

Новітні технології з музичного виховання

Оновлення змісту музичної освіти може йти різними шляхами, але реальні зрушення залежатимуть від того, чи зуміє вчитель по-новому організувати художньо-педагогічний процес на заняттях музикою.

Сьогодні майже кожен вчитель знає: для розвиваючого характеру будь-якої освіти необхідно, щоб школярі засвоювали знання і уміння у формі розгорненої учбової діяльності. Ось з цього і почнемо: чи відповідає зайнятість дітей на уроці музики поняттю «діяльність» або це проста «учбова робота»?

Традиційна музична педагогіка, проголошуючи «діяльнісний підхід» до музичної освіти, розуміє під ним перш за все наявність на уроках різних видів діяльності – хорового співу, гри на музичних інструментах, вивчення теоретичних основ *музики* (нотної грамоти), імпровізації (як дитячої творчості) і т.д. Дослідження останніх років показують, що формальна наявність на уроках музики перерахованих «видів діяльності», зовнішня постійна зайнятість учнів, що фіксується, – це зовсім не означає, що школярі здійснюють повноцінну музично-художню діяльність.

Отже, учбова діяльність по відношенню до форм залучення до музики і до справжніх видів музичної діяльності – це зовсім інша категорія, що більш належить загальній дидактиці. Але наскільки вона потрібна і дієва на уроках музичного мистецтва? Адже тут ми повинні говорити перш за все про музично-художню діяльність, а це перш за все фантазія, уява, інтуїція, сприйняття музики як духовний акт – при чому тут що «осягає мислення», «розумовий експеримент», «проникнення в природу знання», «мешкання самого процесу виведення знання (рефлексія)».

Учбова діяльність потрібна на уроках музики вже хоч би тому, що вона в своїй суті не суперечить художньою: ні учбова, ні художня діяльність не

рівні «навчання», «засвоєнню», «освоєнню», «збагненню» і ін., і обидві вони у однаковій мірі відмінні від учбової роботи.

Не повторюватимемо вже відомі істини, починаючи з єдності глибинної стратегії наукового і художнього пізнання світу і кінчаючи співвідношенням учбової і музично-художньої діяльності на уроках музики. Обмежимося лише одним, але основоположним для всього подальшого висновком-твердженням: щоб музична освіта стала таким, що дійсно розвиває, треба добитися, щоб діяльність школярів на уроках музичного мистецтва здійснювалася як художня за змістом і учбова формою.

Таке стає можливим тоді, коли школярі відтворюють сам процес народження музики – самостійно здійснюють творчий відбір виразних засобів, інтонацій, які, на їх думку, краще і повніше розкривають життєвий зміст твору, творчий задум-автор (і виконавця). При цьому учні проникають в твір, пізнаючи саму природу музичної творчості, музичного знання, розкривають в цілісному самоцінному мистецтві як явищі дійсності його сутнісні внутрішні зв'язки і відносини, дякуючи чому музика представ перед школярами як віддзеркалення, художнє відтворення життя у всіх її суперечностях.

Всі перераховані методичні позиції лягли в основу нової технології розвиваючої музичної освіти. Природно, що в її основі лежить концепція викладання музики як живого образного мистецтва Д. Б. Кабалевського і теорія розвиваючого навчання В. У. Давидова. Реальним підсумком роботи стало створення авторським колективом (У, О. Усачева, Л. У, Школяр, В. А. Школяр) програми «Музичне мистецтво, 1–4 класи», де розвиваюча педагогічна технологія одержала конкретизацію в тому, що розкрила глибинний, дотепер не затребуваний педагогічний потенціал програми Д. Б. Кабалевського. Маючи на увазі, що мета, сформульована композитором ще в 50-х років, не втратила у наш час своєї значущості (більш того: актуальна, як ніколи!), стисло зупинимось на завданнях програми.

1. Розкриття школярам змісту музичного мистецтва як прояви духовної діяльності людини Творця, людини Художника; формування на цій основі уявлення про мистецтво як концентрованому етичному досвіді людства.

2. Формування у учнів естетичного, емоційно-цілісного відношення до мистецтва і життя.

3- Розвиток музичного сприйняття, виховання навиків глибокого, особово-творчого збагнення етично-естетичної суті музичного мистецтва.

4- Оволодіння інтонаційно-образною мовою мистецтва на основі досвіду творчої діяльності і взаємозв'язків, що складається, між різними видами мистецтва.

5. Створення передумов до формування у школярів основ теоретичного (що осягає) мислення, підсумком чого повинне стати первинне уявлення про музику як художнє відтворення життя в її діалектичній суті.

Метод моделювання художньо - мистецького процесу.

Даний метод направлений на підвищення активного, діяльнісного освоєння витвору мистецтва на противагу словесно-інформативним методам, які, на жаль, очолюють на музичних заняттях.

Який характер музики? Який темп? Це пісня або танець? Народна музика або композиторська? Яка форма? Підніміть руки ті, хто зі мною згоден. Покажіть червоні картки, якщо почуєте повторення теми. Закрийте очі і підніміть руку, коли почуєте знайому мелодію. Пригадайте композитора... Ці традиційні питання і завдання завжди вимагають точної однозначної відповіді або дії. І навіть ті питання, які починаються із слова «чому», звичайно мають на увазі знаходження відповіді в звичному для дітей музичному і життєвому досвіді і для дітей самі собою розуміють, не вимагають особливої розумової роботи.

Складніші завдання (наприклад, назвіть ознаки, по яких можна визначити різновиди маршу; назвіть характерні особливості того або іншого музичного явища і ін.). будучи сформульованими таким же чином, також зводять всі роздуми загальних ознак, що вчаться до знаходження, і відмінностей, їх класифікації по вже відомих зразках і т.д. В результаті у школярів розвивається мислення, яке В.В.Давидов назвав таким, що «емпірико-класифікує». Воно полягає саме в знаходженні у явища приватних ознак, які є загальними з іншими явищами, і у віднесенні на цьому заснувати даного явища до того або іншого класу, вигляду, роду і т.д.

Важливо, щоб рішення нових питань набувало форми коротких співбесід вчителя з учнями. У кожному такій співбесіді повинні наочно відчуватися три нерозривно зв'язані моменти: перший – чітко сформульоване вчителем завдання; другий – поступове, спільно з учнями, рішення цієї задачі; третій – остаточний висновок, зробити який і вимовити (завжди, коли це можливо) повинні самі учні».

Метод моделювання художньо-мистецького процесу заглиблює проблемний метод, направляючи мислення витоків походження явища, що вивчається, що вчаться в русло виявлення. Саме постановка завдання, рішення якого вимагає уявного експериментування з матеріалом, самостійного пошуку ще невідомих зв'язків усередині явищ, проникнення в його природу – це те, що відповідає справжньому сенсу учбового або творчого завдання.

Цей універсальний і загальний для мистецтва метод вимагає: самостійності в добуванні і привласненні знань, творчості, розвитку здібності до індивідуального слухання і творчої інтерпретації.

Гуманізація навчального спілкування.

Гуманізація освіти передбачає реформування її на людиноцентристських філософсько-соціологічних засадах, що, у свою чергу,

вимагає врахування змін у поглядах на людину, світ, взаємодію людини в цілому світі.

До типових і характерних труднощів та недоліків у роботі педагогічних колективів щодо вирішення завдання гуманізації навчально-виховного процесу відносяться:

1. Організація праці педагогів (напруженість та дефіцит часу, що обмежують можливість спілкування педагогів з вихованцями; необ'єктивність в оцінюванні педагогічної праці педагогів, що викликає постійне почуття невдоволення й образи; бідність духовного життя педагогів тощо).

2. Організація життя і діяльності дітей (у багатьох закладах освіти не завжди враховуються психолого-фізіологічні особливості дітей, їх можливості, потреби; наявність стомливих заходів та антигуманних тенденцій у житті дитячих колективів тощо).

3. Недооцінка, недостатнє розуміння більшістю педагогічних кадрів виховуючої ролі гуманістичних відносин між дітьми у класі та школі (невміння педагогів вивчати, аналізувати і спрямовувати стосунки дітей між собою на основі дружби, поваги, співчуття).

4. Стосунки педагогів і дітей у закладі освіти (відсутність гуманної, людської близькості, взаєморозуміння між дітьми та педагогами, необ'єктивний підхід до дітей; нерозуміння, незнання дітей, незацікавленість їх внутрішнім світом; наказовий категоричний характер вимог до дітей, що пригнічує особистість та ін.).

Основними напрямками гуманізації педагогічної праці та відносин у педагогічному колективі є:

1. Гуманізація стилю керівництва педагогічним колективом (забезпечення соціальної справедливості в організації та оцінці праці педагогів, сприятливого режиму роботи; підвищення уваги до проблем,

труднощів, інтересів і потреб вчителя; врахування індивідуальних особливостей особистості педагога (у роботі з ним).

2. Здійснення системи заходів щодо підвищення престижу педагога в очах дітей і батьків (проведення творчих звітів, вручення педагогам призів дитячого визнання, увічнення пам'яті педагогів у закладах освіти тощо).

3. Гуманізація взаємовідносин у педагогічних колективах (вироблення своєрідних „кодексів спілкування”, розвиток гуманістичних форм взаємин, формування доброзичливої громадської думки в колективі).

4. Забезпечення відносин співробітництва між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

5. Встановлення психологічного контакту – духовного зв'язку між людьми на основі довір'я, симпатій, визнання, поваги один до одного.

Сучасні технології у розвитку творчої особистості

Одним із шляхів реформування сучасної середньої освіти загалом і мистецької освіти зокрема є використання нових педагогічних технологій, спрямованих не тільки на засвоєння учнями знань і вмінь, характерне для традиційного навчання, а щонайперше – на всебічний особистісний розвиток учнів. Тенденція розвитку сучасної школи передбачає переведення процесу навчання на технологічний рівень, реалізацію індивідуальних траєкторій розвитку школярів (А. Хуторської).[10,с.54]

У педагогічну практику універсальний грецький термін «технологія» (означає «знання про майстерність») увійшов разом із виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня, що характеризують майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності (від «технос» – мистецтво, майстерність, «логос» – учення, наука).

Освітні технології складають сьогодні цілу галузь педагогічної науки, осмислюється технологічний підхід в освіті, підлягають опису та аналізу найпоширеніші вітчизняні та зарубіжні технології, обґрунтовуються авторські технології, досліджується весь арсенал технологій учителя.

Категорію технології сучасні представники педагогічної науки розглядають у дидактичному (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Под-мазін, О. Савченко), виховному (І. Бех, В. Рибалка, Н. Шуркова), цілісному педагогічному (І. Дмитрик, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Іє-хота, Г. Селевко) аспектах.[10,с.58]

В. Пітюков вважає, що педагогічна технологія – це наука про майстерність педагога, предметом якої є професійно значущі вміння педагога з організації ефективного впливу на особистість учня як суб'єкта освіти. На його думку, цілісний педагогічний вплив є центральним поняттям педагогічної технології, він включає педагогічне спілкування, педагогічну оцінку та педагогічну вимогу (норму). З позицій функціонально-операційного підходу автор виокремлює три функції педагогічного впливу: ініціювання активності, озброєння способами діяльності, стимулювання індивідуального вибору .

Педагогічна технологія передбачає гнучке управління навчальною діяльністю учнів, а не жорстке авторитарне керування. Саме управляти, а не керувати, адже керують людьми, а управляють цілісними і складними системами. Управління передбачає наявність у педагогічній системі двох узгоджених підсистем (учитель – учні), між якими налагоджений не лише прямий, а й зворотний зв'язок – підстава для корекції прямого зв'язку. Зворотний зв'язок потрібний і педагогові, й учню, щоб знати про свої досягнення і з вірою у свої сили йти вперед.

Узагальнюючи діапазон підходів та дефініцій, можна визначити поняття «педагогічні технології» в таких основних положеннях:

- педагогічна технологія – це інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення виховних і дидактичних цілей, системне планування та управління вирішенням педагогічних проблем;

- технологія охоплює людські ресурси (вчителів й учнів як суб'єктів освіти), інтелектуальні ресурси (знання та ідеї), технічні ресурси (засоби і прийоми організації освітньої діяльності, зокрема аудіовізуальні, мультимедійні);

- особливість педагогічної технології полягає в континуальності – нерозривності дій педагога та учнів, забезпеченні постійного зворотного зв'язку;

- педагогічна технологія – це науково і методично обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних педагогічних результатів.

Інтегрування в сучасній освіті трактується не лише як дієвий засіб структурування змісту і систематизації навчального матеріалу в органічних зв'язках, а і як інноваційна педагогічна технологія. Технологічні аспекти інтеграції, тобто його організаційно-процесуальне забезпечення, залежить від типу та ступеня інтеграції елементів змісту. Додавання одного, двох чи більше структурних елементів, їх різноманітні поєднання, групування неминує приводять до переструктурування традиційного змісту та технологій викладання окремих дисциплін і утворення нового цілого. Дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість). Тому на відміну від монопредметного викладання мистецтва інтегровані курси в галузі мистецтва, окрім застосування елементарних міжпредметних зв'язків, мають ще й додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів, зростання їх художньої

складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо. Таким чином, змістова інтеграція стимулює процесуальну інтеграцію.

Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння – встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. В основі технології лежить так званий компаративний аналіз – порівняльний метод, який набув найбільшого поширення в лінгвістиці. Він застосовується при вивченні споріднених мовних елементів і передбачає виявлення системних і функціональних кореляцій мовленнєвих одиниць. «Компаративна лінгвістика» в широкому аспекті (за В. Нерознаком та В. Барнетом) – це назва дисципліни, що об'єднує всі розділи мовознавства, де основним інструментом дослідження виступає метод порівняння. Розрізняють внутрішньо-мовний (одномовний) та міжмовний (полімовний, переважно двомовний) компаративний аналіз, а також комплексний (синхронічний) порівняльний опис у контрастно-зіставних дослідженнях. Будь-які види порівняння дають змогу глибше розкрити ті чи інші ознаки, які лишаються прихованими при їх вивченні в межах однієї мікросистеми.

Теоретичне обґрунтування художньо - інтегративних технологій дало нам змогу умовно поділити їх на три групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними:

- духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюється на основі спільної для всіх видів мистецтв тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя;

- естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що здійснюється на основі введення споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо;

- комплексний вид інтеграції, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції, провідних інтеграторів із двох попередніх груп або ще й із додаванням до них інших.

Для загальної мистецької освіти застосовування інтерактивних технологій є мало дослідженим аспектом інноваційної діяльності вчителя. Інтерактивний (від англ. *Interact* – взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва, діалогу». (Префікс «інтер»... у дослівному перекладі з латинської мови означає «перебування поміж».)

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, класифікуємо їх у такі основні групи:

- уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;

- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;

- уміння дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;

- уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно.

Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування. Спілкування – це форма діяльності, психічного контакту, що здійснюється між людьми як рівноправними партнерами і виявляється в обміні

інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні. Спілкування буває вербальне і невербальне.

Технологія спрямована на розвиток умінь учнів пильно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати й пробуджувати різні думки. Ураховуються потреби й інтереси глядачів-початківців, які набувають умінь спостереження й рефлексії – компонентів візуальної компетентності.

Важлива відмінність цієї інтерактивної технології від традиційної – відсутність додаткової інформації про авторів творів, час їх створення, художні засоби тощо. Без будь-якої зовнішньої інформації діти мають навчитися «вичерпувати» зміст твору із самого твору. (Практика переконливо свідчить, що фактологічну інформацію про мистецтво школярі цього віку швидко забувають.)

Інтерактивні художньо-педагогічні технології

Для загальної мистецької освіти застосовування інтерактивних технологій є мало дослідженим аспектом інноваційної діяльності вчителя.

Інтерактивний (від англ. *Interaction* – взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва, діалогу». (Префікс «інтер»... удослів-ному перекладі з латинської мови означає «перебування поміж».)

Інтерактивне навчання, на думку О. Пометун і Л. Пироженкої, – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретно передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність. Головне – інтерактивні методи створюють умови для міжособистісної взаємодії учнів.

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і

кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, класифікуємо їх у такі основні групи:

- уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- уміння дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно.

Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування. Спілкування – це форма діяльності, психічного контакту, що здійснюється між людьми як рівноправними партнерами і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні. Спілкування буває вербальне і невербальне.

Проблема спілкування є предметом спеціального вивчення багатьох наук (філософії, етики, естетики, лінгвістики, соціології, психології, педагогіки). На відміну від поняття «комунікація» (передача інформації) спілкування характеризується психічними зв'язками між людьми, духовними стосунками, адже взаємовідносини суб'єктів відбуваються навіть і тоді, коли інформація як предмет взаємодії відсутня (наприклад спілкування через погляди, жести).

Фахівцями виділяються чотири функції спілкування: перша пов'язана з предметною діяльністю, друга характеризується спілкуванням заради нього самого, третя виявляється в процесі передачі духовних цінностей, четверта спрямована на залучення до цінностей іншого.

Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає здійснення особистісно-орієнтованого спілкування з учнями (П. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, В. Семиченко, Н. Щуркова). Академік І. Бех акцентує на розвиваючій ролі спілкування у виховному процесі як домінуючої і розводить поняття «мовленнєве спілкування» і «педагогічне спілкування». Своєрідність останнього вчений убачає в тому, що у виховному процесі два суб'єкти мають альтернативні позиції: вихователь виступає носієм і транслятором особистісних цінностей, а вихованець мусить ними лише оволодіти. У мовленнєвому спілкуванні, навпаки, наявна єдність думок і поглядів.

Неодмінною умовою здійснення духовного впливу на учнів під час педагогічного спілкування є майстерне володіння словом і організація діалогу – процесу міжособистісної взаємодії.

Сповідування ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки зумовлює беззастережно визнати пріоритет діалогової стратегії педагогічної взаємодії як основи сучасних інноваційних технологій навчання і виховання школярів засобами мистецтва. Сутнісна природа людини діалогічна, бо діалог (вербальний, візуальний, кінетичний, паралін-гвістичний та ін.) – це форма існування людини, її сутнісна характеристика. Усі відносини між людьми діалогіка поділяє на три види: діалогічні, антидіалогічні та індіферентні. Перший вид завжди є одночасно суб'єкт-об'єктним і суб'єкт-суб'єктним, а два останні – тільки суб'єкт-об'єктні (Г. Буш).

На уроках мистецтва в школі, як свідчить практика, зазвичай панує монолог учителя, хоча в організації будь-якого виду художньо-пізнавальної діяльності можна знайти належне місце діалогу і полілогу. Нерідко педагогічні відносини, які ззовні нагадують діалог (розмова, бесіда), підміняються псевдодіалогом (або квазідіалогом), а інколи набувають рис антидіалогу (за наявності імперативних прав в однієї сторони, наприклад учителя, «який завжди правий», та відсутністю таких самих прав в іншій стороні – учня, який «завжди помиляється»).

Діалогічні форми педагогічного спілкування є засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексії в процесі пізнання мистецтва.

Педагогічний діалог – це своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків (відкритість, довіра, повага, симпатія тощо), створюють умови для самовираження кожного учня. Завдання вчителя – гуманного, а не авторитарного – допомагати школярам долати чи нейтралізувати психічні, смислові та інші бар'єри спілкування, емоційно захоплювати спільною діяльністю, розкривати й підтримувати творчий потенціал особистості.

Філософ В. Біблер обґрунтував теорію «діалогу культур», що дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських художніх цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення і водночас вдосконалювати себе як суб'єкт культури. Тобто діалог культур розуміють не просто як форму спілкування, а ширше – як тип відносин у мікро- і макросоціумі (між типами культур – історичними, етнічними тощо).

Під терміном «діалог» розуміють не просто розмову, бесіду (дослівний переклад з грецької), а насамперед ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних дій-спілкувань між педагогом і учнями на основі партнерських відносин, обміну особистісними духовними цінностями. Діалогова педагогічна взаємодія має бути забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями школярів і ґрунтуватися на емпатійному ставленні вчителя до всіх учнів (співучасть, допомога, підтримка). За таких умов у дітей виникає захоплення художньою діяльністю, домінують відчуття успіху, насолоди від бодай мінімальної самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва.

Значну роль у мистецькій педагогіці має стиль художнього спілкування. Як підкреслює О. Рудницька, художні твори, з одного боку, здатні моделювати людські стосунки, з іншого – мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, діалогічним за своєю природою (квазіспілкуванням). Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія). Отже, розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер.

З-поміж низки інтерактивних методів, доцільних для організації аналізу-інтерпретації творів мистецтва, високу ефективність має фасилітована дискусія.

Фасилітація (від латин, *facilis* – легкий, англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати) – це технологія навчання, принциповою особливістю якої є опосередкована участь педагога в колегіальному самонавчанні учнів.

Фасилітована дискусія як одна з форм педагогічного спілкування полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіальне наблизитися до результату (знаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фа-силітатора.

Базові підходи до технології такого спрямованого колективного обговорення творів мистецтва на уроках у загальноосвітній школі розроблені американськими фахівцями А. Хаузен та Ф. Єнавайном для міжнародної програми «Формування образного мислення» (VTS). Вона була адаптована до умов вітчизняної школи групою українських фахівців під нашим науковим керівництвом, пройшла широку експериментальну апробацію в багатьох регіонах нашої країни й рекомендована для впровадження в школи МОН України. Детально ця художньо-педагогічна технологія розкрита в методичних посібниках для початкової школи за програмою «Формування

образного мислення», яка у повному обсязі впроваджується шляхом проведення семінарів НМЦ «Інтелект». Подаємо «вузлові» моменти цієї технології: алгоритм запитань для спрямування дискусії та основні методичні поради, що допоможуть правильно її організувати.

Технологія спрямована на розвиток умінь учнів пильно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати й пробуджувати різні думки. Ураховуються потреби й інтереси глядачів-початківців, які набувають умінь спостереження й рефлексії – компонентів візуальної компетентності.

Важлива відмінність цієї інтерактивної технології від традиційної — відсутність додаткової інформації про авторів творів, час їх створення, художні засоби тощо. Без будь-якої зовнішньої інформації діти мають навчитися «вичерпувати» зміст твору із самого твору. (Практика переконливо свідчить, що фактологічну інформацію про мистецтво школярі цього віку швидко забувають.)

Діяльність учнів. У процесі сприйняття мистецтва різних країн і народів діти мають збагнути, що чимало творів «розповідають свої історії» і що вони здатні самотійно ці історії інтерпретувати. Під час групового обговорення учні вчаться не лише висловлювати свої власні міркування, а й сприймати думки інших, погоджуватися з ними або заперечувати, доповнювати й уточнювати їх. Головне, щоб усі висловлювання аргументувалися з опорою на конкретні художні образи, а не фантазувалися за межами твору.

Відповідаючи на запитання, вибудовані в спеціальні алгоритми, діти поглиблюватимуть навички ретельного спостереження, в них буде розвиватися мислення – здатність виробляти гіпотези у спробах трактування значення твору і аргументування своєї думки, адже вони мусять наводити докази щодо власного «бачення» їх сенсу. Відтак у кожної дитини почне формуватися особистісне емоційно-естетичне ставлення до мистецтва,

впевненість у своїх силах щодо його розуміння. Водночас розвиваються мовленнєві навички, тому що діти вчаться переконливо висловлювати свої думки, а відтак їхня мова стає багатшою, більш описовою (описовою). Левова частка пізнання відбувається за рахунок вербального вираження думки – її формулювання і «проговорювання» вголос так, щоб вона стала зрозумілою всім. Зростає комунікативна компетентність: під час обміну думками діти починають уважно слухати й сприймати інших, змінювати власну первісну позицію, якщо вони відчули, що вона неправильна або не зовсім точна, порівняно з іншою.

Запитання фасилітатора. Пусковий механізм дискусії полягає в серії заздалегідь розроблених запитань учителя, що виконує роль фасилітатора. Він виступає посередником у взаємодії учнів, стимулюючи за допомогою запитань пізнавальні процеси, творче мислення учасників обговорення, допомагає їм включитися в активний пізнавальний, пошук у процесі сприйняття мистецьких творів і їх колективного обговорення.

Усі запитання – це так звані запитання «відкритого типу», що передбачають низку можливих відповідей. Вони побудовані так, щоб діти могли відповісти на них, використовуючи попередньо набуті знання, систематизувати й закріпити вже відоме. Треба прагнути утримуватися від заміни цих запитань іншими, особливо навідними або вузь-коспрямованими. Саме ці запитання було обрано в процесі тривалої експериментальної роботи, тому що вони природно виникають у початківців на стартовому етапі спілкування з мистецтвом і спрямовані на їхні інтереси й потреби. Педагогічні стратегії продумані так, щоб стимулювати, а не підштовхувати художньо-естетичне зростання дитини, допомагаючи реалізувати закладений у ній потенціал, розвиватись у відповідному темпі. Тому не варто намагатися «перестрибувати» через сходинок – ускладнювати запитання, прискорювати темп їх поступового поетапного введення в процесі навчання.

Експериментальне навчання розраховане на 10 щорічних спеціальних уроків, на яких діти обговорюють по три слайди (лише на двох перших уроках по два). Разом з тим, цей ритм, зважаючи на конкретні умови, можна змінювати: проводити уроки частіше, розглядаючи один-два твори або час від часу використовувати елементи цієї технології. Єдина обов'язкова вимога: загальна логіка має залишатися незмінною, як і поетапність введення запитань у визначених формулюваннях та позитивно-стимулююча педагогічна реакція на них.

Базові запитання перших уроків:

- Що відбувається на цій картині?
- Що ще відбувається на картині?

Перше запитання спонукає дітей висловлювати свої спостереження, наводить їх на думку, що в кожному творі мистецтва є свій прихований смисл. Коли потік відповідей починає слабшати або обговорення «пішло по колу», задається друге запитання.

На наступних уроках формулювання цих самих запитань можна варіювати:

- варіанти першого: Що тут відбувається? Що можна сказати про це зображення?
- варіанти другого: Що ще ви тут помітили? Хто може щось додати? Хто може доповнити? Можливо, хтось помітив те, про що ще не говорили?

Через певний час, коли діти отримали перший досвід колективного обговорення, вводиться запитання на аргументацію (пізніше його варіанти):

- Що ти тут бачиш такого, що дозволяє тобі так думати?

Варіанти: Де ти це побачив? Як це можна зрозуміти з картини? На наступних уроках (коли діти «дозріли») вводяться нові запитання, які спрямовані на те, щоб діти почали глибше «занурюватися» в окремі аспекти художнього твору. Перше з нових запитань (урок 5) має викликати уважніше розміркування про зображених на картині персонажів, про їхні характери, зовнішність, риси й вирази облич, жести, пози, одяг тощо. Друге, нове запитання (урок 7) привертає увагу дітей до контексту (обстановки), в якій зображені персонажі.

– Що ви можете сказати про цю людину?

– Що ви можете сказати про те, де це відбувається?

Варіанти: Що ви можете сказати про місце, де це відбувається? Що можна доповнити, говорячи про місце дії?

Так, вільне до цього часу обговорення спрямовується в конкретне річище визначеної теми, звужується завдяки «зондуючим» запитанням «хто?» і «де?». Це сприяє становленню здібностей дітей сприймати портрети та автопортрети, пейзажі, інтер'єри, історичні та інші сюжетні картини. Паралельно діти отримують завдання розказати, написати або намалювати історії, присвячені тим персонажам, що їм найбільше сподобались на картинах. Пізніше вони можуть з пам'яті написати міні-твір про картини, які їм найбільше сподобалися.

Отже, задіяні запитання «відкритого» типу, але достатньо «жорстко» структуровані. Вони спонукають дітей приводити в дію механізм пам'яті й тренувати асоціативні здібності, висловлювати те, що вони вже знають, міркувати, використовувати свої знання в нових ситуаціях.

На третьому році навчання за технологією формування образного мислення рекомендується почати обговорювати такий складний момент, як об'єкт мистецтва з погляду художника (вибір засобів, ракурсів тощо). До цього часу учням надавалася можливість міркувати про власні реакції на твір

мистецтва. Тепер до репертуару фасилітатора додаються нові додаткові запитання:

– Як ви думаєте, що зацікавило художника в цій темі?

— Як ви думаєте, де стояв художник, коли писав цю картину?

Далі увага дітей зосереджується на візуальних елементах простору, формулюються такі запитання:

– Які предмети на картині здаються далекими від нас? Близькими до нас? Розташовані між далекими й близькими? Чому ці предмети здаються близькими (далекими)? Що робить художник, щоб показати цей предмет близьким чи далеким?

Ці запитання змушують учнів висловлювати свої відчуття стосовно простору, думати над тим, як художники створюють ці відчуття простору. Вони вже здатні помічати, як предмети заходять один за другий, віддалені предмети зображуються меншими і менш деталізованими, розташовуються над тими, що знаходяться ближче, а також від чого залежать ці незвичні розташування. Так опановуються поняття «кут зору» художника, «перспектива».

На уроках учителяві потрібно впевнено володіти всім « арсеналом » формулювань і гнучко їх використовувати, адже за рахунок різноманітності формулювань метод не набридає дітям, незважаючи на те, що логіка обговорення залишається незмінною.

Реакція вчителя на коментарі учнів

Важливо правильно реагувати на відповіді дітей: підтримувати їх усі виключно позитивно. Головне правило ведення дискусії – взагалі не оцінювати відповіді дітей як «правильні» чи «неправильні» (учень має право на своє «бачення», навіть якщо воно не збігається із загальновизнаним чи розумінням змісту твору самим учителем). Треба намагатися залучати до

обговорення всіх, щоб не домінували одні й ті самі учні, щоб не залишився хтось «забутим».

До ключових елементів технології належать парафраз і пов'язування думок учнів. Перефразування і пов'язування (лінкінг) відповідей-версій дітей під час групової рефлексії забезпечують утримання дискусії на високому рівні активності й спрямовують її на кінцевий результат – розуміння змісту творів, які сприймаються та обговорюються. Пара фраз дає змогу вчителю підкреслювати значення кожного висловлювання, кожного внеску в загальне обговорення. Перефразовування учнівських коментарів приводить до того, що дитина починає цінувати свої власні думки, а це вже перший крок на шляху до вміння цінувати й поважати думки інших. Грамотний парафраз (удосконалення вислову лише по формі, але ніяк не по суті) допомагає коректувати структуру висловлювань, розвивати мовленнєві навички, збагачувати словниковий запас.

Перефразовуючи висловлювання учнів, доцільно вказати на зв'язок, що між ними існує: вислови, що вказують на згоду («Павлик і Аня думають однаково» або «Таня згодна з Мариною»), що виражають незгоду («У Вадика та Петрика зовсім різні думки» або «Марійка висуває іншу версію»), що доповнюють («Оксана розвиває думку Кирила» або «Лариса частково згодна з Антоном, але вона ще додала, що...»).

Після того як діти активно включаються в дискусію, учитель починає «пов'язувати» коментарі, вказуючи, як вони співвідносяться між собою: схожі думки («І Світлана, і Марина, і Сашко думають, що ...» або: «Схоже, багато хто з вас вважає, що ...»), різні думки («Дмитрик думає зовсім не так, як Володя ...»), підтвердження версій («Продовжуючи думку Катрусі, Михайлик помітив ...» («Крім того, про що згадала Катруся, Михайлик додав, що...»), спростування попередніх позицій («Схоже, дехто з вас змінив свою думку про це»).

Учитель-фасилітатор зобов'язаний підтримувати дискусію, але ні в якому разі не приймати чийось сторону. Думка меншості, навіть якщо це думка тільки однієї людини, має вислуховуватися з однаковою увагою і повагою, але при цьому, звичайно, треба вимагати аргументів. Важливо, щоб діти усвідомили, що може існувати багато різних версій, і «мозкова атака», проведена всією групою, – це корисний процес, у результаті якого складається і розвивається багато ідей. Але спілкування з творами мистецтва ніколи не бувають завершеними.

Добір творів для сприйняття

Ураховуючи властиві початківцю природні здатності сприйняття, твори мистецтва спеціально добираються і вибудовуються в послідовні ряди за принципом поступового ускладнення, розширення сфери інтересів учнів. У програмі «Формування образного мислення» візуальні ряди ретельно продумані. Для проведення фасилітованих дискусій на уроках мистецтва доцільно застосовувати найбільш багатозначні за змістом художні образи з рекомендованих програмою або тематично і художньо рівноцінні.

За аналогією до продемонстрованого алгоритму запитань щодо сприйняття творів образотворчого мистецтва учитель може розробити власну технологію організації дискусії в процесі сприйняття музики (такі авторські експерименти проводилися, але не вважаємо за доцільне їх наві'язувати з огляду на недостатньо масову апробацію).

Орієнтовні переліки творів для фасилітації на уроках мистецтва:

1 кл.

Музичні: Д. Кабалевський «Клоуни», П. Чайковський «Нова лялька», Л. Колодуб «Лялька співає», Р. Шуман «Сміливий вершник», «Дід Мороз», «Балетна сценка», Я. Барнич «Коник», Ю. Щуровський «Вечір у степу», Л. Позен «Лірник».

2кл.

Музичні: А.. Вівальді «Пори року» (за вибором), В. Косенко «Пастораль», «Дощик», І. Шамо «Веснянка», П. Чайковський «Осіння пісня», «Масляна», В. Сокальський «Косарі», К. Сен-Санс «Карнавал тварин» (за вибором), Е. Гріг «Пташка», «Метелик».

3 кл.

Музичні: С. Рахманінов « Полішинель », М. Равель «Хлопчик-мізинчик», «Красуня, що спить у лісі», Є. Адамцевич «Запорозький марш», Ж. Колодуб «Сніговакоролева», «Кай», «Герда», «Троль», М. Мусорг-ський «Гном», П. Чайковський «Мама», «Баба-Яга», Е. Гріг «Похід гномів», В. Сокальський « Дівчина-сиротинка», «У гаю», С. Прокоф'єв Джульєтта-дівчинка».

4кл.

Музичні: К. Дебюссі « Ляльковий кек-уок», П. Чайковський, три танці з балету «Лускунчик» (іспанський «Шоколад», арабський «Кава», китайський «Чай»), Ю. Щуровський «Хода роботів».

Висока ефективність технології «ФОМ» за умов досконального опанування нею на практичних семінарах і під час вивчення спеціальної методичної літератури (посібники з поурочними розробками на всі класи) доведена роботою багатьох учителів різних за фахом, майстерністю, досвідом, стилем викладання.

Метод проектів

Інтерактивні художньо-педагогічні технології передбачають різні форми організації взаємодії учнів у навчальній діяльності: роботу в парах, трійках, малих і великих групах. Групова діяльність здійснюється на засадах кооперації. *Кооперація* (від. латин, *coopero* – співробітничая) – форма добровільної організації спільної праці. Академік О. Савченко наголошує, що

індивідуальний підхід в умовах класно-урочної системи здійснюється переважно через групові диференційовані завдання з включенням на окремих етапах індивідуальних. Проте вона зазначає, що на багатьох уроках спостерігається перевага фронтальних видів робіт, невміння вчителя діагностувати можливості учнів і вчасно вносити відповідні зміни до системи завдань.

На уроках мистецтва в початковій школі з метою формування навичок спілкування і взаємодії доцільно чергувати перелічені форми кооперативної діяльності учнів у залежності від поставлених дидактичних і виховних завдань. Групова і колективна робота природно виникає під час виконання народних обрядів, у процесі розігрування театралізованих діалогів. Підкреслимо, що поступово, від класу до класу, збільшується питома вага групової роботи, адже учні привчаються працювати в команді, отримують елементарні комунікативні навички. Робота в групах сприяє вихованню в учнів толерантності, колективізму, взаємодопомоги, вона стимулює процес художнього пізнання з позиції «Ми».

Для виконання молодшими школярами колективних робіт варто час від часу застосовувати метод проектів. Йому притаманні такі ознаки, як урахування індивідуальності учнів, стимулювання їхнього розвитку відповідно до здібностей і можливостей, кооперація діяльності школярів, активізація колегіальної співтворчості.

Науковою основою проектної технології може слугувати положення Л. Виготського про інтеріоризацію, взаємозв'язок у навчанні внутрішнього із зовнішнім, соціальним, що стимулює і підвищує індивідуальні зусилля, сприяє успішності результатів. До базових елементів методу належать:

- позитивна взаємозалежність (спільні цілі, ресурси, оцінка результату, необхідність розподілу ролей),

- співпраця (що включає лідерство, прийняття рішень, установлення довіри, взаємозалежність),
- підтримка і взаємодія в прямих контактах (взаємонавчання, ем-патія),
- міжособистісне спілкування та спілкування у невеликих групах,
- комунікативність (здатність вирішувати проблемні ситуації, уникати суперечок і конфліктів, дотримуватися консенсусу).

За домінуючим видом діяльності можна виокремити основні типи художніх проектів: інформаційний, дослідницький, практично-творчий, ігровий (або рольовий).

Метод проектів застосовується на етапах введення в тему (переважно інформаційний тип), розкриття основного змісту теми (дослідницький та інформаційний типи), під час узагальнення теми (ігровий або художньо-творчий типи).

Ураховуючи, що повноцінна реалізація методу проектів вимагає цілого комплексу соціокультурних компетентностей, радимо якомога раніше починати з елементів цього методу, розвиваючи й ускладнюючи їх послідовно, від класу до класу. Наведемо приклади можливих колективних завдань для організації проектної діяльності учнів 4-го класу, які за попередні роки набули потрібних умінь і навичок.

I тема. Виконання «віночків» народних пісень і танців, що побутують у рідному краї («Перлини душі народної»)

III тема. «Уявні подорожі» країнами світу із замальовками архітектурних пам'яток («Ейфелева вежа в Парижі», «Єгипетські піраміди»), національних свят («Свято Дракона в Китаї», «Карнавал в Іспанії»), у результаті – створення колажу. Додатково — озвучити розповідь про певну країну музикою: П. Чайковський, танці з балету «Лускунчик» (іспанський – «Шоколад», арабський – «Кава», китайський – «Чай») та ін.

IV тема. Колективна різнокольорова композиція («Дерево життя») з квіточок-витинанок, у центрі кожної – фотографія учня – автора цієї роботи. Особливості діяльності учнів, які розробляють певний мистецький проект, полягають в інтегральності та варіативності вирішення творчих завдань.

Метод проектів передбачає самостійну роботу учнів, компетенція саморегуляції стає провідною. Рівень самостійності-й творчості враховується при оцінюванні проектної діяльності, тому поряд із загальною оцінкою колективної роботи варто оцінювати індивідуальний внесок кожного учня.

Під час формування малих і великих груп доцільно враховувати спеціальні здібності та естетичні інтереси учнів, їхній попередній художній досвід та знання з різних видів мистецтва (архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладного мистецтва, музики, хореографії, театру, кіно).

Учитель виступає організатором і координатором навчально-пізнавальної діяльності учнів; за потребою – консультує окремих учнів або групи; здійснює постійний зворотний зв'язок; стимулює дискусію під час колективного оцінювання результатів роботи, підтримуючи активність, емоційність учнів.

Етапи здійснення проектного завдання:

- обговорення і вибір теми;
- розподіл ролей, обов'язків, проміжних завдань відповідно до компонентів та етапів діяльності;
- організація і здійснення проекту;
- узагальнення та оформлення результатів;
- презентація;

- обговорення результатів у групах;
- колективне оцінювання проекту.

У групи для виконання проектів, як правило, потрапляють учні з різними здібностями й уподобаннями, що дає змогу розподіляти соціальні ролі, різні за мірою активності: лідерські, виконавчі, творчі тощо. Бажано дотримуватися рухливості ролей, здійснювати їх зміну, щоб кожний з учнів відчув себе в різних позиціях.

У результаті впровадження методу проектів підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності; збагачується емоційна сфера (ефект емпатії, «проживання» емоційно-естетичних почуттів іншого); відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їх прикладна спрямованість; виховується толерантність під час дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань, оцінок; розвивається поліфонічність «бачення» неоднозначних мистецьких явищ; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді в умовах співробітництва і взаємодопомоги (ефект соціалізації), глибше усвідомлюється відповідальність за результат— власний і колективний.

Ігрові художньо-педагогічні технології

Мистецтво і гра... Що в них є спільного? Адже не випадково акторське або музичне виконавство називають грою. Проблемою спорідненості, зближення мистецтва і гри філософи почали цікавитися ще з кінця ХУІІІ ст., з часів Ф. Шіллера («Листи про естетичне виховання»). Німецький поет і драматург розумів гру як дійство, в якому людина вільно розкриває свої сутнісні сили, утверджуючись як творець вищої реальності — естетичної. Головна теза його теорії естетичного виховання така: шлях до свободи пролягає тільки через красу, а суть останньої — в грі.

Гра — це не імітація життя, а саме життя. Це насамперед творча дія, яка розгортається немовби не в реальному просторі, а у світі символічних

значень, живої фантазії. Природа гри синкретична і міфологічна, що відповідає характеру мислення дитини, яка сприймає світ цілісно, не розділяючи реальне і «придумане» непробивними мурами. Ігри виробляють в учнів «рефлекс свободи», адже рішення приймається самостійно, шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття. На заняттях імітаційно-ігрового типу діти вчаться через стосунки, контакти, тому в них формуються почуття співпричетності й співпереживання. Так гра стає справжньою школою соціального досвіду, соціалізації.

Нідерландський філософ і культуролог ХХ ст. Й. Хейзінга, автор оригінальної концепції «Людини граючої» («Homo ludens»), обґрунтував особливе значення гри в розвитку культури людства. Він уважав, що розгадка феномену гри у вічному прагненні людини особистісно самоствердитися за рахунок пошуку нових світів. «Ігрова концепція» людини видатного філософа поширена в педагогічних інноваціях США, Японії, країн Європи.

Початок навчання дитини у школі часто стає стресогенним рубежем тому, що за її межами залишається гра – фундаментальна людська потреба (дефіцит гри в дитинстві, як стверджують психологи, потім переростає в «синдром дитини, що не дограла»). З огляду на це важливим фактором естетичного розвитку і саморозвитку дитини стає художньо-ігрове моделювання змісту інтегрованих уроків, що передбачає використання різних ігрових форм: театралізованих (пантоміміка, імітаційні лялькові діалоги, розгорнуті драматизації, інсценізації), хореографічних (пластичне інтонування, танцювальні пісні-ігри, хореографічні фантазії). Такі методи і прийоми збагачують і доповнюють композицію інтегрованого уроку, і якщо його сценарій розроблено з відповідною методичною доцільністю, вони створюють ситуації, коли вчитель може активізувати учнів згідно з їхніми художніми здібностями й можливостями.

Гра – це модель певного реального процесу, імітація, відтворення в умовних обставинах певних життєвих ситуацій. Експериментальне ігрове

моделювання генетичне походить з 50-х рр. XX століття, коли почали виникати ділові «штабні» ігри (перша ділова гра з ЕОМ була створена для військової служби США).

Структура гри:

1. Наявність об'єкта ігрового моделювання, загальної мети (вибір теми, марш туру, станцій).

2. Підготовчий етап. x

3. Розподіл класу на групи, ролей між учасниками гри.

3. Взаємодія учасників гри.

4. Підбиття підсумку, індивідуальна, групова, колективна оцінка діяльності (самооцінка). З'ясовується, що не вдалося зробити і чому.

Як уже зазначалося, дітей молодшого шкільного віку відрізняє велика рухова активність, підвищений емоційний стан, бажання фантазувати. Ці риси знаходять своє позитивне втілення в ігровій діяльності, яка поєднує трудову, навчальну, ігрову та комунікативну складові. Під час організації гри треба враховувати:

1. Тривалість гри (не може бути занадто довгою). Варіант: організація серії ігор з продовженням протягом семестру, навіть навчального року.

2. Залучення всіх дітей класу (можна й батьків).

3. Розподіл функцій, ролей.

Філософ М. Каган порівнював закони рольової гри дитини із законами художньої діяльності: гра дитини, на його думку, нагадує комедію дель арте, що не знає ні розподілу функцій драматурга, режисера, актора, сценографа, ні розподілу позицій актора та глядача.

Гра – вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі, який приносить задоволення. Ігрове начало тією чи іншою мірою властиве будь-якій діяльності, особливо якщо вона має естетичну цінність. Із художньою діяльністю гру єднають такі ознаки, як вільна творчість – гра психічних сил, незалежна від утилітарних людських потреб і меркантильних інтересів, внутрішня емоційна насиченість (емоціогенність), а також умовність дії, ситуації.

З раннього дитинства в різноманітній ігровій діяльності через механізм наслідування різних граней життя дорослих відбувається особистісне становлення маленької дитини. Вона набуває мовленнєвий і комунікативний досвід, засвоює практичні, зокрема трудові та художні навички. Ігрове начало пронизує життєдіяльність і дорослої людини, хоча вже і не домінує, як у дитинстві. Людина продовжує «грати», тільки в інших формах. Як зазначає американський психотерапевт Е. Берн у книжці «Ігри, в які грають люди. Психологія людських взаємовідносин. Люди, які грають в ігри. Психологія людської долі», гра корисна тим, що допомагає людині керувати своїми емоціями, долати сенсорний та емоційний голод, засвоювати різноманітні форми людської взаємодії. Виконання різних «соціальних ролей» у перебігу гри завжди невимушене. Наприклад, під час обрядів, свят, ритуалів, насичених ігровими діями, від старшого до молодшого покоління передаються етнокультурні традиції. І такий шлях дієвого успадкування національних традицій набагато ефективніший, ніж просто прочитати про них або дізнатися з радіо чи телепередачі.

Розглядаючи тріаду «праця» – «пізнання» – «гра», Л. Виготський визначає останній вид діяльності як провідний у дитячому віці і формулює важливий для педагогіки принцип: цінність дитячої творчості, в якому б виді діяльності вона не проявлялась (літературному, театральному тощо), полягає не в результаті, а в процесі. Потреба в грі

не згасає и тоді, коли діти приходять до школи й починають опановувати новий вид діяльності – навчальний. Академік О. Савченко підкреслює важливий дидактичний висновок: навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною».

За рахунок гри розширюються горизонти власного, ще небагатого естетичного досвіду. На уроках мистецтва на емоційно забарвлених, значущих для дитини художньо-ігрових моделях молодші школярі вчаться розуміти мову почуттів, жестів, рухів, а поступово і більш складних феноменів – інтонацій, знаків, символів.

Важлива роль мистецтва в тому, що його можна розглядати як художньо-пізнавальну модель дійсності, своєрідну «гру в життя». Специфіка ж театральної гри полягає в імітації дійсності за допомогою елементів самої дійсності. Цим «ефектом реальності» (реальні навіть засоби – пластика тіла і виразність голосу актора) пояснюється вічна привабливість і чарівність театру.

Проте попри згадану спорідненість звичайна гра ще не є художньою творчістю, адже будь-який гравець концентрується на ігровій ситуації і на відміну від актора, художника, музиканта-виконавця не думає про те, як створити зовнішньо виразний образ, цікавий і зрозумілий для реального або потенційного глядача чи слухача.

Сучасна педагогіка шукає ефективні засоби дидактичного поєднання гри і театрального мистецтва. Специфіка театральної освіти ґрунтовно висвітлена в працях П. Єршова («Режисура як практична психологія», «Технологія акторського мистецтва») та О. Єршової (навчальні програми з театру для школярів різних вікових груп). Використанню засобів театральної педагогіки в підготовці вчителя присвячена низка вітчизняних досліджень (В. Абрамян, І. Зайцева, І. Зязюн, Л. Лимаренко, С. Соломаха та ін.). Ігрову діяльність молодших школярів, зокрема й художньо-ігрову, досліджує Н. Кудікіна. Методику використання народної іграшки у навчально-виховному

процесі початкової школи розробляє Т. Коваленко. Отже, у педагогічній науці накопичено значний досвід, який має не лише теоретичне, а й прикладне значення. Створюється навіть нова галузь Художньої та загальної освіти – драмогерменевтика (В. Букатов), що вивчає соціоігровий стиль навчання, психологію дидактичних ігор тощо.

Театральна гра, яка синтезує розвиваючий потенціал ігрової та мистецької діяльності, відіграє нічим не заміниму роль у розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей. Адже театр – унікальна сфера, що виражає предметну сутність явищ світу, осмислених через художню форму (О. Лосев). В ігровій діяльності завдяки активізації емоцій та пізнавальних інтересів особистість має можливість різнобічного самовдосконалення.

Як підкреслюють психологи, здатність співпереживати не передається інформаційно, суто дидактичними засобами, вона опановується рефлексивно в реальному чи ігровому спілкуванні, під впливом мистецтва. Театральне мистецтво, яке називають «школою почуттів», сприяє зародженню емпатії і виявленню її в трьох основних формах (Л. Чуриліна):

- співпереживанні – здатності виділити і назвати почуття, які переживає інша людина;
- співчутті (співрадість і співгорі) – здатності прийняти чужу точку зору;
- співучасті (взаємодопомозі, моральному резонансі) – здатності до душевного відгуку.

Через сюжетно-рольову гру, що передбачає обов'язкове перевтілення, учні мають можливість ідентифікувати себе з будь-яким героєм (позитивним і негативним), «приміряти на себе» різні характери* манери поведінки, пережити безліч ситуацій і вчинків. Це збагачує не лише естетичний досвід, а робить особистість у цілому більш гармонійною, духовно досконалішою загалом. Ігрова діяльність також дає змогу уявити себе в надзвичайних,

фантастичних обставинах, «програти» неймовірні ситуації. Така ілюзорність вимагає творчих дій – умінь комбінувати, моделювати, уточняти або змінювати деталі. Так переплітаються найважливіші функції гри – евристична і соціалізаційна.

У педагогічній літературі зафіксовано багато спроб систематизувати ігри. Нам імponує чітка класифікація Н. Кудикіної, яка розподіляє ігри на дві великі групи : ігри за правилами, що мають фіксований зміст, та ігри творчі, вільні.

До першої групи належать дидактичні, інтелектуальні, пізнавальні ігри. Як і будь-якій грі, їм притаманні елементи розваг. Це – загадки, ребуси, кросворди, лото, вікторини, а також умовні подорожі та круїзи, конкурси, ярмарки, аукціони.

Різновидом ігор з правилами є рухливі (спортивні, хороводні): естафети, турніри, атракціони тощо.

До другої групи входять художньо-конструкторські (з елементами праці) і сюжетно-рольові ігри (ігри-драматизації, інсценізації, театралізовані ігри). Останні передбачають діалогічне мовлення (адже основою театру є драматургія), елементарну «акторську» діяльність учнів (театр починається тоді, коли є актори і глядачі), інші театральні атрибути (костюми, реквізит тощо).

Особливий статус мають народні ігри, зокрема фольклорні ігри малих форм (дитячі обрядові заклички, гукання, традиційні елементи звуконаслідування – імітація співу птахів, рухів і поз тварин), зокрема українські ігри «Мак», «Коза», «Воротар», «Огірочки» тощо, які з огляду на їх потужний естетико-виховний потенціал доцільно активізувати застосовувати у школі, починаючи з молодших класів.

Комп'ютерні ігри, що набувають популярності в усьому світі, зокрема ті, що побудовані на художньому матеріалі, мають свою освітньо-пізнавальну

специфіку і в залежності від віку учнів (дозовано) можуть уключатися у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Ділові ігри є прерогативою старшої школи з її профільною допрофесійною підготовкою учнів, хоча елементарні їх форми, наприклад з основ економічної культури, сучасні науковці рекомендують упроваджувати вже в початковій школі (Н. Побірченко).

На уроках мистецтва можуть знайти своє місце всі наведені види ігор, проте найдоцільнішими, безумовно, будуть ті, що безпосередньо впливають із завдань художнього розвитку молодших школярів.

З-поміж художньо-конструкторських ігор варто відзначити такі: «Дитяче книжкове видавництво» (колективне створення книжки-малюка з розподілом художньо-професійних функцій), «Кіностудія» («розкадровка» мальованого мультфільму), «Фабрика дитячої іграшки» або «Театральне ательє з пошиття лялькових костюмів» (виготовлення іграшок із різних матеріалів, одягу та аксесуарів для них), «Дизайн-фірма "Чарівна флористика"» (декоративні роботи з природних матеріалів).

Добираючи рухливі ігри до уроків мистецтва, вчитель має віддавати пріоритет не спортивним, а музично-хореографічним їх видам. Зупинимось на них дещо детальніше.

Відомо, що ритм, як часова організація будь-якого процесу, відіграє виключно важливу роль у життєдіяльності людини взагалі й навчальній діяльності школярів зокрема. Звуки музики, організовані ритмічно, здатні передавати заряд енергії, і в цьому виявляється їх значна вітальна сила, яку не варто ігнорувати в початковій школі.

Першим педагогічну ефективність взаємодії музичного ритму і ритмічних рухів людини помітив давньогрецький філософ Платон, який поєднав їх спільним поняттям краси – критерієм фізичної і духовної гармонії. Ця ідея природно вписувалася в систему античного виховання, в коло архаїчного

художнього синкретизму так званих «мусичних мистецтв» – нерозривності поезії, музики і танку.

Діапазон художньо-ігрових технологій хореографічного спрямування можна значно розширити, творчо використовуючи досягнення відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів Е. Жак-Далькро-за, Р. Штайнера, В. Верховинця. Авторськими варіантами розвитку цих ідей є методика «вільного художнього руху» Л. Алексєєвої – І. Кулагіної («малювання» хореографічних образів у танцювальному просторі), «метод дзеркал» В. Коен, суть якого полягає в організації рухових імпровізацій, що, як дзеркало, відображають музику (її ритмічний, динамічний, емоційний розвиток).

Етно-фольклорні засади початкового поліхудожнього виховання дітей в українській педагогіці були характерні для діяльності й спадщини композитора, фольклориста, хореографа і педагога Василя Верховинця (1880–1938). Він є автором-укладачем збірки ігор з піснями й танцями «Весняночка», більшість з яких створена на основі українських народних мелодій (детальний опис гри ілюструється наочними схемами розміщення її учасників у просторі). На відміну від зарубіжних колег основою його підходу до поліхудожнього виховання дітей стала народна (інколи композиторська) пісенно-танцювальна гра.

Підкреслимо, що всі згадані педагоги не вчили дітей суто хореографічного мистецтва (як у спеціалізованих школах), танець у їхніх педагогічних системах перетворювався на засіб творчого самовираження, своєрідну гру-імпровізацію пластичних образів.

У традиційних класних приміщеннях відсутні умови, потрібні для організації повноцінної танцювальної діяльності учнів, тому в перебіг уроків мистецтва краще включати форми хореографічних мініатюр, які обмежуються нескладними рухами і не вимагають спеціального сценічного простору (можуть виконуватися між рядами парт або біля дошки). Це і традиційне для уроків музики пластичне інтонування, що нерідко

супроводжує виконання пісні, і танцювальні рухи при сприйманні відповідних творів танцювального характеру. З метою психічного розвантаження, емоційної саморегуляції доречними стануть динамічні танцювальні хвилинки з імітацією образів музичних творів за допомогою «розмовляючих рук» («Карнавал тварин» К. Сен-Санса, «Пташка» і «Метелик» Е. Гріта, «Клоуни» Д. Кабалевського, «Петрушка» В. Косенка» тощо).

Естетично грамотне і методично виважене застосування вчителем згаданих методів і прийомів на уроках мистецтва сприятиме усвідомленому сприйняттю учнями інтонаційно-образного змісту музики через її органічний, природний зв'язок із рухом, поліхудожньому вихованню в цілому, адже категорія *ритм* одночасно засвоюється і в часі, і в просторі. Головна відмінність художньо-ігрових технологій хореографічного спрямування від виконання звичайних танців і в цілому полягає в домінуванні імпровізаційності, «ескізності», відсутності таких важливих для уроків хореографії стандартів і правил «школи», за якими виконуються танцювальні рухи і які вимагають багаторазового повторення за зразком і шліфування (вправи, екзерсиси, тренаж тощо).

Дещо інші технології характерні для проведення уроків мистецтва з використанням театралізованих сюжетно-рольових ігор, які передбачають обов'язкове перевтілення у реальних чи уявних персонажів, героїв казок і мультфільмів, допускають вигадкування нових, неіснуючих фантастичних дійових осіб. При організації з учнями ігор цього типу треба пам'ятати, що будь-який театр (драматичний, ляльковий, музичний) є мистецтвом синтетичним. Дія – основний засіб виразності театрального мистецтва – входить у свідомість глядача завдяки ефекту художнього синтезу. У театральній виставі в єдиному цілому взаємодіють література, живопис, архітектура, скульптура, декоративне мистецтво, музика, танок. Літературний образ впливає на свідомість людини вербально, а за умов його театралізації він сприймається ще й візуально, подібно до картини в галереї. Музика, що

звучить під час театральної дії (в опері чи балеті, ляльковому чи драматичному театрі), також сприймається не так, як у концертному залі чи при прослуховуванні записів і радіопередач, адже звукові враження підсилюють переживання, які викликаються щонайперше дією, візуальними образами вистави. Отже, специфіка театрального мистецтва полягає в тому, що поза межами художнього синтезу воно не може існувати, всі складові цього синтезу не дублюють один одного, а перехрещуються, взаємодоповнюючи і взаємозбагачуючи різними засобами нерозривне естетичне ціле. Таким злиттям елементів синтез мистецтв у театрі відрізняється від видовищної циркової вистави, для якої характерне колажне сполучення складових (без жорстких зв'язків).