошується тип інтегративної освіти. Як зазначає Л. Масол, у широкому філософсько-культурологічному розумінні він може стати необхідним підґрунтям для створення адекватної запитам реальності світоглядно-виховної моделі мистецької освіти, що стане консолідуючим чинником у процесі зародження і співіснування різноманітних підходів до навчання і виховання школярів засобами мистецтва, сприятиме узгодженню міждисциплінарного змісту освіти з педагогічними технологіями особистісно-розвиваючого спрямування.

Інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини

світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти [18, с. 7]. Це утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів. Принцип конструювання цілісності не може зводитися до штучного механічного підсумовування елементів, процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків та їх перехід у нову якість.

Інтеграція в галузі загальної мистецької освіти має об'єктивні філософські, мистецько-культурологічні, психологічні, дидактичні, художньо-педагогічні передумови [18, с. 8].

Інтеграція загалом спрямована на ущільнення змісту уроку, переведення навчання з екстенсивного на інтенсивний шлях. Це здійснюється за рахунок зняття дублювання матеріалу, активізації взаємодоповнюючих функцій різних видів мистецтв як компонентів змісту та гнучкого поєднання різних видів діяльності учнів [18, с. 62].

Під час опанування дидактичного матеріалу за інтегративною технологією учень сприймає не один, а кілька потоків інформації, де основою сприйняття є асоціативне запам'ятовування навчальної інформації. Кожний із цих потоків є базою для створення певних асоціацій. Семіотична неоднорідність художньої інформації стимулює інтегративні механізми для умовно-адекватних перекладів мови одного мистецтва на мову іншого. Таким чином відбувається, як зазначає Л. Масол, «креолізація мов» [18, с. 73].

У процесі цілепокладання не можна не враховувати зростання ролі ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу особистості, адже для художньо-естетичної галузі дуже важливими є досвід особистісного емоційно-естетичного ставлення у творчій діяльності учнів. Цільова переорієнтація навчання мистецтв торкається також базових життєвих компетентностей, які набувають пріоритетного значення, стають

інтегральним показником результативності сучасної освіти. Отже, цілі і завдання загальної мистецької освіти сьогодні переосмислюються в контексті гуманістичного особистісно-розвиваючого підходу до навчально-виховного процесу [18, с. 42].

Отже, мета загальної мистецької освіти на сучасному етапі полягає в тому, щоб у процесі сприйняття творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва, у практичній художній діяльності виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати їх загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, забезпечити набуття учнями життєвих компетентностей – здатності до художньо-творчої самореалізації і готовності до духовного самовдосконалення [18, с. 42].

Освітня галузь «Мистецтво» включає змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтв, а саме: музику, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне. Домінуючими змістовими лініями залишаються музичне та візуальне мистецтва, у зміст яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв, яка побудована на основі поліцентричної інтеграції. Що передбачає виділення не однієї, а двох (можливо, й більше) домінантних змістових ліній.

Традиційно мета загальної художньої освіти завжди визначалася в дусі суто просвітницьких освітніх ідеалів – «формування естетичної культури учнів», під якою на практиці розумілися насамперед художні знання і вміння. Це твердження в сучасних умовах не спростовується, але потребує суттєвого уточнення й доповнення, адже воно відбиває лише односторонній рух від учителя до учнів і не акцентує важливих аспектів педагогіки співробітництва на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та синергетики (самоорганізації та саморозвитку учнів).

Мистецтво, як відомо, стимулює не тільки загально естетичний розвиток, а й творчі здібності та мислення, здатність до художнього

самовираження, рефлексії, що є не менш важливим, ніж загальна ерудиція. Визначення мети загальної мистецької освіти набуває у наш час нового гуманістичного (особистісно зорієнтованого) звучання [18, с. 42], а на нашу думку – креативно зорієнтованого навчання особистості.

Як ми уже зазначали, у психолого-педагогічній літературі поруч з терміном «творча особистість» зустрічається і термін «креативна особистість». Розуміння креативної і творчої особистості характеризується надзвичайно різними точками зору. Деякі дослідники вважають, що особистісні утворення, які інтегрують в собі вплив внутрішніх та зовнішніх факторів, мають особливе значення та суттєво впливають на актуалізації творчого потенціалу людини. При цьому виділяються специфічні креативні риси характеру, які впливають на прояв творчої активності.

У своєму дослідженні С. Сисоєва визначає залежність між креативністю і такими рисами особистості як схильність до самоактуалізації, швидкість мовлення, незалежність суджень, оригінальність, широта інтересів, гнучкість, здатність швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні задачі, наявність особливих творчих здібностей [29, с. 29].

Отже, саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості.

Але ефективність художнього навчання і виховання значною мірою залежить і від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції.

У чому вбачає вчитель своє призначення? У тому, щоб бути посередником між мистецтвом і дітьми? Чи відчуває він ту міру відповідальності, яка покладається на нього? Чи володіє сам достатньо художньою культурою, щоб бути провідником у безмежному

дивовижному світі мистецтва?

Нами було зроблено припущення, що теоретично обґрунтована педагогічна стратегія підготовки вчителя «від дитини – до мистецтва», поетапне розширення «емоційного поля» школярів, креативна діяльність – сенситивний розвиток – когнітивний розвиток, може бути використана для корекції змісту освітніх технологій майбутніми учителями мистецьких дисциплін.

Здійснений аналіз підготовки майбутніх учителів до творчого розвитку школярів дав змогу виявити особливості їхнього художньо-естетичного досвіду як основи професійного керівництва даним процесом.

Нами використовувалися сучасні методи діагностики стану сформованості творчих установок майбутніх учителів. Було обрано метод особистісних асоціацій та метод творчих домінант, за результатами яких визначено й охарактеризовано диференціацію студентів за їх художніми уподобаннями: з домінантою конкретних звуків природного й урбаністичного довкілля («конкретні»), з переважним сприйманням і відтворенням вербально-інформаційних та інших звукових сигналів («абстрактні»), з прагненням до творення сюжетних і метафоричних музичних образів («емоційні»). Найвищими показниками характеризувалася студенти з групи «абстрактних», середніми група «емоційних», найнижчими – група «конкретних». Така градація показників творчих установок студентів виявилася діаметрально протилежною до показників дитячих художніх уподобань.

Таким чином, в існуючій системі підготовки вчителів до художнього розвитку учнів виявилися суперечності в творчих установках усіх учасників навчально-виховного процесу. Вони були спричинені відсутністю у переважній більшості студентів бажання доповнювати образні уявлення музичними й хореографічними, предметно-пластичними й образотворчими засобами художньої виразності, внаслідок чого студенти

здебільшого обмежувалися мовленнєво-творчими домінантами.

За результатами апробації зроблено висновок про те, що інтегративні зв'язки музики та образотворчого мистецтва, хореографії та прикладних видів художньої діяльності можуть бути ефективною умовою підготовки майбутніх учителів до творчого розвитку школярів. Прогнозувалося, що найефективнішим синтезом може стати взаємодія візуальної та музично-хореографічної творчості.

У педагогічних умовах підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до творчого розвитку школярів, системо-утворюючим компонентом вважався інтегрований зміст музики з іншими видами мистецтва. Зміст детермінував необхідність розробки організаційних форм і методів творчого розвитку школярів, а також створення предметно-розвивального середовища, відповідно до художньої діяльності.

Реалізація змісту підготовки здійснювалась у ході лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять; в умовах педагогічної практики школи в процесі музично-творчої діяльності у створенні музично-літературних, декоративних композицій, музично-хореографічних та театральних постановок. Предметно-розвивальним середовищем урочних та позаурочних форм навчання виступало естетично оформлене унаочнення. Пріоритетним методом у навчально-виховній роботі були інтегративно-ігрові методики.

У процесі художнього розвитку майбутніх учителів і учнів враховувалася стратегія розширення «емоційного поля», а саме: від сфери утилітарно-практичної діяльності аудіального змісту, до власне музичної, візуальної та хореографічної творчості.

Нами було визначено основні критерії творчого розвитку школярів:

- динаміка емоційно-почуттєвого ставлення до світу звуків, кольору та пластики (сенситивний критерій);
- володіння знаннями, уміннями, навичками з музики,

образотворчого мистецтва та хореографії (когнітивний критерій);

- індивідуальні прояви вокальної, інструментальної, хореографічної, зображальної діяльності відповідно до особистісно-значущих художніх асоціацій (креативний критерій).

Ефективний розвиток педагогічної творчості, самореалізація майбутнього вчителя можлива за умов оволодіння ним алгоритмами творчого процесу. У зв'язку з цим найважливішою складовою професійної діяльності вчителя є створення сприятливих умов для творчої навчальної діяльності учнів.

Отже нами було виявлено, що ефективними педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів є:

- розробка і структурування змісту художньо-творчої діяльності у процесі взаємодії різних видів мистецтва;

- добір організаційних форм до творчого розвитку школярів на основі взаємодоповнення урочної й позаурочної художньо-пізнавальної діяльності, колективної і групової співтворчості усіх учасників навчально-виховного процесу;

- методичне забезпечення реалізації змісту як сукупність засобів комплексного впливу на художньо-творчий розвиток особистості;

- створення предметно-розвивального середовища як педагогічно доцільного унаочнення необхідного для повноцінної реалізації змісту художньо-творчої діяльності.

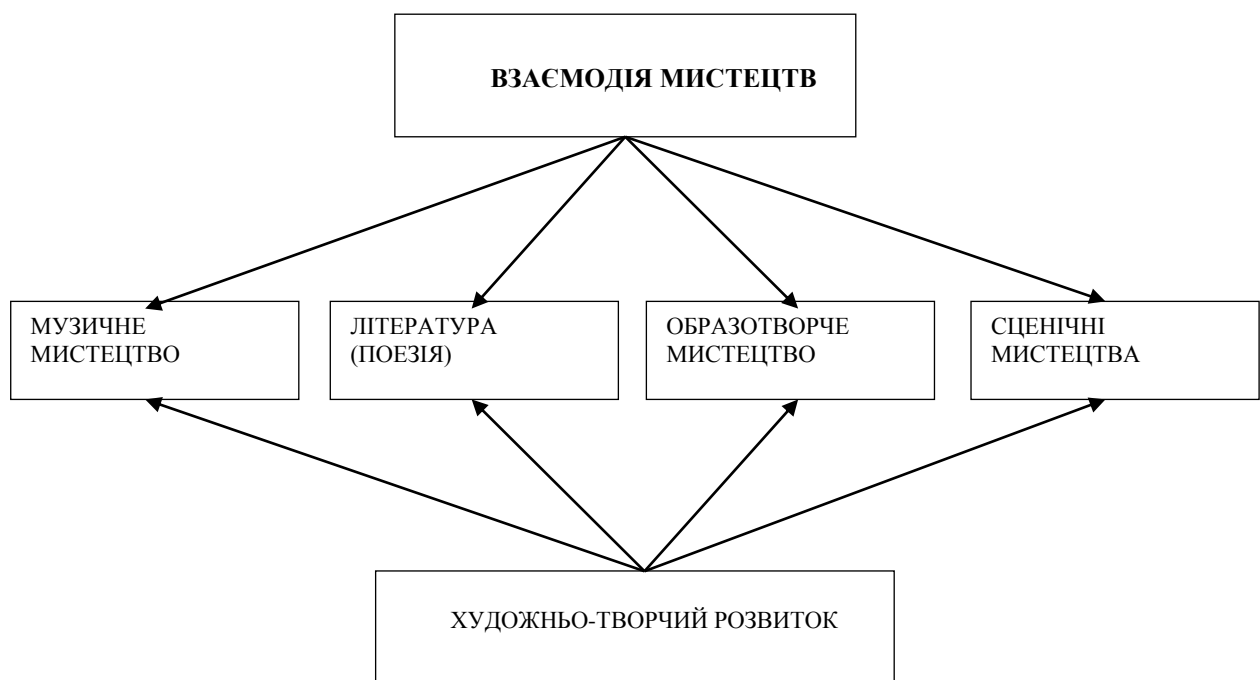
Взаємозумовленість і взаємозалежність творчої педагогічної діяльності вчителя і творчої навчальної діяльності учнів сприяють процесу художньо-творчого розвитку школярів на основі використання інтегративних методик, виховуючи людину, яка мислить і прагне творити, тобто креативно-розвиваючу особистість.

2.3.2. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя у процесі взаємодії різних видів художньо-творчої діяльності

Мистецтво у багатофункціональному, поліфакторному ряду дає змогу вибудовувати такі освітні моделі, в яких поєднуються традиційні та інноваційні аспекти підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів.

Інноваційна підготовка – це ефективний інтегрований поліхудожній підхід, який простежує внутрішні, образні, духовні зв'язки слова, звуку, кольору, простору, руху, форми, жесту. Тому, зразком сукупності педагогічних умов підготовки учителів мистецьких дисциплін можуть бути комплексні репертуарні програми.

Складання комплексних репертуарних програм має відбуватися в контексті ідеї «взаємодії мистецтв»: музики – літератури (поезії), музики – візуальних мистецтв; музики – архітектонічної творчості; музики – хореографії, музики – театру (кіно) (див. табл. 1).



Таблиця 1. Взаємодія різних видів мистецтв у художньо-творчому розвитку особистості.

У змісті підготовки учителів до художньо-творчого розвитку учнів взаємодія «музика-література (поезія)», «образотворче (візуальне) мистецтво» займає особливе місце. У школярів зазначена взаємодія мистецтв «спрацьовує» у зворотному порядку: там, де закінчується лінія або фарба, починається слово; там, де закінчується слово, починається музика; там, де закінчується музика, починається лінія або фарба.

Цей напрям взаємодії мистецтв активно досліджується у сучасній школі.

Інший вид синтезу «музика» – «хореографія», «архітектонічна творчість» ще мало оцінений практиками і теоретиками «Особливо ефективним, але мало розповсюдженим синтезом мистецтв є художній синтез хореографічної і архітектонічної творчості» [11, с. 30].

Взаємодію «музики» і «театру» досліджував І. Кузьменко, який зазначив, що «можливості театральних методів у практиці підготовки педагогів зараз активно вивчаються. Методи театральної педагогіки виховують творчу сміливість, віру у власні сили, «тренують» і «формують» художні здібності. Театр об'єднує образотворче мистецтво, музику, драматургію, пластику в єдиній дії, що сприяє індивідуалізації процесу творчої самореалізації» [16, с. 58].

У наш час театр стає все більше синтезованим утворенням, яке активно включає музику, хореографію, світло- і звукотехніку, музичну електроніку, елементи фото і телемонтажної продукції тощо. Все це вказує на зростаючий педагогічний вплив театру, на його активізуючу роль у підготовці творчого учителя музики.

Педагогічні умови підготовки до музично-творчого розвитку молодших школярів передбачали формування у майбутніх учителів установки на власний художньо-творчий розвиток. При цьому поняття «установка» розглядалося як виникнення стійких схильностей індивідів до певної форми реагування, що спонукає особистість орієнтувати свою

діяльність у певному напрямі та діяти певним чином по відношенню до об'єктів та ситуацій діяльності.

Розробляючи сукупність педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до художньо-творчого розвитку, ми розрізняли два види художньо-психологічних установок: загальну (зовнішню) і конкретну (внутрішню).

Внутрішня установка характеризується ставленням до творів мистецтва, до виду, жанру.

Внутрішня установка виникає при безпосередньому контакті з конкретним художнім твором, вона має динамічний характер і змінюється під його впливом. Внутрішня установка може змінюватися і під впливом предметно-розвивального середовища.

У розроблених нами педагогічних умовах компонент предметно-розвивального середовища передбачав використання п'яти різновидів зовнішніх установок: природа, техніка, людина, знакова інформація (сигнали), художні образи інших, суміжних з музикою видів мистецтв.

Зовнішньою установкою вважалася диференціація музичної інформації для емоційного, абстрактного і конкретного типів особистості.

Так, у предметно-розвивальному середовищі розрізнялися джерела звукової інформації:

- сигнали (знакові системи) - для музичної творчості з аудіальною інформацією абстрактного типу;
- природа, техніка – для музичної творчості з аудіальною інформацією конкретного типу;
- художні образи – для музичної творчості з аудіальною інформацією емоційного типу (див. табл. 2).

У запропонованих видах інформації будь-який тип особистості вчителя і учня мав змогу безпосередньо контактувати з особистісно ціннісними середовищами життєдіяльності і розвивати в таких

середовищах свої музично-творчі здібності.



Таблиця 2. Предметно-розвивальне середовище процесу художньо-творчої діяльності.

Вибір типів аудіальних середовищ досліджували відомі психологи Є. Клімов [14] (напрями життєдіяльності), М. Гамезо, І. Домашенко [7], (основні типи сприймання інформації довкілля).

Практика предметно-розвивальних середовищ різного типу (знакова інформація, природа і техніка, художні образи і людина з її емоційними станами) підлягали інтегруванню музики з хореографією. Як зазначалося вище, найменш дослідженим, але найбільш ефективним для підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів є синтез типу «музика» – «хореографія» – «архітектоніка» (пластичні мистецтва).

Найяскравіший естетичний сенс такого синтезу проектується в хореографічних інсценізаціях, до яких у студентів і молодших школярів є наявне стійке емоційно-позитивне ставлення.

Для кожної хореографічної постановки художники створюють характерні костюми, декорації, пов'язані пластичною і кольоровою будовою з емоційним змістом і рисунком танцювальних рухів. З іншого боку, хореографічне мистецтво є невіддільним від музичної творчості.

Майстерність хореографів майбутнім учителям потрібна тоді, коли

зникає стихійний зв'язок танцю з музикою і танець створюється у відповідності до готової музичної основи, яку можна розглядати як «музичну драматургію» танцю. Потреба у ритмічних хореографічних рухах стає необхідністю, якщо наявна загальна кількість учасників танцю, гармонійними синхронними рухами утворює хореографічну художню цілісність. Майбутній учитель в аналогічних ситуаціях «перекладає» твір композитора з допомогою хореографічних засобів виразності й уявно виконує танцювальну композицію разом з кожним учасником. Тому у педагогічних умовах підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку школярів системо утворюючим компонентом вважався зміст, у якому підготовка майбутніх вчителів до художньо-творчого розвитку школярів забезпечувалась на основі поліцентричної інтеграції мистецьких дисциплін.

Головний акцент у змісті підготовки майбутніх учителів до керівництва творчою діяльністю учнів було зроблено на різні форми навчання студентів – лекційні, практичні, лабораторні заняття.

Розробка змісту творчого розвитку учнів була побудована на засадах розвивального навчання. У відповідності до мети ставились завдання: відібрати компоненти змісту з урахуванням принципів розвивального навчання, структурувати змістові компоненти на засадах інтегративного принципу.

Принципами відбору змістовних блоків було обрано:

– принцип розвитку кожного з видів художньо-творчої діяльності, за якими творчий процес розпочинався вибором особистісно-значущих засобів художньої виразності, а завершувався музичною інтерпретацією образного сюжету твору;

– принцип взаємодії суміжних видів мистецтв, згідно з яким відбувається взаємодоповнення художніх засобів: «музика» – «література (поезія)», «образотворче мистецтво»; «музика» – «архітектоніка»,

«хореографія»; «музика» – «театр»;

– принцип музичного мистецтва як домінанти полягав в об'єднанні всіх інших засобів художньої виразності суміжних видів мистецтв;

– принцип особистісно-значущого довкілля, який полягав у предметних декораціях, дібраних до музичних творів.

Зміст, як одна із складових педагогічних умов, сам по собі не забезпечував досягнення мети дослідження. Його ефективності сприяли методичне забезпечення художньо-творчої діяльності студентів, а також комплексний вплив на учнів різних художніх засобів.

Метою методичного забезпечення змісту було наукове обґрунтування експериментальної методики, а завданням – добір впливу художніх засобів виразності з домінантою музики, апробування методичних розробок у ході формуючого експерименту.

Використовувалась сукупність взаємодоповнюваних методів художньо-творчого розвитку особистості: метод емоційної драматургії, дидактичних і творчих ігор, художнього спілкування, багатозначності контрастів, порівняльний метод, метод творчих завдань.

Науково обґрунтована експериментальна методика розроблялась з урахуванням стратегій розширення «емоційного поля» особистості: від сфери утилітарно-практичної діяльності аудіального змісту («різних звуків») через утилітарно-художню діяльність з музики («вокальні звуки») до власне музично-творчої діяльності («музичних звуків»).

Специфікою стратегії розширення «емоційного поля» було поступове послаблення утилітарного значення звукової інформації і плавне зростання художньої значущості музики (див. рис. 1).

Сфера «емоційного поля» практичної діяльності аудіального змісту включала елементи художньої праці. Здійснювався синтез змісту предметно-пластичної діяльності і музично-творчої. Так, у тематичних блоках з художньої праці виділявся аудіальний зміст, сукупність фізичних



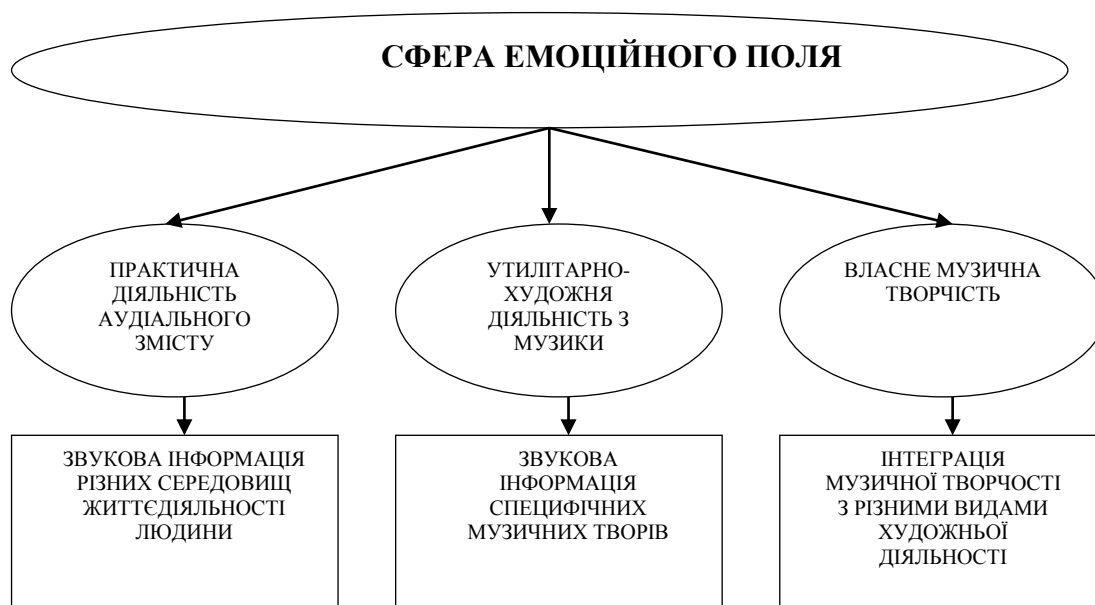
Рис. 1. Сфери «емоційних полів» музично-творчого розвитку.

звуків різних середовищ: природи, техніки, людини з іншими людьми, знакової інформації, художнього довкілля. Емоційні реакції на звуки середовищ трансформувались у ритміко-організовані самодіяльні «шумові» твори.

Сфера «емоційного поля» утилітарно-художньої діяльності з музики включала специфічні музичні твори, які пов'язувались з фізичними діями: фізкультурою (марші), присипанням дітей (колискові), трудовими традиціями (календарно-обрядовими святами). У сфері «емоційного поля» утилітарно-художньої діяльності музична творчість інтегрувалася з календарно-обрядовими інсценізаціями. Основою були вокальні звуки (див. табл. 3).

У сфері «емоційного поля» власне музична творчість інтегрувалася з хореографією, образотворчим мистецтвом. Сформовані почуття до тих чи інших музичних творів (маршових, колискових, обрядових, а не емоційні

реакції та стани), вимагають нових засобів художньо-творчої діяльності. Такими засобами були власне музичні звуки.



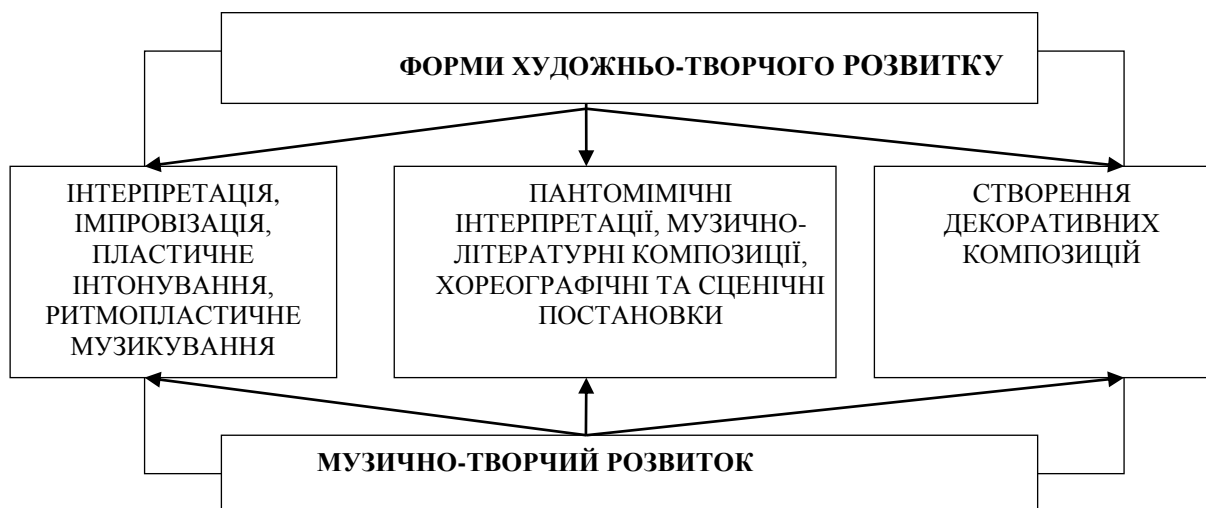
Таблиця 3. Сфера розширення емоційного поля.

Сфера власне музичної творчості характеризується інтеграцією музичної творчості з хореографією, образотворчим мистецтвом, художньою працею і зумовлюється стійкими почуттями.

Сфера утилітарно-художньої діяльності з музики включає звукову інформацію специфічних музичних творів, пов'язаних з різноманітними діями (марші, колискові, календарно-обрядові свята), які зумовлюються емоційними станами особистості.

Сфера практичної діяльності аудіального змісту включає звукову інформацію різних середовищ життєдіяльності людини й емоційні реакції на них. Три типи «емоційних полів» музично-творчого розвитку у розроблених нами сферах актуалізувалися поетапно.

Для урочної форми занять з музичної творчості майбутні вчителі готувалися, використовуючи сукупність методичних прийомів і засобів, а для позакласної музичної творчості – методи музично-ігрових проєктів (див. табл. 4).



Таблиця 4. Організаційні форми підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку молодших школярів.

Спеціально створені педагогічні умови для удосконалення сенситивного компоненту підготовки вчителя до музичної творчості торкаються змісту, методики і організаційних форм позакласних занять з музики, а для удосконалення когнітивного компоненту більше підходять педагогічні умови урочної форми занять. Враховуючи те, що в контрольних і експериментальних групах є студенти із потребами сенситивного і когнітивного розвитку, важливо було створити педагогічні умови, які б забезпечили взаємодоповнення урочних і позаурочних форм занять з музики.

Змінити усталені форми занять з музичного розвитку учнів, поєднати урочну і позакласну форми творчості здатний лише вчитель з установкою на конструктивний підхід до навчально-виховного процесу і до педагогічного самовдосконалення. Саме тому в сукупності педагогічних умов, сприятливих для підготовки вчителя до музичної творчості з учнями важливо було врахувати теоретичні положення і досвід «педагогічного мистецтва» і, зокрема, «театральної педагогіки».

Лише володіючи сукупністю таких педагогічних умов, майбутній учитель досконало використовуватиме стратегії художньо-творчого розвитку особистості учнів, задовольнятиме потреби у самовихованні, саморозвитку себе й інших учасників освітнього процесу.

2.3.3. Педагогічна стратегія «від дитини до мистецтва» в інтеграційному процесі творчого розвитку школярів

Іноді ми спостерігаємо на практиці, що не володіючи методикою творчого розвитку учнів, не враховуючи їх конкретно-емоційне сприймання художньої інформації, учителі з когнітивною установкою до творчості намагаються підпорядкувати творчі прояви школярів власним естетичним смакам, знанням і умінням. Тобто, їхня педагогічна стратегія спрямовується за напрямом «від мистецтва – до дитини». Відповідно, на практиці вибудовуються і впроваджуються в освітній процес і відповідні технології творчого розвитку школярів, де створюються такі ж педагогічні умови творчого розвитку, як і для дорослих: спочатку когнітивний аспект (образно-інформаційний), потім сенситивний і лише потім креативний. Як ми вже зазначали, розширення «емоційного поля» творчого розвитку молодших школярів за такого дидактичного підходу загальмовується на першому етапі – когнітивному, пов'язаному з оволодінням знаннями, уміннями і навичками.

Сучасний учитель повинен бути зорієнтованим як на розвиток творчих можливостей учня, так і на власну творчу педагогічну діяльність, тому що процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках мистецтва переорієнтовує виховання з авторитарного керування творчим розвитком учнів на гнучке стимулювання процесу творчої діяльності школярів з елементами їх творчого саморозвитку.

Вже у молодшому шкільному віці у процесі творчого розвитку учні повинні відчувати радість відкриття та пізнання нового, отримати насолоду

від процесу творчості, задоволення від подолання перешкод у розв'язанні творчих завдань, набути певні вміння та навички творчої діяльності, впевненість у своїх здібностях та можливостях. У разі відсутності позитивного стимулювання творчо-пізнавальних інтересів, творчих занять – потреба у творчому самовираженні дітей поступово згасає, а розвиток творчих здібностей більшості учнів гальмується, тому організація творчо спрямованого навчально-виховного процесу, з урахуванням вікових особливостей школярів, має стати змістовною складовою усіх освітніх програм загалом та зокрема у галузі мистецької освіти.

Серед багатьох предметів, що вивчаються у сучасній школі, чи не найвищий виховний потенціал належить саме мистецтву, з притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну та емоційну сферу, на моральне і, навіть, на фізичне здоров'я людини.

Мистецтво – це особливий камертон цивілізації, своєрідний спосіб мислення, здатний синтезувати істину, добро й красу, формувати людину-творця.

Виховання людини, що характеризується високою естетичною культурою, самостійним критичним мисленням, людини яка здатна до життєтворчості на основі здобутих знань, виявляє готовність до постійного їх оновлення та інтегрування у власному досвіді з метою творчої самореалізації, – це і є ідеал школи майбутнього [4].

Відповідно до теорій розвитку творчої особистості, процес формування творчих якостей учнів буде більш ефективним на основі інтеграції різних видів художньої творчості у мистецькій освіті.

Жодне мистецтво не здатне цілісно і всебічно відобразити дійсність. Кожен вид мистецтва володіє специфічними засобами виразності і можливостями впливу на особистість.

Музика серед інших мистецтв виділяється особливою емоційною глибиною, її сила – у динамізмі, активності, процесуальності.

Ці можливості у певній мірі не притаманні живопису, що належить до статистичного мистецтва, та літературі.

Музична мова виявляється «слабкою» у змалюванні конкретних образів оточуючого світу, безпосереднього вираження думок та почуттів, уявлень людей, викликаючи до активної діяльності сторони літературного мистецтва.

Живопис – мистецтво статичне. Але воно здатне надати повну інформацію про зовнішній світ, звертаючись до найповнішого аналізатора людського сприйняття – зору.

Генетичний зв'язок виявляється у спільній утилітарній природі походження різних видів мистецтв. Наявність спільних рис та елементів у мистецьких мовах робить процес його комплексного використання особливо результативним, а інтеграція, як вища форма взаємодії, передбачає такі інтегруючі чинники як взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення елементів, як ми вже зазначали, на основі принципу конструювання цілісності.

Тому, на сучасному етапі, стратегія інтегративності у мистецькій освіті визначена як пріоритетний орієнтир її подальшого розвитку.

Мета інтегрованого курсу «Мистецтво», що впроваджується у практику сучасної школи – формувати в учнів комплекс ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей, які повинні забезпечити здатність до художньо-творчої самореалізації особистості школяра.

Як зазначає Л. Масол, поліцентричний вид інтеграції передбачає виділення двох або більше доміантних змістових ліній – музичного та образотворчого мистецтва, які органічно поєднуються з іншими змістовими лініями синтетичних мистецтв – хореографією, театром, кіно [18].

Теоретичне обґрунтування художньо-інтегративних технологій, за

визначенням Л. Масол, дає змогу умовно поділити їх на три групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними: духовно-світоглядний вид інтеграції (на основі спільного тематизму), естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції (на основі споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій) та комплексний (на основі одночасного поєднання декількох видів інтеграції).

Різні види інтеграції на уроках мистецтва можуть бути реалізовані через систему нескладних творчих завдань інтегративного типу:

- графічно зобразити рух мелодії (плавний, стрибкоподібний, низхідний, висхідний);
- завдяки ритмічним кольоровим відбиткам пальців створити кольоромузику;
- словесно добрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пружинка», «лінія-пунктир»), передати на папері їх у відповідному кольорі та у ритмопластиці;
- підібрати кольорову гаму відповідну музичним образам, настроям музичного твору, тембрам музичних інструментів та відтворити їх на папері кольоровими плямами (аквареллю по «мокрому»);
- на папері графічно зобразити форму твору (двочастинну, тричастинну), відповідно до змін у музичному творі;
- кольоровими композиціями геометричних фігур на площині створити «живописне рондо», «візуальні варіації»;
- підібрати відповідні шумові інструменти, тембри яких характеризують голоси казкових героїв, персонажі картин живопису, образи літературних героїв;
- намалювати ілюстрації до дитячих оповідань та казок;
- «оживити» картину живопису за допомогою пантоміми, ритмопластичних рухів або театралізовано розіграти уявний діалог за

сюжетом запропонованої картини («натюрморт в особах», «розмова героїв групового портрету»);

- передати танцювальними рухами, за допомогою міміки, жестів певний емоційний стан (радість, горе, сум, подив, жах);

- намалювати фрагменти власного мультфільму (розкадровка) та підібрати фоновий музичний супровід відповідно характеру і настрою героїв фільму;

- інсценізація пісень, міні-оповідань, створення відповідних декорацій, костюмів;

- створення театралізованого дійства під час виконання обрядових пісень;

- за допомогою ритмопластичних рухів відтворити образи програмних музичних творів;

- намалювати сюжетно-тематичні композиції до дитячих театральних вистав, пейзажні композиції до різнохарактерних природних станів;

- скласти мелодію до вірша або підібрати фонову музику з творів відомих композиторів до будь якого фрагменту літературного твору;

- створення колективних кольорових витинанок, декоративних писанкових, сюжетних композицій з флористики, підбір та виконання відповідних фонових народнопісенних фольклорних композицій;

- запропонувати власну вокальну, інструментальну, ритмопластичну імпровізацію в обрядовому дійстві;

- творчим мікрогрупам музикантів, художників, хореографів різноманітними засобами художньої виразності відтворити одне і теж саме явище природи, предмет, ситуацію, історичну подію, настрій, образ, характер аудіально, візуально, ритмопластикою.

Наведемо приклад фрагменту музичної казки «Казка принцеси

музичного ладу» за технологією, запропонованою Л. Масол.

«Я, принцеса музичного ладу, живу на III ступені звукоряду і на відміну від інших зовсім не претендую на першість у Королівстві Ладу. Найкращі мої друзі – принци Мажор і Мінор. З ними я граюся у цікаву музичну гру «Світлотінь». Коли я на півтону піднімаюся, музика стає світлішою: ми потрапляємо до принца Мажора. А коли я на півтону опускаюся, музика зразу темнішає: це володіння принца Мінора. Управляти світлом і тінню у музичному Королівстві Лад нам допомагають вірні слуги: Діез, Бемоль і Бекар» [18, с. 88].

Найвищим етапом розвитку дитячої творчості вважається створення на уроці імпровізацій, прагнення до імпровізованого самовираження у процесі інтеграції творів мистецтва.

Самовираження у поезії, музиці, хореографії закладене в основі дитячої психіки: бажаючи створити щось «своє», учень по-новому перероблює одержану інформацію. Метод творчої імпровізації допомагає розвинути естетичний смак учнів, здатність гостріше реагувати на прекрасне у мистецтві.

У процесі спостережень з'ясовано, що методи аналізу і порівнянь художніх образів, що створені засобами художньої виразності різних видів мистецтв про одне й те ж саме художнє явище, поступово переростають у метод «реконструювання» цілісного образу з урахуванням художнього світосприймання молодших школярів.

Наприклад, на уроці пропонується завдання для дітей «Підібрати музику до картини», у ході якого учні повинні з'ясувати загальну емоційну модальність творів різних видів мистецтва. Спочатку вони визначають ідентичність художнього задуму художника і композитора. Учням пропонується прослухати два контрастні музичні твори: «Ранок» Р. Глієра та «Увечері» М. Сильванського. Їм необхідно з'ясувати, якому з музичних творів відповідає візуально представлена картина А. Куїнджі

«Місячна ніч на Дніпрі». Різним мікродворчим групам дітей пропонується художньо реконструювати образ місячної ночі і подати її у синтезі різних видів мистецтв.

Одна творча мікрогрупа дітей може використовувати словесні художні засоби виразності, відшукуючи їх у поетичних збірках. Наприклад, з образом місячної ночі у них асоціюється поетичний твір В. Лучука «Зорепад», де «музика» ночі відображена словами:

...над левадою
місяць, дивлячись, завмер:
стрімголов із неба падають
зорі в зарості озер.

Діти відзначають, що особливою дзвінкістю відрізняється останній рядок вірша (звуки **з**, **с**), від цього поетичного рядка «чується прозора музика», мелодійний дзвін.

Інша мікрогрупа школярів може віддавати перевагу візуалізації образу місячної ночі, створює нічний пейзаж засобами образотворчого мистецтва. Деякі учні, за аналогією картини художника, можуть запозичити сріблясто-зелений відтінок місячного сяйва з картини А. Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» і творити на площині блискучу місячну доріжку, намагаючись передати динаміку хвиль, води, хмар у небі однаково ритмічно, викликаючи яскраву асоціацію безмежності і величі простору, якими насичені небо і вода, що пробуджує картина місячної ночі. Інших дітей приваблює потреба зобразити чаруючу красу білих лілій на поверхні річки, озера.

Музика М. Сильванського «Увечері», підсилена візуальними образами, створює певний театральний ефект і пробуджує у дітей бажання передати її ритмопластичними рухами. Учні пропонують свої ескізи костюмів до хореографічної постановки, пропонують декілька варіантів її назви. Так поступово у дітей виникає потреба у розробці хореографічної

композиції, яка б відповідала тематиці місячної ночі. Хореографічну композицію, запропоновану і створену учнями, можна назвати «Танок білих лілій».

Аналогічно до образу місячної ночі, можна «реконструювати» образ осені: «Осіння пісня» П. Чайковського, «Золота осінь» І. Остроухова, «Осінній день. Сокольники» І. Левітана, «Осінній пейзаж із чотирма деревами» В. Ван Гога.

Методи творчих завдань повинні гармонійно, разом з іншими видами творчої діяльності, входити у процес навчання. Вони не виключають на уроці пояснення, розповідь, ілюстрацію. Завдання цих методів полягає саме у тому, щоб допомогти учням вільно і самостійно оперувати знаннями, уміннями і навичками, здобутими на уроці у процесі художньо-творчого розвитку.

Цікавий для реалізації інтегрованих творчих завдань є прийом «музично-хореографічне дзеркало».

Учасникам пропонується розглядати твори музичного мистецтва як «дзеркала», у яких необхідно розпізнати: своїх друзів, знайомих; явища і предмети природи тощо. Тут вступають у дію інтегративного процесу і елементи театралізації. Відповідною пантомімою і пантомімікою необхідно передати характери художніх образів. Для реалізації прийому «музично-хореографічне дзеркало» підбираються відповідні музичні твори, до яких створюються власні музично-хореографічні інтерпретації об'єктів художніх вражень. Так, до музично-хореографічної картотеки можна віднести твори: «Балакуха» С. Прокоф'єва, «Впертий братик», «Три подружки» Д. Кабалевського, «Ваня робить ляпки у зошиті і мріє» В. Маліннікова, «Суперечка впертих» і «Хвалько» Д. Благого, «Задирака» Г. Корчмара.

Збагаченню знань учнів, їх художньо-творчий розвиток у процесі інтеграції відбувається не тільки на уроках мистецтва, а й на основі

взаємодоповнення урочної і позаурочної форм роботи – у гуртковій діяльності.

Бажано, щоб позакласні заняття будувалися на основі програмового матеріалу уроку, але не дублювали цей матеріал, спираючись на вільну творчу діяльність дітей.

Гуртківців, відповідно до їх діяльності, нахилів, можливостей у мистецтві, необхідно поділити на творчі мікрогрупи і запропонувати скласти власні художньо-творчі композиції з паралельними сюжетними лініями: літературною, колірно-графічною, музичною, хореографічною.

Наприклад, напередодні заняття гуртка «Дитяча художня творчість», необхідно запропонувати дітям ознайомитись з «Казкою про Жар-птицю і Вовка», збіркою поезій І. Жиленко – вірш «Жар-птиця», казкою «Іван Царевич і Сірий вовк», з казкою та музикою балету Р. Щедріна «Коник-Горбоконики».

Групі учнів-знавців необхідно дати завдання – знайти і підібрати цікаві повідомлення, легенди, оповідання про казкового сонячного птаха – Жар-птицю. Учням-образотворцям можна запропонувати творчо розкрити тему – «Проплива Жар-птиця Сонця в акварельному потоці». Музикантам – «Музичність у живописі». Літературознавцям – «Думу про сонячну Жар-Птицю».

Прогнозоване повідомлення учнів про казкового птаха: «Жар-птиця – казковий птах сонячного царства із сліпучо-золотавим, мов жар, пір'ям (тому птаха називають ще золотою птицею).

У наших пращурів символом щастя завжди були птахи. У слов'янській міфології існує повір'я про чудового птаха – Жар-птицю, який приносить людям щастя. За переказами, Жар-птиця – символ вогню, світла й сонця.

У казках це чарівний птах, який прилітає з далекого тридесятого царства, харчується золотими яблуками, які дарують людям молодість,

красу й безсмертя. Коли птах співає, то з його дзьоба сиплються пір'їнки, хворі одужують, а до сліпих людей повертається зір. Спіймати Жар-птицю в давнину – означало здобути щастя, здоров'я та успіх.

Група літературознавців отримує завдання створити образ сонячного птаха літературними засобами художньої виразності. Учнями речитативом промовлялась «Дума про сонячну Жар-Птицю», добирались для думи нові слова: «світлі», «теплі», «полум'яні»:

Птах летить із-за Дніпра в золотистих кольорах.

У віконні стука рами рано-вранці й вечорами.

Є птах **Ра** у зорепадах, в слові «радість»,

в слові «правда»,

В слові «райдуга», є **Ра** в українських прапорах,

Сяє **Ра**, горить, іскриться, ніби сонячна Жар-Птиця.

З додаткових інформаційних джерел учнів з'ясовують, що **Ра** є давнім складом, яким позначалося поняття «вогонь», «світло».

З набору дитячих шумових інструментів група учнів-музикантів часто обирає бубонці та брязкітки як такі, що за своїм звучанням нагадують дзвеніння золотої Жар-Птиці. Переважна більшість дітей підходить до думки, що польоту сонячного птаха відповідає мрійливий мелодичний супровід у характері вальсу.

Для літературно-музично-хореографічних інсценізацій мікрогрупи учнів-дизайнерів можуть створювати проекти костюмів Білих Лілій та Жар-птиці.

Так, поступово, у ході позаурочної роботи, в інтеграційному процесі творчого розвитку школярів, самодіяльна художня творчість учнів спрямована на створення цілісних образів у мистецтві.

У процесі взаємодії мистецтв між творчими мікрогрупами школярів необхідно впроваджувати такі інтерактивні технології навчання, як

«Діалог», «Синтез думок», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Акваріум», «Мозковий штурм», «Дискусія».

Ефективними психолого-педагогічним умовами художньо-творчого розвитку учнів в інтеграційному процесі є: розробка і структурування змісту творчої діяльності школярів; добір організаційних форм творчого розвитку школярів на основі взаємодоповнення урочної й позаурочної художньо-пізнавальної діяльності; методичне забезпечення реалізації змісту художньо-творчого розвитку учнів.

Висновки до другого розділу

Художньо-творчий розвиток школярів – це процес формування творчих якостей особистості дитини шкільного віку в ході навчальної діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів художньої творчості.

У ході аналізу літературних джерел теоретично обґрунтовано сутність поняття «художньо-творчий розвиток школярів», відповідно до розглянутих теорій розвитку творчої особистості.

На основі узагальнення результатів зроблено висновок, що визначення дефініції «художньо-творчий розвиток» є досить варіантним, багатоаспектним, оскільки творча особистість учителя і учня, як феномени, є категорією кількох теорій: теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості.

Відповідно, було здійснено ретроспективний аналіз потенціалу існуючих педагогічних систем щодо художньо-творчого розвитку особистості, у яких реалізована ідея єдності думки, почуття, зовнішньої дії. Такі інтегративні моделі відображені на прикладі кількох високоефективних музично-виховних систем вітчизняної та зарубіжної педагогіки, а саме: Е. Жака Далькроза, Карла Орфа, З. Кодая.

М. Мотессорі, Б. Яворського, В. Верховинця.

Доведено, що художньо-творчий розвиток учнів у процесі інтеграції різних видів мистецтв буде більш ефективним, якщо поетапне розширення «емоційного поля» особистості школяра розвиватиметься відповідно: креативна діяльність – сенситивний музичний розвиток – когнітивний музичний розвиток.

З'ясовано, що художньо-творчий розвиток школярів є цілеспрямованим педагогічним процесом, у якому сукупність дидактичних умов забезпечує взаємодоповнюваність трьох основних структурних компонентів духовної сфери особистості: практично-діяльнісного, мотиваційного, мисленнєвого, а педагогічно доцільним напрямом у розробці педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» є шлях «від дитини – до мистецтва».

Ефективними психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до художньо-творчого розвитку учнів у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» було визначено:

- зміст музично-творчої діяльності студентів у взаємодії з іншими видами мистецтва;
- організаційні форми підготовки майбутніх учителів до творчого розвитку школярів на основі взаємодоповнення урочної й позаурочної форм художньо-пізнавальної діяльності, колективних і групових форм співтворчості усіх учасників навчально-виховного процесу;
- методичне забезпечення реалізації змісту як сукупності засобів комплексного впливу на художньо-творчий розвиток особистості;
- предметно-розвивальне середовище, як педагогічне доцільне унаочнення, необхідне для повноцінної реалізації інтегрованого змісту художньо-творчої діяльності.

Отже, розроблені психолого-педагогічні умови підготовки

майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» сприятимуть художньо-творчому розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М. : Просвещение, 1983. 176 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К. : Освіта, 1991. 111 с.
3. Андреева Г. М. Общение и оптимизация совместной деятельности. М. : Изд-во МГУ, 1987. 302 с.
4. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках детей. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. М.-Л., 1965. 272 с.
5. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М. : Просвещение, 1967. 255 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
7. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии : Информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека». М. : Изд. Рос. пед. агентства, 1998. 272 с.
8. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
9. Даль В. И. Толковый словарь типowego великорусского языка. 8-е изд. М. : Рус. яз., 1981. Т. 1. 699 с.
10. Давыдов В. В., Запорожец А. В. Психологический словарь. М. : Педагогика, 1983. 178 с.
11. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе. *Музыка в школе*. 1984. №4. С. 28–32.

12. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

13. Кичук Н. В. Формирование интереса к общественно-педагогической деятельности у студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1980. 26 с.

14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

15. Костюк Г. С. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1988. 301 с.

16. Кузьменко Р. А. Формирование системы образующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы (на материале музыкально-педагогических факультетов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1991. 197 с.

17. Мартьянова Г. М. Зміст, форми і методи формування креативності учнів засобами музики : навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. К., 1995. 134 с.

18. Масол Л. М. та ін. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Х. : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

19. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К. : Рад. школа, 1989. 48 с.

20. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1990. 921 с.

21. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К. : Педагогічна думка, 2001. 514 с.

22. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1980. 303 с.

23. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. К. : Вища школа, 1982. 389 с.

24. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. Мистецтво / авт. кол. Л. Масол, Е. Белкіна та ін. К. : Початкова школа,

2001. С. 201–233.

25. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник. К. : ІЗМН, 1996. 236 с.

26. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.

27. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : дис. ... док. психол. наук : 19.00.07. К., 1992. 432 с.

28. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. К. : Поліграф книга, 1996. 406 с.

29. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник. К. : ІСДОУ, 1994. 112 с.

30. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибрані твори* : У 5-ти т. К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 283–657.

31. Теплов Б. М. Избранные труды : В 2-х т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.

32. Ткачова Н. П. Творча активність учителів музики загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2005. № 4. С. 73–84. URL: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/19