

378 (2007)

704

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

18'2007

ЧАСТИНА 2

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць № 18

Спеціальний випуск

**“МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА – 2007”
ЧАСТИНА 2**

Кривий Ріг
«Видавничий дім»
2007

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

П24 Зб. наук. праць № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 2. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 339 с.

ISBN 978-966-2915-37-2

У збірнику відображено результати наукових досліджень та науково-методичних розробок викладачів вищих навчальних закладів України в галузі мистецько-педагогічної освіти. Висвітлюються актуальні проблеми мистецької педагогіки, мистецтвознавства, культурології, естетики, теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителя мистецьких дисциплін, впровадження сучасних художньо-педагогічних технологій.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

Фахове видання України з педагогічних наук (Перелік № 10 наукових фахових видань, затверджений постановою президії ВАК України від 12.06.02 р. № 1 – 05/6).

Свідоцтво про держ. реєстрацію серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Редакційна колегія:

Буряк В. К., доктор педагогічних наук (головний редактор);

Штельмах Г. Б., кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар);

Козлов А. В., доктор філологічних наук;

Комаров В. О., доктор педагогічних наук;

Кондрашова Л. В., доктор педагогічних наук;

Макаров Р. М., доктор педагогічних наук;

Пікельна В. С., доктор педагогічних наук.

Рецензенти:

Шрамко Я. В., доктор філософських наук;

Щолокова О. П., доктор педагогічних наук.

Друкується за рішенням вченої ради КДПУ (Протокол № 10 від 10.05.2007 р.)

Редакційна колегія не обов'язково поділяє думку автора. Відповідальність за достовірність цитат, посилань, статистичних матеріалів тощо покладається на авторів.

ISBN 978-966-2915- 37-2

© КДПУ, 2007

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Печерська Е. П.

Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

Анотація. У статті розкрито сутність понять «культура», «професійно-педагогічна культура», «культура уроку музики». Висвітлено сучасні педагогічні технології навчання у ВНЗ, на підставі яких розроблено шляхи вдосконалення методичної підготовки студентів-музикантів. Показано значення нових педагогічних технологій у професійній освіті майбутніх учителів музики.

Ключові слова: культура, професійно-педагогічна культура, культура уроку музики, методична підготовка, педагогічні технології.

Аннотация. Печерская Э. Ф. Формирование профессионально-педагогической культуры будущего учителя музыки в процессе методической подготовки. В статье раскрыта сущность понятий «культура», «профессионально-педагогическая культура», «культура урока музыки». Освещены современные педагогические технологии обучения в ВУЗе, на основе которых разработаны пути совершенствования методической подготовки студентов-музыкантов. Показано значение новых педагогических технологий в профессиональном образовании будущих учителей музыки.

Ключевые слова: культура, профессионально-педагогическая культура, культура урока музыки, методическая подготовка, педагогические технологии.

Annotation. Pecherska E. Forming of professional-pedagogical culture of future music teacher during methodical training. In the article the essence of such notions as «culture», «professional-pedagogical culture», «the culture of musical lesson» are exposed. Also modern pedagogical technologies of teaching in institute of higher education are considered. On their base are worked out improvement ways of methodical training musician-students. The meaning of new pedagogical technologies was shown in professional education of future music-teachers.

Key words: culture, professional-pedagogical culture, the culture of music lesson, methodical training, pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається подальший розвиток мистецької освіти в Україні. Насамперед, це пошук нових форм і методів навчання, створення нових програм з музики для загальноосвітніх навчальних закладів, навчальних посібників для вчителів і студентів, видання науково-педагогічних праць. Культурологічна парадигма освіти націлює вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на здійснення на високому рівні естетичного виховання учнів. Тому важливою проблемою за умов модернізації системи освіти в Україні є формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики. Слід зазначити, що вказана проблема є складною та багатогранною і в галузі педагогіки мистецтва розроблена ще недостатньо.

Мета даної статті – розкриття сутності професійно-педагогічної культури та шляхів її формування в майбутніх учителів музики у процесі методичної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Як засвідчує аналіз наукової літератури, існує багато визначень культури. Це пояснюється багатогранністю феномена та широким вживанням терміна «культура» як у різних дисциплінах, так і у повсякденному житті. Як зазначають С. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова, незважаючи на різноманітність визначень культури, в них можна виділити синтезуюче ядро, що об'єднує різні точки зору. В переносному значенні культура – це догляд, покращання, ушляхетнення тілесно-душевно-духовних нахилів і здібностей людини. Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які відображують активну творчу діяльність людей в освоєнні світу, в ході історичного розвитку суспільства. Культура – це процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання оточуючого світу і самої людини в цьому світі, на отримання об'єктивної і достовірної інформації про світ, де головну роль відіграють наука і мистецтво [7, 9-10].

На думку Н. В. Бордовської і А. О. Реана, культура виступає передумовою і результатом освіти людини. У процесі освіти людина засвоює культурні цінності (історичний спадок мистецтва). Оскільки досягнення пізнавального характеру являють собою сукупність матеріального й духовного надбання людства, остільки освоєння вихідних наукових положень також є знаходженням культурних цінностей. Вчені пропонують дидактичне поняття культури – навчання і виховання молодого покоління засобами культури. Процес взаємодії як привласнення й створення людиною нових культурних цінностей в рамках освітньої системи є творенням, тобто він пов'язаний з культурою в її динамічному аспекті [3, 62].

О. П. Рудницька вважає, що культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його

історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в галузі освіти та мистецької творчості. Водночас термін «культура» характеризує рівень освіченості окремої людини, такі її риси, як ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння видами діяльності. Автор підкреслює, що, оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей «другий Всесвіт», людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ і своє «я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації» [8, 40]. На думку О. П. Рудницької, культура – це явище соціального буття, що характеризує його найрізноманітніші феномени, а центральною проблемою культурологічного знання є розмаїття зв'язків людини з навколишнім світом.

Автор виокремлює й таке поняття, як «особистісна культура» – це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, що реалізуються у діяльності і в яких результати суспільної культури виявляються як особисті досягнення. Завдання освіти (загальної і професійної) полягають у прилученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів [8, 42].

Отже, наукові положення сучасних вчених щодо сутності поняття «культура» не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного. Багато авторів справедливо вважають культуру результатом творчої діяльності людини. Вказується також на взаємозв'язок культури і освіти, розроблена теорія особистісної культури.

У педагогічній науці висвітлено також теоретичні положення щодо професійно-педагогічної культури викладача. Так, на думку Г. Х. Яворської, педагогічна культура – це високий ступінь розвитку особистих якостей і підготовки, що відповідають специфіці викладацької праці та забезпечують максимально можливу ефективність її. Педагогічна культура викладача – системна властивість його особистості, що включає в себе п'ять основних структурних компонентів: педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, спеціальна майстерність, культура особистої педагогічної праці [9, 182-189].

Важливим компонентом професійно-педагогічної культури вчителя є, на наш погляд, його естетична культура. Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Естетичну культуру визначають також як «сукупність усіх тих сторін матеріального, духовного і художнього життя суспільства, що безпосередньо впливають на формування в його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення (і споглядання) різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей і, перш за все, краси» [6, 4].

С. Мельничук звертає увагу на залежність естетичної культури особистості від культури суспільства, а також на взаємозв'язок двох структурних компонентів естетичної культури: естетичної свідомості та естетичної діяльності. Автор справедливо зауважує, що вчитель повинен мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, цінність, діяльність, почуття, смак тощо), розуміти естетичну сутність явищ дійсності й мистецтва, вміти цю сутність донести до учнів, відбирати найбільш цінний в естетичному відношенні матеріал; чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким має володіти учень кожного класу, і визначити рівень естетичної вихованості, мати певний рівень підготовки до художньо-

естетичної діяльності; у процесі навчання і виховання впливати не лише на розум і пам'ять, а й на почуття та емоції учнів, будувати стосунки з дітьми на основі педагогіки співдружності [6, 4-5].

Вказані наукові положення в першу чергу стосуються вчителів музики, оскільки музика – предмет особливий. Його специфіка полягає в тому, що це – урок мистецтва, наповнений музично-естетичною діяльністю і спрямований на розвиток не стільки раціональної сфери учнів, скільки емоційної. Тому естетична культура має бути невід'ємним компонентом професійно-педагогічної культури вчителя музики.

Отримані результати. Пропонуємо таку дефініцію: професійно-педагогічна культура вчителя музики – це такий якісний рівень особистісної культури, що передбачає фахову освіченість, позитивні моральні якості та естетичну культуру. Виходячи з цього, можна вважати доцільним застосування такого поняття, як «культура уроку», оскільки саме урок, як відомо, є основною формою навчально-виховної роботи вчителя.

У зв'язку з цим заслуговує на увагу книга «Культура сучасного уроку», в якій зазначено основні вимоги до уроку як культурологічного феномену, а саме: процес входження в культуру разом з дитиною – це спільна діяльність педагога-суб'єкта з дитиною-суб'єктом; усвідомлення мети роботи на уроці, змістовна рефлексія, підведення підсумків роботи на уроці у поєднанні з етикою спілкування; проведення уроку таким чином, щоб він був не тільки формою навчальної праці учнів, а й фрагментом життя; гуманістична позиція всіх учасників уроку, що передбачає виховання ставлення до людини як до найвищої цінності; створення на уроці ситуації успіху для кожного учня та сприятливого соціально-психологічного клімату [2].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вказані психолого-педагогічні вимоги до уроку засновані на наукових положеннях таких видатних вчених-педагогів, як В. О. Сухомлинський та Ш. О. Амонашвілі. Так, на думку українського педагога-гуманіста, на уроці має відбуватися

поступове розумове заглиблення в знання, внаслідок якого учень щоразу, повертаючись до вивченого раніше, бачить у фактах, явищах, закономірностях щось нове, тобто розвиває своє творче мислення. Розробляючи психолого-педагогічні основи навчального співробітництва, Ш. О. Амонашвілі наголошує на впровадженні у шкільну практику принципу олюднення оточуючого середовища, в основі якого – особистісно-гуманний підхід до дітей, поважне, делікатне ставлення до них. Педагог звертає увагу на обмеженість традиційного розуміння уроку лише як основної форми організації навчання. Урок – більш висока і смка форма, «акумулятор дитячого життя» [1].

На наш погляд, культура сучасного уроку музики насамперед передбачає: змістовність уроку, введення в нього інформації з галузі світової художньої культури; систематичний розвиток інтелекту, емоційної сфери й художньо-творчих здібностей учнів, тобто здібностей, які виявляються й розвиваються в різних видах художньо-творчої діяльності – як музичної, так і образотворчої, хореографічної та ін.; особистісно-гуманний підхід до дітей, поважне ставлення до їх суджень і результатів практичної діяльності; гуманітарну спрямованість навчально-виховного процесу, що означає розкриття різнопланових зв'язків мистецтва з думками й почуттями людини, з інтересами школярів.

Однак наш педагогічний досвід засвідчує, що далеко не кожен вчитель музики (а тим більш студент-практикант) здатний забезпечити культуру уроку музики. Очевидно, це потребує цілеспрямованості у професійній і, насамперед, методичній підготовці вчителя музики.

Питанням методичної підготовки майбутнього вчителя музики присвячена одна з праць Т. П. Корольової, в якій автор розглядає шляхи педагогічного моделювання в процесі викладання курсу «Методика музичного виховання». Головна увага звертається на моделювання художнього образу та моделювання уроку музики. Наведено низку

конкретних прикладів, які стануть у пригоді студентам під час вивчення згаданого курсу та в процесі педпрактики [5]. Але ми вважаємо за доцільне пошук і впровадження більш різноманітних шляхів і методів формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі методичної підготовки.

У цьому зв'язку слід відзначити наукові положення щодо формуючого потенціалу навчання в сучасній вищій педагогічній школі, розроблені Л. Кондрашовою. Вона зазначає, що створення умов для розвитку й саморозвитку особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних потреб здебільшого визначається тим, наскільки неординарною є особистість викладача, наскільки він готовий не тільки до професійно-морального зростання, а й до залучення своїх вихованців у процес саморозвитку і самозбагачення їхньої особистості [4, 12].

Автор справедливо вважає, що методику і технологію навчання потрібно спрямувати на постійне оновлення знань студентів, формування їх спроможності приймати правильні рішення у професійних ситуаціях, вироблення вміння розуміти психологію тих, кого навчають, домагатися мінімальної витрати часу і високої якості навчальної діяльності. Змістовно-процесуальний підхід до організації процесу навчання дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання і впливати на мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові і психофізіологічні сфери їхньої особистості. Навчальний процес має містити в собі інтелектуальні завдання, у процесі вирішення яких формуються пізнавальні потреби студента, дослідницький стиль діяльності. На думку Л. Кондрашової, у змісті і методиці сучасного навчання важливого значення набуває використання діалогічного підходу під час подачі навчального матеріалу, що передбачає введення до навчальної діяльності гіпотез, запитань, моделей, «розхиту» уявлення-штампи. Діалогічна робота формує в майбутніх учителів культуру

педагогічного спілкування, навички творчого моделювання можливих життєвих ситуацій і вирішення їх за допомогою аналізу педагогічних явищ, фактів. Діалогізація процесу навчання у ВНЗ позитивно впливає на розвиток творчого мислення студентів. Доцільно використовувати імітаційно-ігрові ситуації, що активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну його складову, поєднують професійну спрямованість діяльності з ігровими формами її імітації. Імітаційні ігрові моделі формують мислення, ініціативу, кмітливість майбутніх педагогів.

Серед пропонованих автором підходів найбільш результативними є змістовно-процесуальний, особистісно-діяльнісний, завданнєвий, діалогічний, імітаційно-ігровий. Головним принципом організації навчання у ВНЗ, що містить у собі всі зазначені вище підходи, є, на думку вченого, принцип ролівої перспективи. Специфіка технології, що ґрунтується на цьому принципі, полягає в моделюванні навчальних ситуацій, що передбачають створення деякого прообразу досліджуваного явища, об'єкта. Беручи участь у різноманітних формах (гра, дискусія, роліва ситуація тощо), студент повинен виявити свою точку зору на навчальну проблему, самостійність мислення, показати активність професійних дій у модельованих ситуаціях [4].

Отже, педагогічні технології, запропоновані Л. Кондрашовою, також засновані на моделюванні елементів вчительської праці, але трактується воно автором ширше і різноплановіше, ніж іншими вченими. Безумовно, вказані педагогічні технології є перспективними у формуванні особистості вчителя, оскільки сприяють здатності творчо мислити і орієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях.

Пропонуємо деякі шляхи формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі вивчення курсу «Методика музичного виховання».

Завданнєвий підхід. Під час вивчення різних тем курсу студентам пропонуються такі інтелектуальні завдання: визначення методів і прийомів вокально-хорової роботи зі школярами залежно від рівня співацького розвитку та інших особливостей класу; аналіз існуючих програм з музики для загальноосвітніх навчальних закладів стосовно мети, пропонованого музичного матеріалу, принципів побудови, концептуальних засад; добір та обґрунтування методів ознайомлення учнів з різноплановими музичними творами (вокальними, інструментальними, фольклорними тощо); підготовка письмової рецензії на навчально-методичний посібник для учнів загальноосвітніх шкіл та захист її у студентській аудиторії; взаєморецензування (усне) підготовлених студентами сценаріїв шкільних уроків музики, доповнене експрес-бесідою, коли кожен відповідає на уточнюючі запитання однокурсників; рецензування (письмове і усне) уроків музики на основі проглядання відеозаписів; вибір пісень для розучування з учнями-підлітками, орієнтуючись на формування в них осмисленого ставлення до пропонованих вокально-хорових творів; підготовка інформації щодо життєвого й творчого шляху певного композитора, враховуючи виховання в учнів пізнавального інтересу до пропонованого навчального матеріалу; підготовка бесіди зі школярами підліткового віку за темою: «Опера – це цікаво!»

Діалогічний підхід. Насамперед, це діалогізація мономовлення викладача під час лекцій. Наприклад, лекція за темою «Розвивальна функція музичного навчання». Висвітливши сутність і структуру музичних здібностей, що розвиваються у процесі музичного навчання, ставимо запитання: А чи тільки музичні здібності розвиваються у процесі музичного навчання? Питання стимулює студентів мислити, згадувати. Допомагаємо дійти висновку, що в процесі музичного навчання розвиваються і генералізовані здібності (пам'ять, мислення, загальна емоційність, уява тощо).

У лекції за темою «Методичні засади слухання музики в початкових класах», висвітлюючи методи розвитку музичного сприйняття дітей, бажано показати студентам відповідні фрагменти уроків музики, запропонувавши їм визначити, як би вони назвали той чи інший метод, та як би обґрунтували доцільність. Ми маємо таку можливість завдяки тому, що в інституті мистецтв ПДПУ ім. К. Д. Ушинського є відеохрестоматія, яка містить у собі відеозаписи уроків музики та позакласних заходів, проведених студентами й вчителями музики в різні роки. Відеохрестоматія є цінним наочно-дидактичним засобом, що цілеспрямовано використовується у викладанні курсу «Методика музичного виховання».

Під час лекції за темою «Керівництво дитячою музичною творчістю» доцільно торкнутися питання, який вид творчих завдань легше для дітей: у музично-інструментальній діяльності чи у вокальній. Звичайно в аудиторії виникає дискусія з цього приводу. Доходимо висновку, що все залежить від рівня розвитку музично-творчих здібностей учнів та їхніх індивідуальних особливостей: комусь з них легше вдаються творчі завдання в музично-інструментальній діяльності, іншим – у вокальній.

У лекції за темою «Особливості вокально-хорової роботи з учнями підліткового віку» звертаємо увагу студентів на те, що, з одного боку, підліткам важко співати внаслідок мутації, а з іншого – існує чимало пісень, достойних уваги. Як же бути з вокально-хоровою роботою, особливо в 7-8 класах?

Одним з прийомів діалогізації мономовлення викладача є риторичні запитання, що теж доцільно використовувати, оскільки вони сприяють підвищенню інтонаційної виразності мовлення.

Сприятливі можливості для впровадження діалогічного підходу до навчання створюються на практичних заняттях з методики музичного виховання. Доцільно спонукати студентів до постійної мисленнєвої активності, надаючи їм змогу уточняти й доповнювати думки однокурсників. З метою активізації педагогічного мислення студентів корисно застосовувати метод провокування дискусії. Так, обговорюючи

різні методики навчання дітей хоровому співу, акцентуємо увагу на їх розвивальному значенні: «Чи можна з допомогою методики Д.Є. Огороднова здійснити завдання творчого розвитку дітей? Сумніваюся, що це так, але не упевнена. Хотілося б уточнити це питання».

Інший приклад. Відомо, що в підліткових класах неабияке значення має соціально-психологічна атмосфера в класі, і зокрема, вплив лідера класу на інших. «Чи будуть учні виконувати те, що пропонує їм вчитель музики, якщо лідеру класу це не подобається? За яких умов можна нейтралізувати вплив лідера на однокласників? А може, це взагалі неможливо?»

Спровокувати дискусію може не тільки викладач, а й хтось зі студентів, якщо їм запропоновано висловити сумнів щодо суджень однокурсників. Доречно згадати пораду Ш. О. Амонашвілі, що сумнів має бути постійним компонентом педагогічного мислення.

Імітаційно-ігровий підхід. По-перше, багато практичних занять з методики музичного виховання являють собою змодельовану ситуацію, яка може виникнути в практичній діяльності вчителя музики: розучити пісню, як у класі; презентувати певний музичний твір, як у класі; ознайомити з тим чи іншим елементом музичної грамоти, як на уроці. У таких випадках один зі студентів виконує роль учителя, решта – учнів. Студент-учитель проводить фрагмент уроку музики, студенти-учні спілкуються з ним відповідно до ситуації.

Іноді на заняттях з методики музичного виховання використовуємо метод «Викладач», коли лекцію чи семінар проводять студенти. Такі заняття спонукають їх сумлінно готуватися, що сприяє розширенню науково-методичного кругозору, вдосконаленню мислення, мовлення, навичок педагогічного спілкування.

Окрім цього, імітаційно-ігровий підхід реалізується і в інших випадках. Так, під час вивчення теми «Програми з музики для загальноосвітніх навчальних закладів» проводимо семінар методом рольової гри «Прес-конференція з авторами програм». Моделюємо уявну

ситуацію: в телестудії зібралася «педагогічна громада», для якої запросили гостей – «авторів шкільних програм з музики». З числа студентів обирається «ведучий телепрограми». Автори програм висвітлюють те, що вважають найголовнішим у програмах. Присутні ставлять до них запитання, з'ясовуючи деталі, на які вони звернули увагу.

Один з видів практичних занять з методики музичного виховання – створення та інсценування сюжетів, які студенти зможуть використати в роботі з дітьми. Наприклад: «Як виникла музика?»; «У королівстві музичних інструментів»; «Інтерв'ю з композитором»; «Музичний салон XVIII століття»; «Виконавці музики майбутнього». Використання таких методів сприяє активізації мисленнєвих здібностей, емоційної сфери, творчого потенціалу майбутніх учителів музики, збагаченню їхнього педагогічного досвіду.

Деякі семінари проводимо, використовуюючи метод-гру «Вчена рада». Прочитавши та проаналізувавши вдома пропоновані методичні матеріали (програми, посібники, методичні розробки), студенти визначають їх сутність, наукову новизну (з допомогою викладача) та педагогічне значення, висловлюючи при цьому власні думки. Наприклад: «Можливі варіанти пропонованих методичних рекомендацій»; «Моє бачення трьох китів у музиці»; «Шляхи вдосконалення шкільних програм з музики». 3-4 студенти висловлюють свої думки, решта поділяється на «опонентів» і «вчену раду». Після виступів «опонентів» студенти повинні захистити свої ідеї. «Вчена рада» оцінює та підсумовує процес захисту. Такий підхід сприяє формуванню творчого мислення й культури спілкування майбутніх учителів музики. Досвід участі в подібних семінарах буде у пригоді студентам під час захисту курсових і дипломних робіт.

Слід зазначити взаємозв'язок означених підходів до організації навчання. Так, виконані студентами інтелектуальні завдання (у позааудиторний час) виносяться на обговорення групи в процесі семінарських занять, де впроваджуються як діалогічний, так і імітаційно-

ігровий підходи. Будь-які варіанти методу інсценування (імітаційно-ігровий підхід) звичайно доповнюються діалогізацією навчання.

Доцільним є, на наш погляд, пошук форм організації навчання у ВНЗ, де інтегруються вказані підходи. Однією з таких форм можна вважати іспит з методики музичного виховання, який ми вже кілька років проводимо як захист авторського нестандартного уроку музики. Студенти заздалегідь отримують завдання розробити та зафіксувати письмово зміст нестандартного уроку, його цілі й завдання та заплановані методи (тема «Нестандартні уроки музики» є однією з головних у курсі методики музичного виховання). Захист нестандартного уроку в групі однокурсників передбачає як елементи рольового перевтілення, так і діалог.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Один з важливих компонентів професійно-педагогічної культури вчителя музики – забезпечення культури уроку музики, що є складним завданням для нього. Проведені нами спостереження й дослідження показали, що це завдання можна вирішити лише комплексно, у взаємозв'язку різноманітних підходів до організації навчання, розроблених у педагогічній науці. Курс методики музичного виховання має сприятливі можливості для вирішення вказаного завдання, оскільки може бути спрямованим на різнобічний музично-творчий розвиток студентів. Застосування нових технологій навчання у ВНЗ сприяє реалізації інтелектуально-емоційного потенціалу фахових дисциплін, формуванню у студентів професійного інтересу. Подальша розробка даної теми може бути спрямована на дослідження процесу формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики під час педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 112 с.
2. Бабурова И. В., Бадмаева С. В. и др. Культура современного урока / Ред. Щуркова Н. Е. – М.: ПОР, 2000. – 112 с.
3. Бордовская Н. В., Реев А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – Ст.: Питер, 2000. – 300 с.

4. Кондрашова Л. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 12-15.
5. Королева Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование. – Минск, 2005. – 213 с.
6. Мельничук С. Формування естетичної культури майбутніх учителів // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 4-6.
7. Подольська С. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія. Навч. посібник. – К.: НФаУ, 2003. – 288 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. – К.: ППЮ, 2002. – 270 с.
9. Яворська Г. Х. Основи педагогіки. Навч. посібник. – Одеса: Юрид. літ-ра, 2002. – 304 с.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Петров В. С.

Луганський національний педагогічний університет
імені Тараса Шевченка

***Анотація.** У статті розглядаються особливості формування дизайнерських умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі, використання форм і методів, які сприяють формуванню професійної естетичної культури майбутніх дизайнерів при організації предметно-просторового середовища навчальних закладів.*

***Ключові слова:** формування дизайнерських умінь і навичок, формування професійної естетичної культури, організація предметно-просторового середовища.*

***Annotation.** Petrov V. S. Предметно-пространственная среда высших учебных заведений – один из путей формирования дизайнерских умений и навыков студентов. В статье рассматриваются особенности формирования дизайнерских умений и навыков студентов в высшем учебном заведении, использования форм и методов, которые содействуют формированию профессиональной эстетической культуры будущих дизайнеров при организации предметно-пространственной среды учебных заведений.*

***Ключевые слова:** формирование дизайнерских умений и навыков, формирование профессиональной эстетической культуры, организация предметно-пространственной среды.*

***Annotation.** Petrov V. The subject-spatial environment of higher educational institutions – one of ways of formation of design skills of students. Forming of teaching of students in higher educational establishment, use of forms and methods which assist forming of professional aesthetic culture of future designers during organization of in-spatial environment of educational establishments.*

***Key words:** forming of teaching, forming of professional aesthetic culture, organization of in-spatial environment.*

Постановка проблеми. Ускладнені вимоги, що пред'являються сьогодні до процесу формування проектно-образного мислення дизайнера, до дизайнерської діяльності та дизайнерської освіти, привертають увагу численних сучасних науковців – як практиків так і педагогів. Дизайн – це творча діяльність. Професійна сфера творчості дизайнера – формування функціонального та естетичного комфорту в навколишньому середовищі

потребує висококваліфікованих фахівців з великим творчим потенціалом. На сьогодні виникає гостра необхідність формування дизайнерських вмінь і навичок студентів, які могли би реально прогнозувати й моделювати образ, імідж і цінності навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження процесу формування проектно-образного мислення дизайнера відкриває нові можливості розуміння механізму народження проектно-ідеї та ефективних цілеспрямованих засобів організації просторового середовища навчального закладу. Існує значна кількість досліджень, у яких розглядаються окремі аспекти даної проблеми. Питання аналізу формування дизайнерських вмінь і навичок, виявлення окремих аспектів організації предметно-просторового середовища знайшло відображення у наукових працях фахівців у сфері дизайну (О. Бандера, Ю. Божка, О. Бойчука, В. Даниленка, В. Мироненка, С. Антоновича та ін.). Сучасні дослідження визначають інтер'єр навчальних закладів як один із важливих засобів інтенсифікації й ефективності процесу навчання. Поза тим предметно-просторове середовище дозволяє виявити гармонійну організацію процесу роботи і засвоєння знань, умінь та навичок студентів.

Мета: простежити впливи предметно-просторового середовища ВНЗ на формування фахових якостей майбутніх дизайнерів.

Отримані результати. Головне завдання сучасної педагогічної науки та практики – розкрити творчу індивідуальність, розкрити активність, ініціативність, самостійність майбутніх фахівців. Необхідно визначити і створити умови, які б стимулювали духовне зростання, пізнавальну спрямованість особистості. Україна у третьому тисячолітті переживає значні соціально-економічні зрушення. Вони зумовлюють реформування діяльності усіх соціальних інститутів суспільства. Провідним завданням цих інституцій має стати піднесення людини як найвищої цінності. Розвиток її інтелекту, творчих можливостей. На

розв'язання цих завдань спрямовані державні документи – Закон України «Про вищу освіту». На сьогодні освіта без поняття проектно-художніх, матеріально-просторових середовищ, характеристик і цінностей вже не можлива. Одним із найбільш актуальних питань є підготовка студента як носія знань зі своєї спеціальності, але і особистості, яка володіє основами дизайну. Конкретним проявом цього завдання може розглядатись необхідність грамотно, спираючись на закони дизайну, організувати предметне середовище навчального закладу. Мова йде, перш за все про те, щоб створити педагогічні умови і доцільно оформити інтер'єр студентами у навчальній аудиторії, оптимально організувати предметне середовище як основу ефективної праці студентів.

Дослідження процесу формування проектний-образного мислення дизайнера відкриває нові можливості розуміння механізму народження проектної ідеї і ефективних цілеспрямованих засобів організації просторового середовища навчального закладу.

Не можна не відзначити вплив предметно-просторового середовища навчання на свідомість особи, на ефективність учення і виховання. Невербальна сугестивна функція побудови дизайну безпосередньо визначає подальшу роботу студента. Естетичний чинник організації інтер'єру виступає організуючим началом і одним з найважливіших критеріїв оптимізації навчального процесу. Саме невербальний образний символізм предметно-просторового середовища здатний вплинути на інтелектуальні, естетичні і етичні формування особи студента, ефективність його навчання і виховання.

Інтер'єр навчального закладу покликаний акумулювати духовні ідеї суб'єкта пізнання і трансформувати їх в етично-естетичні цінності, детерміновані не тільки дією педагога, але і характером організації внутрішнього середовища аудиторії. У сферу предметно-просторового середовища входять об'єкти проектної і практичної діяльності, а саме

предметно-просторові комплекси, внутрішні простори будівель і споруд, відкриті міські простори і паркові ансамблі, предметні, ландшафтні і декоративні форми і комплекси їх устаткування і оснащення.

Володіючи даним матеріалом і в належному ступені використовуючи його, ми тим самим сприятимемо процесу формування доцільних, комфортних і естетично повноцінних умов для здійснення побутової, суспільної і виробничої діяльності студента. Відповідно до яких студент може виконувати аналітичну, проектну, експериментально-досліджену, виробничо-управлінську і інші види професійної діяльності.

Чому доцільно учить студента, які «внутрішньоцехові» вимоги до освітнього процесу, що необхідно знати майбутньому «архітекторові» (носієві основ дизайну)? Ось основні питання, які стоять перед нами.

Традиційна школа відповідає однозначно – вчити слід практичному умінню проектувати. Для чого треба: дати уявлення про типологію об'ємно-просторових компоновок в спорудах різного розміру і призначення і прийомах їх комбінаторики; знати за можливістю весь арсенал архітектурних «тем» і варіанти їх комбінацій в найбільш поширених компоновальних схемах; уміти «призначати» і міняти розмірні й геометричні параметри об'ємно-просторових побудов, що використовуються, залежно від функціонально-практичних і індивідуальних завдань проектування; уміти «промальовувати» початкові об'ємно-просторові схеми, пропонуючи конкретні конструктивні рішення і архітектурні деталі, варіанти їх декору або обробки, уточнюючи загальне враження від цих схем.

Методично ланцюжок цих професійних знань і умінь бездоганий, і побудований на зазначених принципах програми навчання не випадково застосовуються у вищій школі повсюдно. Але ряд обставин обумовлюють сумнів в абсолютності цих принципів. Перше – з опису комплексу робіт випала завершуюча ланка – емоційно-образний результат, через що весь

ланцюжок і його окремі ланки втрачають невлівиме щось, те, що робить архітектуру мистецтвом. Друге – названа послідовність завдань і дій розрахована на стабільний «нерухомий» світ, утворений тектонічно закріпленими тілами і системами, матеріалами з незмінними властивостями.

Перший сумнів вирішується в реальній школі негласною установкою, що сповідається кожним архітектором: цінувати роботу вреспті-решт потрібно за її художніми достоїнствами. Що робить позиції архітектури, з одного боку, спірними (вона нічим не може довести правильність своїх рішень сторонньому). З іншого – тасмничо-піднесеними. Може, необхідно повчитися градувати відчуття витонченого, ступінь артистичності? Іншими словами, виробити правила оцінки хоч би однієї сторони образу – його естетичної досконалості, залишивши питання смислового змісту на авторський розсуд. Але і це сьогодні недосяжно – розрізнити в реальній практиці «непривабливе» від «просто красивого» або «красивого у всіх відношеннях», виявляється, посилено лише кількісному суду експертів. А їх окремі думки, як правило, суперечливі.

Друге – не вирішується ніяк. Тому що для його розв'язання треба чи не повністю перебудувати учбові плани і програми, націлюючи їх на вивчення перш за все сучасних форм проектної практики, на аналіз нестандартних умов їх сприйняття, концентруючи увагу студентів на нестабільних і динамічних формах нашого буття, зокрема – на перспективних, футурологічних моделях його організації. Але для цього сьогодні немає умов.

Приклад – професійна література, яка зайнята в основному описом і перерахуванням всіх, що коли-небудь зустрічалися в історичних стилях архітектурних тем і мотивів, іноді аналізуючи їх форму (комп'ютерну, пластику, пропорції і т. ін.). Але навіть поверхневий погляд на ці описи

свідчить: число потенційних варіацій візуальних співскладових, які можна задіювати навіть в найконкретніших завданнях і ситуаціях, – нескінченно. А значить, намагатися завчити ці варіанти безглуздо.

Скоріше, слід навчати законам перетворення «натурального» зорового ряду, утвореного сприйняттям даного поєднання архітектурних форм, в конкретні емоційно-плотські реакції. Тоді архітектурна творчість перейде з області нескінченної сліпої комбінаторики (як при обертанні калейдоскопа) до цілеспрямованого пошуку художнього змісту. Але для цього треба спочатку систематизувати ці реакції – розбити на класи, види, встановити межі їх допустимих і «неправильних» поєднань.

Архітектурно-дизайнерське проектування різко відрізняється від архітектурного, оскільки має справу і з власне простором, і з просторовою організацією його функціонального змісту і матеріального наповнення. І всім їм треба знайти своє місце в алгоритмі проектних дій. Тоді самі по собі зовсім не обов'язкові часткові положення складаються в комплекс, систему взаємно підтримуючих одна одну вказівок, достатньо вільну, щоб не утрудняти фантазію і волю проектувальника, але обкреслену так, щоб позбавити його від тупикових проектних варіантів. От чому поняття «комплексність» (сукупність різнорідних дій і заходів, направлених на отримання цілісного наперед очікуваного результату) є ключовим у відповідях змісті допомоги.

Свідомо управляти цими процесами можна, якщо наперед встановити і навчитися використовувати закономірні зв'язки між порядком виконання тих або інших проектних пропозицій і у відповідь реакціями на них майбутнього середовищного організму: нам треба точно знати, які наші дії приведуть до реалізації авторського задуму.

Завдання не просте. Хоч би тому, що зміст категорії «середовище» є дуже рухомий, мінливий. На відміну від архітектурного, середовищний твір не можна представити як якийсь стабільно існуючий матеріально-

фізичний об'єкт, даний нам в зорових відчуттях. Образ середовища спочатку включає настрої, емоції його споживача, естетичне забарвлення його діяльності, яке просто не може бути завжди однакове. Більш того, середовище в принципі є динамічним, міняючи ідейний, а значить, і образний зміст залежно від того, які функції тут здійснюються в даний момент. Нарешті, середовищні відчуття безпосередньо залежать від природно виникаючих змін в облаштуванні процесів, що відбуваються тут. Що означає – архітектор-дизайнер складає не проект середовища в повному його розумінні, а вузько націлений варіант предметно-просторових поєднань, потрібних для їх виникнення і існування.

Сказане пояснює близькість методології архітектурного і архітектурно-дизайнерського проектування – обидві спеціальності мають справу із зоровими образами оточуючої нас реальності, використовуючи їх особливості для пробудження ідейно-естетичних реакцій глядача. Але тут же лежить і грань між архітектурою і середовищним дизайном: останній включає в орбіту своєї діяльності суперечливий і часто від нього не залежний предметний комплекс середовища.

Еволюція інтер'єру в цілому слідує за стилістичними змінами архітектури. Неможливо відокремити одне від іншого. Але інтер'єр разом з тим володіє тільки йому одному властивими рисами. Зокрема, інтер'єр чуйніше і диференційованіше реагує на зміни смаків і естетичних вимог. Дуже часто загальний стилістичний характер архітектури зберігається впродовж сторіч, а у внутрішні обробки за цей час вже проникають інші настрої, вносяться нові нюанси. Це пояснюється значною мірою особливим тісним зв'язком інтер'єру з життям, з побутом, з побажаннями і витребеньками замовників, що деколи вносили значні корективи до системи убрання приміщень.

Саме конструктивне планування інтер'єру більшою мірою впливає на формування особистості студента як дизайнера, де він проводить значну

частину свого часу. На жаль, предметне середовище аудиторії зв'язується тільки з організаційними зручностями, розрахованими на мінімальне витрачання часу на викладання і організацію учбово-виховного процесу та його сприйняття студентом. Тоді як сучасний стандарт освіти вимагає осмислення безлічі функцій і аспектів інтер'єру, що впливають на якість навчання, на результати якого впливає внутрішнє самопочуття студента, безпосередньо пов'язане з характером організації інтер'єру аудиторії.

Професійний рівень системи дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, що безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки та освіти. У зв'язку з чим постає питання інформаційного забезпечення навчального процесу, створення його предметного середовища, що відповідає сучасному рівню розвитку дизайну та найкращому досвіду його викладання. Комплексний підхід розв'язання завдань, що виникають у ході професійної роботи дизайнера, передбачає розгляд будь-якого об'єкта у взаємодії з усім середовищем, що вимагає від дизайнера спеціальних знань.

Висновки. Творча людина – це людина, здатна по-новому обробляти інформацію, що є під рукою, – звичайні дані, що сприймаються органами чуттів, що доступні всім нам. Слід пам'ятати, що творчі здібності розвиваються, збагачуються і вдосконалюються протягом усього життя дизайнера. Розкривається творча індивідуальність, розвивається активність, ініціативність, самостійність майбутніх фахівців.

Це вимагає оволодіння знаннями щодо проблем матеріальної і проєктної культури, її естетичної складової, поглиблення усвідомленого естетичного сприйняття навколишнього світу, а також ролі, місця і можливостей в ньому сучасного дизайну, виховання естетичного смаку і стійких критеріїв оцінювання якості виробів та об'єктів предметного середовища. Засвоєння методів, притаманних проєктній культурі, розвиток творчої особистості – пріоритетні напрямки розвитку дизайнерської освіти.

В дослідженні розглянута актуальна в теоретичному та практичному плані проблема, що полягає в формуванні дизайнерських вмінь і навиків студента в організації предметно-просторового середовища навчальних закладів. Актуальність подальшого дослідження проблеми зумовлена тим, що сучасна система навчання та виховання недостатньо приділяє увагу дизайнерській підготовці майбутніх викладачів і проблемі виховання їх проектної культури як необхідного показника різносторонньої освіти ерудованого висококваліфікованого спеціаліста.

Література

1. Бабічев О.І., Швирка В. М. Мистецтво та становлення особистості студента (естетичний аспект): Методичний посібник. – Луганськ, 2005.
2. Ватданян Р. В. Мировая художественная культура. Архитектура. – М., 2003.
3. Заснич В. М. Основы творческо-конструкторской деятельности: методы и организация. – М., 2004.
4. Махлина С. Т. Искусство интерьера. – СПб., 1992.
5. Протопопов В. В. Дизайн интерьера. – М., 2004.
6. Сурина М. О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. Серия «Школа дизайна». – М., 2003.
7. Шимко В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории. – М., 2004.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Пляченко Т. М.

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Анотація. У статті розкрито зміст навчальної програми з оркестрового класу для студентів мистецького факультету педагогічного університету, які навчаються за кредитно-модульною системою.

Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, організація навчального процесу, оркестровий клас.

Аннотация. Пляченко Т. Н. Подготовка будущего учителя музыки в оркестровом классе в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы. В статье раскрыто содержание учебной программы по оркестровому классу для студентов факультета искусств педагогического университета, которые обучаются по кредитно-модульной системе.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, организация учебного процесса, оркестровый класс.

Annotation. Plyachenko T. The Training of the Future Music Teacher in an Orchestra Class According to the Demands of the Credit and Module System. In the article by the content of the educational program is revealed in an orchestra class for the students of the Department of Art of the Pedagogical University, who study according to the credit and module educational system.

Key words: the credit and module educational system, the organizing of the teaching process, an orchestra class.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейське та світове співтовариство передбачає реформування національної системи освіти, впровадження передових технологій навчання, застосування ефективних методів підготовки фахівців. Метою впровадження у навчальний процес вузів України кредитно-модульної системи є підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

Кредитно-модульною системою організації навчального процесу називається сукупність організаційно-методичних заходів, які ґрунтуються на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (заликових кредитів). Основними завданнями кредитно-модульної системи організації навчання визначено наступні: 1) адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної та акумульованої системи (ECTS) до системи вищої освіти України; 2) забезпечення навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми; 3) стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти. Актуальною на сьогоднішній день є проблема організації мистецької освіти за вимогами кредитно-модульної системи. Так, наприклад, професійна підготовка майбутніх учителів музики у педагогічному університеті має свої відмінності. Вони полягають у тому, що фахова підготовка студентів у виконавських класах потребує тривалого часу для засвоєння навчального матеріалу (музичних творів). Тому оптимальним терміном для залікового кредиту є навчальний семестр, а не чверть. Проблеми проектування навчальних програм з урахуванням специфіки музично-виконавських дисциплін визначили актуальність цієї статті.

Аналіз публікацій. Наукові дослідження в галузі впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих закладах освіти спрямовані на реалізацію положень Болонської декларації. Організація навчального процесу в педагогічних університетах за вимогами кредитно-модульної

системи здійснюється з дотриманням нормативних документів, основними з яких є: «Наказ МОН України про проведення педагогічного експерименту з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу та виконання Програми заходів щодо реалізації положень Болонської декларації» від 30.10.2004 р. № 812; Наказ МОН України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 30.12.2005 р. № 774.

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів музики в оркестровому класі розглядалися вітчизняними дослідниками (П. Богонос, В. Грищенко, О. Льченко, В. Лапченко, І. Маринін, О. Олексюк, Л. Паньків, Я. Сверлюк, В. Федоришин). Але організація навчання в оркестровому класі за вимогами кредитно-модульної системи ще не знайшла належного наукового обґрунтування, що й визначило **мету і завдання даної статті** - теоретично обґрунтувати зміст, форми і методи професійної підготовки студентів педагогічного університету в оркестровому класі (камерному оркестрі) за вимогами кредитно-модульної системи.

Виклад основного матеріалу. Однією з обов'язкових дисциплін у підготовці бакалавра за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Музична педагогіка і виховання» є оркестровий клас (камерний оркестр), підготовку в якому студенти мистецького факультету педагогічного університету проходять чотири роки. Дидактичними завданнями курсу «Оркестровий клас (камерний оркестр)» є: ознайомлення студентів зі специфікою камерно-оркестрового та ансамблевого виконавства; опанування студентами навичок оркестрової (ансамблевої) гри у процесі вивчення кращих зразків вітчизняної і зарубіжної класичної, народної та сучасної музики; подальший розвиток музичних здібностей та індивідуальних інструментально-виконавських умінь студентів; вивчення широкого кола камерно-оркестрової та ансамблевої літератури засобом ескізної форми роботи над творами; формування та розвиток навичок

диригентсько-оркестрової діяльності (моделювання професійної діяльності керівника учнівського оркестру або струнного ансамблю); розвиток артистизму та формування сценічної культури.

У розробленій нами експериментальній програмі з оркестрового класу (за вимогами кредитно-модульної системи) години сплановано наступним чином: кількість кредитів, відповідних ECTS – 27; модулів – 16; змістових модулів – 24; загальна кількість годин – 972, з них: 364 год. практичних, 90 год. контрольних заходів, 518 год. відведено на самостійну роботу студентів.

Специфічною особливістю навчання в камерному оркестрі є те, що на кожному курсі навчається лише від одного до п'яти студентів струнно-смичкової спеціалізації, тому заняття у цій творчій лабораторії проводяться одночасно зі студентами 1–4 курсів. Це вимагає від викладача застосування методів навчання, доступних для студентів з різним рівнем підготовки. Але форми організації навчальної діяльності студентів різних курсів в оркестровому класі залишаються незмінними. Наведемо приклади структури залікового кредиту у різних семестрах.

I семестр

Зміст діяльності студентів	Кількість годин на семестр: 108		
	практичні заняття: 48	самостійна робота: 48	контрольні заходи: 12
МОДУЛЬ 1: НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ			
Змістовий модуль I.			
Формування початкових навичок оркестрового виконавства			
ТЕМА 1. Вивчення специфіки оркестрового та ансамблевого виконавства: Знайомство з оркестром (його кількісний та якісний склад, розташування оркестрових партій, роль диригента та концертмейстера). Вивчення основних функцій оркестрового твору (тема, підголосок, педаль, бас, фігурація тощо), які виконуються усім оркестром та окремими партіями. Розуміння диригентських жестів. Знання правил колективного музикування (здатність чути інших учасників колективу, формування «чуття партнера», формування навичок контролю й оцінки	4	6	0

власних виконавських дій та дій інших учасників колективу). Виховання почуття відповідальності за якість опанування власної партії.			
ТЕМА 2. Формування навичок оркестрової та ансамблевої гри: Формування початкових навичок оркестрової та ансамблевої гри засобом вивчення оркестрових творів великої форми, п'єс, мініатюр, обробок народних мелодій, творів сучасної музики. Засвоєння технічних оркестрових прийомів (робота над звуком, динамікою, нюансуванням, артикуляцією). Робота над оркестровим строем та ансамблем. Дотримання виконавцями точності темпу, ритму, штрихів, динаміки, агогіки, специфіки тембрового звучання. Самостійна робота студентів над оркестровими партіями.	22	22	0
ТЕМА 3. Формування професійних якостей студентів: Розвиток музичних здібностей студентів (музичного слуху, чуття метро-ритму, музичного мислення й пам'яті, уваги, образної уяви) у процесі роботи над оркестровими та ансамблевими творами різних стилів і жанрів. Застосування інструментально-виконавських умінь, набутих у класі основного музичного інструменту. Формування репертуару оркестранта: доскональне засвоєння основної частини навчальної програми (виконання оригінальних творів різних жанрів і стилів та перекладень для камерного оркестру чи струнного ансамблю); ескізна форма роботи над творами засобом читання партій з листа (ознайомлення з творами, що можуть використовуватись у роботі з професійними та учнівськими колективами).	8	10	0
Змістовий модуль II. Практикум роботи з оркестром			
ТЕМА 1. Моделювання педагогічних ситуацій: Участь першокурсників у роботі оркестрового практикуму: моделювання діяльності учасників учнівського оркестру (ансамблю); створення нестандартних педагогічних ситуацій; виконання навчальних завдань, поставлених диригентом-практикантом. Спостереження за методикою роботи старшокурсників з оркестровим колективом, аналіз їхніх педагогічних дій.	6	0	0
ТЕМА 2. Засвоєння репертуару учнівського оркестру: Виконання партій оркестрових творів, над якими працюють студенти старших курсів. Доскональне вивчення творів, які виносяться на екзамен з оркестрового диригування. Ескізна форма роботи над	8	10	0

творами, які можуть застосовуватись у роботі з учнівськими струнними оркестрами та ансамблями. Формування початкових знань про форми організації дитячого інструментального музикування у процесі засвоєння навчального репертуару.			
МОДУЛЬ 2: КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ			
Змістовий модуль І.			
Формування основ оркестрово-сценічної діяльності			
Модульний контроль (двічі на семестр): виконання перед комісією партій дуетами, тріо, квартетами. Виконавська практика у дитячій філармонії, загальноосвітніх і музичних школах.	0	0	6
Підсумковий контроль: виступ у складі оркестру на академічному концерті; участь в екзамені з оркестрового диригування. Виконавська практика.	0	0	6

Поступове ускладнення навчальних завдань відображене у темах змістових модулів різних семестрів. Так, наприклад, студенти четвертого курсу окрім інструментально-виконавської роботи в оркестровому класі проходять і практику роботи з оркестром, опановують методику роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами (оркестрами, ансамблями).

Структура залікового кредиту VII семестру:

Зміст діяльності студентів	Кількість годин на семестр: 135		
	практичні заняття: 46	самостійна робота: 77	контрольні заходи: 12
МОДУЛЬ 1: НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ			
Змістовий модуль І.			
Удосконалення навичок оркестрового виконавства			
ТЕМА 1. Удосконалення навичок оркестрової та ансамблевої гри: Подальше ускладнення навчальних завдань. Удосконалення навичок оркестрової та ансамблевої гри засобом вивчення більш складних оркестрових творів великої форми, п'єс, мініатюр, обробок народних мелодій, творів сучасної музики. Засвоєння складних прийомів оркестрового виконавства (glissando, staccato, spiccato, pizzicato). Робота над оркестровим стросем. Вивчення оркестрових акомпанементів до вокальних, хорових та інструментальних творів. Робота над ансамблем. Дотримання точності темпу, ритму, штрихів, динаміки, агогіки відповідно до диригентського жесту. Самостійна робота студентів над оркестровими партіями.	24	37	0

<p>ТЕМА 2.</p> <p>Удосконалення професійних якостей студентів. Подальший розвиток музичних здібностей студентів (музичного слуху, чуття метро-ритму, музичного мислення і пам'яті, уваги, образної уяви) у процесі роботи над більш складними оркестровими та ансамблевими творами різних стилів і жанрів. Застосування інструментально-виконавських умінь, набутих у класі основного музичного інструменту. Формування репертуару оркестранта: доскональне засвоєння основної частини навчальної програми (виконання оригінальних творів та перекладень для камерного оркестру чи струнного ансамблю); ескізна форма роботи над творами засобом читання партій з листа (ознайомлення з творами, що можуть використовуватись у роботі з професійними та учнівськими колективами). Розвиток комунікативних умінь у процесі диригентсько-оркестрової діяльності.</p>	8	20	0
Змістовий модуль II. Практикум роботи з оркестром			
<p>ТЕМА 1.</p> <p>Моделювання професійної діяльності керівника оркестру: Вивчення питань теорії та методики оркестрової роботи: специфіка виконання на струнно-смічкових інструментах (скрипка, альт, віолончель, контрабас) з урахуванням вікових особливостей виконавців; форми і методи роботи з професійними та учнівськими оркестровими колективами. Практична реалізація набутих знань і умінь у роботі з навчальним оркестром. Моделювання усіх видів діяльності керівника і диригента оркестру: організаційна робота в оркестровому колективі; підготовка інструментарію до заняття (репетиції, концерт); настроювання інструментів за камертоном та фортепіано; методика роботи над оркестровим твором (досягнення ансамблю в партіях, робота над оркестровим строем, чітке дотримання авторського тексту, диригентське втілення художнього образу); диригування оркестром (репетиційна техніка, концертне диригування). Доскональне вивчення творів, які виносяться на екзамен з оркестрового диригування. Ескізна форма роботи над творами, які можуть застосовуватись у роботі з учнівськими струнними оркестрами та ансамблями. Аналіз педагогічних ситуацій та диригентської діяльності студента.</p>	6	0	0
<p>ТЕМА 2.</p> <p>Формування педагогічного репертуару керівника учнівського оркестру: Добір та систематизація оркестрового репертуару для роботи з учнівськими струнними оркестрами (ансамблями).</p>	8	20	0

Робота з партитурами: читання партитури твору за фортепіано; музично-теоретичний аналіз твору; накреслення виконавського плану; визначення оркестрових труднощів; художньо-психологічний аналіз твору з точки зору його відповідності віковій групі виконавців. Адаптація матеріалу до виконання певним складом інструменталістів з урахуванням їх виконавських можливостей: застосування навичок інструментування, перекладення, аранжування, обробки. Дотримання принципів оформлення партитури та окремих оркестрових партій: технічна зручність штрихів та їх відповідність характерові музичної фрази; технічна зручність аплікатури та її темброва відповідність характерові мелодії; врахування діапазону струнно-смичкових інструментів та правильне використання скрипкового, альтового, тенорового і басового ключів; правильне застосування знаків скорочення нотного письма; зручне для візуального сприйняття оформлення оркестрових партій.			
МОДУЛЬ 2: КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ			
Змістовий модуль І.			
Закріплення навичок оркестрово-сценічної діяльності			
Модульний контроль (двічі на семестр): виконання перед комісією партій дуетами, тріо, квартетами. Виконавська практика у дитячій філармонії, загальноосвітніх і музичних школах..	0	0	6
Підсумковий контроль: виступ у складі оркестру на екзамені з оркестрового класу; участь в екзамені з оркестрового диригування. Виконавська практика.	0	0	6

Добір *навчально-педагогічного репертуару* для проведення практичних занять з оркестрового класу здійснюється за наступними розділами: 1) твори великої форми (симфонії, інструментальні концерти, сюїти, сонати тощо); 2) оркестрові п'єси та перекладення; 3) супроводи до вокальних та хорових творів; 4) репертуар учнівського струнного оркестру (ансамблю). Така структура витримується у репертуарному списку кожного курсу (з першого по четвертий).

Програмою визначено *навчальні вимоги* до студента, який повинен: опанувати навички оркестрової та ансамблевої гри засобом виконання певної оркестрової партії; оволодіти методикою роботи з камерним оркестром та струнним ансамблем (добір оркестрового репертуару;

опанування навичок інструментування, аранжування та обробки музичного матеріалу для певного складу виконавців; уміння настроїти всі інструменти та групи оркестру; засвоєння техніки оркестрового диригування); здійснювати музично-просвітницьку діяльність: виступати у складі оркестру в дитячій філармонії, загальноосвітніх та музичних школах; засвоїти навички сценічної культури.

Зміст *самостійної роботи* студента з дисципліни «Оркестровий клас (камерний оркестр)» полягає у виконанні наступних завдань: достовірне звуковідтворення своєї оркестрової партії; робота над окремими (складними для виконання) фрагментами творів; виконавський аналіз партії (характер звуковедення, штрихи, метро-ритмічна структура, фразування тощо); музично-історичний аналіз твору (біографічні дані про автора, характеристика епохи, в яку він жив, визначення його композиторського стилю); опрацювання музикознавчої та фахової методичної літератури. У подоланні виконавських труднощів, які містить оркестрова партія, студентам допоможуть *методичні рекомендації*: перед початком самостійного опрацювання оркестрової партії необхідно виконати комплекс вправ для рухливості пальців; складні уривки твору грати у повільному темпі штрихом *detache*; грати ці ж уривки у швидкому темпі з дотриманням необхідних штрихів; грати всю партію від початку і до кінця у стриманому темпі; грати партію від початку і до кінця у зазначеному автором темпі; грати окремі уривки, а також всю оркестрову партію з іншими студентами, які входять до цієї оркестрової групи; грати в ансамблі з виконавцями інших оркестрових партій (дуетами, тріо, квартетами, квінтетами); найбільш складні місця, особливо ті, де перегоргається сторінка, треба вивчити напам'ять; необхідно дотримуватись виразного виконання своєї оркестрової партії (якість звука, штрихи, розподіл смичка, фразування тощо).

Домашня підготовка студентів четвертого курсу до практикуму роботи з оркестром полягає у виконанні комплексу *індивідуальних творчих завдань*: при можливості прослухати даний музичний твір у запису або в живому виконанні іншими колективами (навчальними, професійними); знайти різницю у трактуваннях твору й обґрунтувати її; ознайомитись з партитурою даного твору, здійснити її теоретичний аналіз, обрати власний варіант інтерпретації твору та накреслити виконавський план, продемонструвати його на занятті з оркестром (диригування, робота з партіями та солістами); порівняти свій варіант диригування з роботою інших студентів, викладача, інших диригентів; під час самостійної роботи необхідно виправити недоліки, на які вказав викладач; у процесі роботи з оркестром розвивати комунікативні уміння й артистизм, без яких неможлива повсякденна робота вчителя музики та керівника учнівського творчого колективу.

Заліково-екзаменаційні вимоги з оркестрового класу визначено наступним чином (I-VIII семестри): 1) індивідуальне виконання оркестрових партій з дотриманням темпу, штрихів, агогічних відхилень та характеру твору; 2) гра дуетами, тріо, квартетами; 3) виконання у складі оркестру творів, які вивчалися протягом семестру, на заліках та екзаменах з оркестрового диригування; 4) моделювання діяльності керівника учнівського оркестру або ансамблю – настроювання інструментів, методика роботи з оркестром (репетиційна техніка), концертне диригування оркестром (екзамен, IV курс).

В оркестровому класі застосовуються наступні *методи навчання*: метод розв'язання різних за ступенем складності навчальних завдань (дозволяє формувати в студентів систему практичних умінь і навичок, активізує їх навчальну діяльність); метод ілюстрування (застосування викладачем елементів показу правильного звуковидобування та звуковедення); репродуктивний метод (відтворення студентами технічно-

виконавських прийомів, проілюстрованих викладачем; відтворення оркестром темпу, динаміки, агогічних відхилень за диригентським жестом викладача); метод педагогічного моделювання (дозволяє синтезувати знання з різних фахових дисциплін у процесі вирішення музично-виконавських та музично-педагогічних завдань); метод педагогічного аналізу (формує педагогічне мислення студентів у конкретних педагогічних ситуаціях засобом аналізу власних дій та діяльності інших оркестрантів); метод ескізної роботи над твором (дозволяє розширити навчальний репертуар оркестру з метою його застосування у подальшій педагогічній діяльності); метод творчого засвоєння репертуару (передбачає застосування студентами старших курсів навичок аранжування та перекладення нескладних творів для певного складу виконавців з метою використання цих творчих завдань у роботі з учнівськими музично-інструментальними колективами).

Методи оцінювання навчальних досягнень студентів: поточна перевірка якості виконання оркестрових партій на практичних заняттях: а) індивідуальне виконання на інструменті окремих фрагментів партій з метою перевірки знання студентами тексту; б) виконання окремою оркестровою групою складних фрагментів твору; в) виконання окремих фрагментів твору оркестром з метою визначення рівня сформованості навичок оркестрової гри; модульний контроль – індивідуальне виконання студентом оркестрових партій творів, що вивчались протягом семестру, з дотриманням темпу, нюансів, штрихів, аплікатури, агогічних відхилень; гра партій дуетами, тріо, квартетами; підсумковий контроль – концертне виконання програми з оркестрового класу на академічному концерті, заліку, екзамені; участь в екзамені з оркестрового диригування студентів IV-V курсів; музично-просвітницька діяльність у дитячій філармонії, загальноосвітніх і музичних школах.

Висновки. Отже, організація аудиторної та самостійної роботи студентів в оркестровому класі за кредитно-модульною системою дозволить оптимізувати весь процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у педагогічному університеті.

Література

1. Оркестровий клас (камерний оркестр): Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету. Спеціальність: «Музична педагогіка і виховання». Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр (за вимогами кредитно-модульної системи) / Укл. Пляченко Т. М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 36 с.
2. Положення про організацію навчального процесу в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка / Уклад: Козир І. А., Рябець С.І. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 80 с.

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ САМОДІЯЛЬНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ТА ФОРМИ ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Пономаренко Т. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядається історичний аспект становлення та розвитку самодіяльного хорового виконавства.

Ключові слова: хорова творчість, самодіяльність, самодіяльний хоровий колектив.

Аннотация. Пономаренко Т. В. Вопросы развития самодельного хорового исполнительства и формы его организации в современных условиях. В статье рассматривается исторический аспект становления и развития самодельного хорового исполнительства.

Ключевые слова: хоровое творчество, самодеятельность, самодеятельный хоровой коллектив.

Annotation. Ponomarenko T. The questions of progress of amateur chorus performance and forms of its organization in the modern terms. In this article the historical aspect of origin and progress of amateur chorus performance is considered.

Key words: chorus creation, amateur, amateur chorus group.

Постановка проблеми. Хорова самодіяльність є органічною частиною художньої народної творчості – специфічної форми діяльності широких мас, яка поєднує в собі ідею масового культурного руху і мистецтва.

Культурно-освітнє значення хорової самодіяльності в сучасних умовах важко переоцінити. Особливу роль вона відіграє там, де немає професійних колективів і самодіяльні хори є єдиним живим джерелом музично-пісенної культури, перш за все – народної, безпосереднє спілкування з якою має велике виховне значення.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання розвитку самодіяльного хорового виконавства та форми його організації висвітлені в наступних публікаціях: Анисимов А. И. «Работа с самодеятельным хором» (Москва, 1938), Попов С. В. «Организационные и методические основы работы самодеятельного хора» (Москва, 1961), Соколов В. Г. «Работа с хором» (Москва, 1983), Хомічевський М. «Посібник для керівника самодіяльного хору» (Київ, 1960), Шоміна Л. «Работа с самодеятельным хоровым коллективом» (Москва, 1988).

Мета статті - на основі аналізу спеціальної літератури розглянути шляхи становлення та традиції хорового самодіяльного виконавства.

Результати дослідження. Хорова самодіяльна творчість має давні традиції. В прогресивних колах Росії та України склались демократичні форми колективної аматорської творчості, які можна вважати свосереднім попередником сучасних форм художньої самодіяльності. Помітний внесок в народну музично-хорову освіту зробили безкоштовні народно-співочі та музично-хорові класи, курси співочої грамоти, хорові спілки, народні консерваторії. Особливу роль у цьому культурному рухові другої половини XIX століття відіграла Безкоштовна музична школа в Петербурзі – перший загальнодоступний музичний учбовий заклад, мета якого полягала в залученні до музичної культури демократичних верств населення.

Великий внесок в розвиток хорової культури України зробили видатні діячі – М. В. Лисенко, М. Д. Леонтович, К. Г. Степенко, М. Вериківський, П. Козицький та інші. Так, загальну популярність і пошану мав український хоровий колектив, яким керував М. В. Лисенко. Він був відомий не тільки в Україні. З великим успіхом проходили його концерти і в Санкт-Петербурзі, концертмейстером в яких виступав М. Н. Мусоргський. Особливістю творчої роботи цього колективу було те, що він складався з цілого ряду невеликих хорів, які працювали в багатьох містах України, вивчаючи спільний репертуар.

Вперше термін «самодіяльність» було використано як визначення вищої форми розвитку самосвідомості мас більшовицькою газетою «Правда». «Чим ширше самодіяльність пролетаріату, – повідомляла «Правда» від 22 червня 1914 року, – тим більше коло борців він (пролетаріат) випустить з свого середовища...» Виявлення свідомої творчої діяльності людей у сфері мистецтва було визначено як «художня самодіяльність».

Демократизація музичної культури, яка проявилась вже в перші роки становлення незалежної самостійної України, визначила характер змісту і подальший розвиток масових форм хорового мистецтва. Цей час характеризується, з одного боку, утворенням широкої мережі хорових гуртків, з іншого - об'єднанням окремих невеликих гуртків в хорові масиви, число учасників яких доходило часом до десятка тисяч чоловік (як це можна було спостерігати, наприклад, на конкурсах ім. М. Д. Леонтовича). Така специфічна форма хорового виконання була викликана громадсько-політичними подіями в країні. Важливе для того часу не тільки слухове, але й зорове враження досягалось завдяки кількісним ознакам. Масовий хор використовувався як могутній засіб музично-слухового оформлення і зорово-декоративної монументальності.

Хорова самодіяльність активно вклучається в найрізноманітніші форми музично-освітньої роботи: в концерти з приводу важливих подій, де політичні промови чергувались із співом українських пісень, у воєнно-шефську роботу з музичної освіти воїнів незалежної України, у всілякі народні інсценізації, свята та гуляння, в численні конкурси, огляди, олімпіади, які розгорнулись по всій країні. Не випадково у 1936 році в Москві було проведено першу Всесоюзну хорову олімпіаду, яка вперше зосередила увагу громадськості на одному з самих розповсюджених видів мистецтва – хоровому співі.

В роки Великої Вітчизняної війни учасники самодіяльності своєю творчою працею піднімали патріотичний дух народу. В 40-50-ті роки утворюються державні народні хори в різних регіонах Росії (на Уралі, Волзі, у Сибіру, Рязані, Омську та ін.), України (у Києві, Чернівцях, на Кіровоградщині) та інших республіках. Це відбилось і на розвитку хорового самодіяльного руху. Самодіяльним хорам була близька і зрозуміла народна основа, манера виконання, народнопісенний репертуар колективів такого профілю.

Самодіяльна хорова творчість набула особливої активності в кінці 50-х років, коли було прийнято ряд кардинальних заходів, які суттєво зміцнили хорову самодіяльність. Певну роль при цьому відіграли численні огляди, фестивалі художньої самодіяльності, які стали проводитись регулярно в районах, містах, краях, зонах, а також всесоюзні. В кінці 50-х – на початку 60-х років хорова самодіяльність стала помітно наближатись до професійних форм діяльності, запозичуючи у неї традиційні методи роботи, організаційну структуру і творчі заходи.

Культурно-просвітнє значення хорової самодіяльності важко переоцінити в сучасних умовах. Спів у хорі дає можливість виражати свої почуття, переживання, своє ставлення до змісту пісні. У хорі інтерес до мистецтва як до джерела духовного збагачення, естетичні почуття і потреби формуються на основі безпосередньої активної діяльності.

Участь у хоровій самодіяльності значно збагачує знання з музичного мистецтва, що, в свою чергу, сприяє розвитку пізнавальних можливостей і здібностей в освоєнні прекрасного. Адже хорове мистецтво тісно пов'язане з усіма іншими видами мистецтва – музикою, театром, кіно. Це створює можливість використання в хоровій художній самодіяльності пісенного матеріалу з кінофільмів, опер, окремих музичних творів, що сприяє загальному розвитку, вихованню естетичного ставлення до дійсності.

Велику роль у вихованні любові до музики в самодіяльному колективі відіграють ті методи та засоби, якими володіє керівник, його вміння розкрити глибину та деталі хорового твору. Продуманий, творчо підготований показ нового для хору твору з привертанням уваги колективу то до однієї, то до іншої особливості музики та поетичного тексту, супроводжений яскравою бесідою – це запорука того, що твір з цікавістю буде прийнято співаками хору.

Естетичне та етичне виховання учасників хорової самодіяльності головним чином здійснюється в процесі самих хорових занять, репетицій, концертних виступів з їх обговоренням. Все вирішує творча направленість та висока вимогливість до себе керівника, його ерудиція та художній смак.

Самодіяльні хори утворюються при клубах, палацах культури, на підприємствах, в установах, вузах, технікумах, школах. У багатьох випадках підставою для їх утворення є та чи інша масова кампанія, як, наприклад, огляд художньої самодіяльності або громадські свята. Хори, що виникають, не завжди життєздатні. Це обумовлюється складом хору, матеріальною базою, кваліфікацією керівника, ставленням місцевих громадських організацій. В більшості випадків такі хори виявляються тимчасовими – після оглядів і конкурсів вони перестають існувати. Однак, якщо до них проявлено певну увагу і турботу з боку місцевих громадських організацій, вони стають невід'ємною частиною культурного побуту того підприємства, де були утворені. Хорові колективи, діяльність яких тимчасова, не мають перспектив у своєму розвитку і не можуть стати засобом культурного виховання мас. Систематичність і плановість роботи самодіяльних хорових колективів – це основна і необхідна умова їх нормального розвитку і плідотворної діяльності.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Постійне оновлення естетичних почуттів подовжує життя людини, робить його яскравішим і багатшим, а мета художньої самодіяльності – допомогти

людині оновити свої творчі сили та естетичні почуття. Тому дослідження традицій хорового самодіяльного виконавства та подальший розвиток цього напрямку народної творчості є важливою справою сьогодення.

Збагачення художньої скарбниці суспільства досягається на основі поєднання художньої самодіяльності та професіонального мистецтва. Утворення мережі аматорських народних колективів зміцнює хорову самодіяльність, стабілізує роботу великої кількості її учасників та сприяє зростанню її ідейно-художнього рівня.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД АВТОПОРТРЕТОМ

Пильнік Р. О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті автор розглядає поняття рефлексії у філософському, психологічному, педагогічному аспектах. Виконання навчально-творчих робіт у жанрі автопортрету показано як шлях розвитку рефлексії майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: рефлексія, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, автопортрет.

Аннотация. Пильник Р. Развитие рефлексии в процессе работы над автопортретом. В статье автор рассматривает понятие рефлексии в философском, психологическом, педагогическом аспектах. Выполнение учебно-творческих работ в жанре автопортрета показано как средство развития рефлексии будущих преподавателей изобразительного искусства.

Ключевые слова: рефлексия, самопознание, самоанализ, самооценка, автопортрет.

Annotation. Pylnik R. Development of a reflection during work above a self-portrait. In the article an author examines the concept of reflection in philosophical, psychological, pedagogical aspects. Implementation of educational-creative works in the genre of self-portrait is shown as mean of development of reflection of future teachers of fine art.

Key words: reflection, self-knowledge, self-examination, self-appraisal, self-portrait.

Постановка проблеми. У процесі підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва важливе місце посідає розвиток їх індивідуально-особистісних якостей, зокрема, комунікативної складової навчальної діяльності. Адже специфіка викладання дисциплін образотворчого циклу розуміє під собою постійне тісне спілкування у системі вчитель-учень, яке має бути продуктивним. «Пізнай себе!» – закликав Сократ, відже аналіз та оцінка чужої морально-естетичної позиції

неможливі без співвіднесення з власними переконаннями, а необхідність глибоко розуміти інших вимагає заглиблення й у самого себе, тобто розвиненої рефлексії. Відбору та теоретичного обґрунтування потребують завдання з образотворчих дисциплін, у процесі виконання яких відбувається ефективний розвиток рефлексії студентів.

Аналіз публікацій. Проблема самопізнання, уперше поставлена античними мислителями. Надалі термін «самопізнання» не одержав широкого поширення у філософії, що віддала перевагу термінам «самосвідомість», «рефлексія» та ін. Проблемі особистісної рефлексії приділена велика увага в роботах Ф. Аквінського, Р. Декарта, Г. Лейбніца, Л. Вовенарга. І. Канта, І. Фіхте, С. Кьєркегора, Х. Ортега-і-Гасета, М. Мамардашвілі та ін.

Аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених вивченню рефлексії, демонструє, що вона досліджується в чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному.

На виявлення специфіки кооперативного аспекту рефлексії спрямовані роботи М. Г. Алексєєва, В. В. Рубцова, О. О. Тюкова, Г. П. Щедровицького та ін. Ці дослідження мають пряме відношення до психології управління і проводяться в таких суміжних із нею прикладних науках і практичних галузях як педагогіка, проектування, дизайн, ергономіка, спорт.

Виявленню специфіки комунікативного аспекту присвячені переважно соціально-психологічні дослідження І. Е. Берлянд, Н. І. Гуткіної, К. Е. Даніліна, А. В. Петровського, Л. А. Петровської та ін. Цими науковцями рефлексія розглядається як істотна складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, що характеризується як специфічна якість пізнання людини людиною.

Експериментальному дослідженню особистісного аспекту рефлексії присвячені роботи Н. І. Гуткіної, В. К. Зарецького, Р. Е. Новікової,

І. Н. Семенова і С. Ю. Степанова, А. Б. Холмогорової й ін. Ключовим для більшості зазначених праць є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму «не лише диференціації у кожному розвинутому й унікальному людському «Я» його різних підструктур, але й інтеграції «Я» у неповторну цілісність.

У контексті вивчення когнітивних процесів М. Г. Алексеевим, Л. Ф. Берцфаї, Л. Л. Гуровой, А. З. Заком та іншими вченими проводяться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії. Орієнтовані в цьому напрямові праці переважають у загальному обсязі публікацій, що відбивають розробку проблематики рефлексії у психологічній науці.

Мета статті – визначити сутність поняття рефлексії, роль та шляхи її розвитку при роботі над автопортретом.

Результати дослідження. Рефлексія органічно властива особистості як і свідомість, пам'ять, здатність відчувати, інтуїція. Інтерес до неї традиційно виявляли переважно філософи, фізіологи й психологи. В останні роки з розвитком тенденції гуманізму досліджуються педагогічні аспекти рефлексії.

У широкому сенсі під рефлексією розуміють міркування, самовладання, осмислення, аналіз своєї діяльності в системі відношень із світом, у якому живе особистість. Наприклад, в англійській мові термін «to reflekt upon» тлумачать як «розмірковувати над...». Поняття «рефлексія» розвивалося у європейській філософській думці й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін «рефлексія» належить Р. Декарту, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. У своїй праці «Розмова з Бурманом» він зазначав: «Усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням» [2]. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного.

Нині поняття «рефлексія» використовується у філософії, психології, педагогіці, етиці та інших науках. У філософській літературі рефлексія розглядається як вид пізнання, процес, у результаті якого відбувається вихід за межі наявної системи знань і породження нових, зміни й розвиток власного «Я». Філософське визначення пов'язане з роздумуваннями індивіда про самого себе, з аналізом власних дій, думок, емоцій, направленістю свідомості до себе. Рефлексувати означає розмірковувати про самого себе, свій стан і процеси, що відбуваються у власній свідомості, рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання, діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [9, 579].

У психології рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексивні процеси визначаються як самоаналіз. Постійний аналіз, осмислення себе, своєї діяльності, засобів досягнення бажаного результату життєво необхідні людині у мінливій дійсності, неповторних умовах розвитку суб'єкта. Рефлексія – не тільки знання й розуміння самого себе, але й установлення того, як інші розуміють і сприймають твою особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це «процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного» [7]. Саме завдяки наявності рефлексії суб'єкт виявляється спроможним реалізувати свою внутрішню позицію щодо навколишнього світу, здійснювати управління діяльністю, досягати мети, перетворюючи умови природного, та соціального співіснування, – зазначав Д. С. Рубінштейн. Таким чином рефлексія виступає як «внутрішні умови, які входять до загального ефекту, що визначається закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [8, 241].

У педагогічній діяльності під рефлексією розуміють процес і результат фіксування його учасником стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин. Її елементом у навчальному процесі є рефлексія студентами своєї діяльності, свого розвитку. Самоконтроль характеризується тим, що результати діяльності співвідносяться з наміченими цілями. Орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, ми тим самим сприяємо розвитку творчої діяльності, розумової культури і, в кінцевому рахунку, – розвитку особистості [5].

У контексті нашої роботи важливе значення має проблема взаємозв'язку навчально-творчої діяльності студентів із рефлексією, котра спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання й самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї мислительної діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія), і через осмислення (аналіз) людиною особистості й діяльності партнера зі спільної діяльності, взаємовідображення суб'єктами одне одного (міжособистісна рефлексія) з виходом на рефлексивну позицію студента.

Тезу щодо творчої діяльності як системи з рефлексією доведено філософами й психологами (В. Давидов, Я. Пономарьов, І. Семенов та ін.). Філософи акцентують те, що рефлексія містить у собі як критичні, так і евристичні витоки, оскільки є джерелом нового знання. Усвідомлюючи неусвідомлене, пізнаючи пізнане, рефлексія вбачає своїм предметом саме знання про нього, критичний аналіз його змісту й методів пізнання.

Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою роботи педагога [6]. Вона являє собою співвіднесення себе і можливостей свого «Я» із тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання та саморозвитку вчителя, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Навчальна рефлексія здебільшого упорядкована змістом і обставинами навчального процесу і тому піддається зовнішньому впливу, зміні, коригуванню. Процесом розвитку рефлексивної позиції студента можна й потрібно управляти. Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, що постійно і грамотно прилучає студентів до самоаналізу навчально-творчої діяльності й формування її компонентів, прагне закликати їх до міркування, формує здатність подивитися ззовні на свою діяльність. Кожному студенту внутрішньо властива здатність цілеспрямованої рефлексії, викладач має допомогти йому знайти й реалізувати таку здатність. Тобто, завданням викладача є створення для студента «рефлексивного простору», що дозволить останньому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, «зупинити мить», побачити власну навчальну діяльність немовби збоку, спробувати проникнути в її сутність і осмислити своє призначення в ній.

Постає проблема відбору адекватних навчальних завдань, процес виконання котрих вимагає від студента виходу у рефлексивну позицію. Програма навчальних дисциплін образотворчого циклу художньо-графічних факультетів містить низку завдань, що потребують творчого переосмислення, виходу за межі власного «Я». Одним із завдань, яке вимагає особливої уваги до власної особистості, самопізнання, самоаналізу є робота над автопортретом.

В автопортреті автор повинен дати оцінку власної особистості, виразити свої творчі принципи. Автопортрет – це своєрідне звернення до себе, і саме ця якість складає специфіку даного жанру, розмежовуючи його з портретом. Автопортрет дає художнику можливість усвідомити себе, співставити з іншими, замислитися про своє місце у суспільному середовищі, нарешті, подивитися на себе очима стороннього глядача. Зображення художником самого себе було відомо вже в античному

мистецтві, але остаточно як різновид портретного жанру автопортрет склався у XVI ст. Згодом автопортрет усе більше набуває характеру сповіді, де часто розкривається соціальна позиція художника, його відношення до навколишнього світу.

Автопортрет має безліч аспектів: самоспоглядання, самовираження, самоіронія, самоідентифікація, сповідь. Але в нашому випадку він цінний як творчий інструмент вираження самосвідомості студента, як досвід самопізнання, осмислення навколишнього світу, його культури й свого місця у ньому.

Специфіка рефлексивних процесів при роботі над автопортретом обумовлена духовним світом автора, його здатністю до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, відносин тощо. Таку рефлексію, пов'язану з дослідженням суб'єктом самого себе, результатом якої є переосмислення людиною себе й своїх відносин із світом, відносять до особистісної рефлексії.

Саме особистісна рефлексія вириває людину з безперервного потоку життя й змушує стати в зовнішню позицію стосовно самої себе. Зазначена здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду й, за словами Я. О. Пономарьова, виступає однієї з головних характеристик творчості. Людина стає для самого себе об'єктом керування, таким чином, рефлексія як «дзеркало», яке відбиває всі зміни, що відбуваються в ньому, стає основним засобом саморозвитку, умовою й способом особистісного зростання.

Образотворчий автопортрет як спосіб самопізнання безпосередньо орієнтований на об'єктивацію людської індивідуальності. При цьому самопізнання в автопортреті, полягає не просто в усвідомленні й об'єктивації характерологічних зовнішніх власних якостей, а, насамперед, в оцінці свого внутрішнього світу, у співвіднесенні його із соціальними еталонами й моральними принципами.

Специфіка художньо-образного самопізнання особистості характеризується наявністю особливої художньої мови, що має таку семантику й синтаксис, які не можуть адекватно реалізуватися у просторі логічно-понятійного дискурсу. У процесі самопізнання художник трансцендує, здійснюючи акт самопізнання у формі розуміння [4, 11].

Засобами самопізнання в автопортреті є сюжет, композиція, колорит, світлотінь, ритм, манера, технічний прийом, фізіогномічні риси, поворот голови, контраст, лінія, поза, жест, тло, масштаб фігури, зображення простору й часу. Автопортрет, як будь-який текст має потребу в процедурі інтерпретації, зміст якої визначається з одного боку мірою опосередкованості автопортрета авторським задумом, а з іншого тим, наскільки інтерпретатор опанував особливості художньо-образної мови.

Через розкриття внутрішнього «Я» митці пізнавали загальне й особливе у собі, спілкувалися з іншими. Важливість автопортрету для дослідження власного духовного світу автора підтверджує численна кількість творів даного жанру, створених видатними майстрами минулого й сучасності. Зокрема, жоден художник протягом багатовікової історії світового мистецтва не залишив нам такої кількості автопортретів, як Рембрандт. Глибина розкриття образу, багатоплановість психологічної характеристики, вміння виразити найбільш хиткі й невловимі душевні рухи – усе це особливо характерно для автопортретів Рембрандта, пізні з яких дивують глядача нескінченним багатством психологічних аспектів, вмінням уловити все нові й нові нюанси характеру, думки, почуття [1].

Наш співвітчизник – видатний митець М. Врубель – також відомий значною кількістю гостро психологічних робіт у зазначеному жанрі. Автопортрети художника свідчать про те, що процес пізнання для нього завжди серйозний і глибокий [3, 113]. У процесі створення автопортрету художник відволікався від усього випадкового, буденного, дрібного і вмів знайти саме зерно образу. Іноді це болісна допитлива увага й роздум,

драматизм якого ще посилений контрастністю освітлення, іноді – гармонія та краса рис обличчя і душевного світу – образ людини-творця, гордівливого й прекрасного.

Висновки. Людина, починаючи з античності, завжди намагалася пізнати природу й саму себе. Як суб'єкт пізнання, людина, разом із тим, виступає для самої себе об'єктом. У самопізнанні відбувається об'єктивація свого «Я». Пізнаючи себе, ми направляємо нашу увагу на аналіз і оцінку своїх дій, результатів нашої діяльності, свого внутрішнього світу й особистісних якостей. Рефлексія є формою теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення власних дій та їх законів.

Серед різних способів і засобів пізнання й самопізнання особливе місце посідає образотворчий автопортрет. Жанр автопортрета є специфічною формою емоційно-художнього аналізу автором самого себе в широкому контексті, що включає розгалужений зв'язок відносин художника із природним і соціокультурним оточенням. Образотворчі навчальні завдання у жанрі автопортрету сприяють розвиткові рефлексії студентів.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого теоретичного вивчення та апробації потребують навчальні завдання з розкриття психологічної характеристики моделі та автопортрету як шляхи аналізу власного духовного світу та розвитку рефлексії майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Література

1. Вержбицкий А. Творчество Рембрандта (www.lib.ru/culture/werzhbickij/).
2. Кант И. Сочинения. М.: Политиздат, 1966. – Т. 6. – 590 с.
3. Капланова С. Г. От замысла и натуры к законченному произведению. – М.: Изобразительное искусство, 1981. – 216 с.
4. Крузе С. В. Автопортрет как форма самопознания личности художника: Дис.... канд. филос. наук: 09.00.13: Ростов н/Д, 2004. – 170 с.
5. Лаврешина Г. Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання: Дис.... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 151 с.
6. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія. Підручник. – Луцьк: Вид-во «Волинська обласна друкарня», 2005. – 144 с.
7. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровського и М. Г. Ярошевского. – М.: ИПЛ, 1990. – 702 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Пильнік Е. О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У даній статті розглядається поняття евристики, евристичного навчання у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Ключові слова: евристика, евристичне навчання, творчий розвиток та саморозвиток.

Анотация. Пильник Э. А. Понятие и сущность эвристического обучения. В данной статье рассматривается понятие эвристики, эвристического обучения в философском, психологическом и педагогическом аспектах.

Ключевые слова: эвристика, эвристическое обучение, творческое развитие и саморазвитие.

Annotation. Pylnik E. Concept and essence of heuristic teaching. The concept of heuristic, heuristic teaching in philosophical, psychological and pedagogical aspects is examined in this article.

Key words: heuristic, heuristic teaching, creative development and self-development.

Постановка проблеми. У наш час особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах. Це означає, що людинотворчому аспектові навчання не завжди відводиться належне місце.

Розв'язання зазначеної проблеми потребує пошуку, розробки та впровадження адекватних дидактичних технологій, методів та форм організації навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій творчого розвитку студента. Одним із засобів стимулювання творчого саморозвитку студентів сучасна психолого-педагогічна наука визначає евристичне навчання [1; 2; 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему творчого розвитку та саморозвитку досліджували такі педагоги та психологи, як В. І. Андрєєв, Д. Б. Богоявленська, П. Я. Гальперин, В. В. Давидов, Н. П. Пархоменко, Я. О. Пономарьов, Л. О. Савченко, О. Я. Савченко, В. А. Сластьонін та ін. Питання евристичного навчання розглянуто у

працях таких учених: Т. О. Дмитренко, Ю. М. Кулюткін, В. І. Лозова, О. Н. Лук, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Л. Ф. Спирін, Н. Ф. Тализіна, Д. А. Троїцький, А. В. Хуторський та ін.

Метою статті є аналіз поняття евристики, евристичного навчання у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Результати дослідження. Освіта для більшості педагогічних систем, що діють в сучасних школах і вузах, – це передача новому поколінню досвіду та знань попереднього. Проте загальноприйняте розуміння освіти як засвоєння людиною досвіду минулого вступає сьогодні у протиріччя з його потребою у самореалізації та необхідністю розв'язання актуальних проблем швидкоплинного світу. Від сучасної людини вимагається осмислено діяти у ситуації вибору, грамотно ставити і досягати власних цілей, діяти продуктивно в особистих, освітніх і професійних областях. Водночас існує зовнішнє соціальне замовлення освіти, що відображено у вимогах суспільства до підготовки його громадян.

У традиційному навчанні студент спочатку «одержує знання», а потім застосовує їх, у тому числі і творчо. Вважається, що приріст знань, як особистих, так і загальнолюдських, можливий тільки після знайомства з уже наявними знаннями. Підносячи студентам «готові» знання, школа виховує споживача, втрачаючи при цьому творця і діяча. Переважання зовнішньої заданості у цілях, змісті освіти призводить до послаблення внутрішньої мотивації студентів, гіперболізації формальних цінностей освіти (отримання оцінки, здача заліків, іспитів).

У навчанні креативного типу студент спочатку конструює знання у досліджуваній області реальності, спираючись на особистий освітній потенціал. Одержаний ним продукт діяльності (гіпотеза, твір, модель тощо) співставляється потім за допомогою педагога з культурно-історичними аналогами, внаслідок чого даний продукт переосмислюється, добудовується, спричиняючи необхідність нової діяльності. Особистий

освітній приріст студента (його знань, почуттів, здібностей, досвіду, матеріальної продукції) у цьому випадку неминучий [10, 9].

Прообразом даного типу навчання є метод Сократа, який, шляхом особливих питань і міркувань, допомагав співрозмовнику самостійно приходити до постановки та розв'язання проблеми, в результаті істина відкривалася не тільки учню, а й вчителю. Основою системи Сократа є принцип «знаючого незнання», тобто визнання недостатності знань про будь-яке, навіть найпростіше поняття і розгортання на цій основі процесу пізнання-пригадування. «Я знаю, що нічого не знаю» – початкова евристична формула Сократа [6, 595-596]. За нею йде уточнення того, що саме він не знає, тобто «упредметнення» незнання, виділення і фіксація об'єкту незнання з подальшим його засвоєнням – дидактичний процес, протилежний за своєю суттю поширеному «вивченню відомих знань».

За Сократом, у будь-якій людині «живуть вірні думки про те, чого вона не знає». І якщо її «часто і по-різному питати», то ці думки починають в ній «ворушитися», «немов сні». Організована Сократом діяльність завжди призводить до створення нових продуктів – усвідомлення незнання, виявлення протиріч, формулювання проблем, конструювання дефініцій. Така діяльність продуктивна й евристична за своєю сутністю, хоча в античні часи дані терміни не застосовувалися. Для позначення продуктивної діяльності використовувалося поняття «творчість». Діяльність Сократа була творчою, але її відмінність від матеріальної творчості полягала в створенні продуктів абсолютно іншого плану – знань. Для даного процесу потрібна була інша дефініція, ніж упредметнене у той час поняття творчості. Виникла необхідність у понятті «евристика» (в перекладі з грецької мови «heurisko» означає «відшукую», «знаходжу», «відкриваю»).

Термін «евристика» ввів у III ст. н. е. давньогрецький математик Папп Александрійський, який узагальнив праці античних математиків.

Методи, відмінні від чисто логічних, Папп об'єднав під умовною назвою «евристика». Його трактат «Мистецтво вирішувати задачі» можна вважати першим методичним посібником, що показує, як поступати, якщо задачу не можна вирішити за допомогою математичних і логічних прийомів.

У сучасних науках поняття евристики розглядається по-різному. У психології евристичний процес – це процес побудови нової дії, яка направлена на досягнення мети у новій для системи ситуації» [8, 8]. Нова ситуація, нова мета і нова дія – такими є ознаки евристичного процесу і евристичної діяльності. Евристика розглядається психологами як спеціальний розділ науки про мислення. Її основний об'єкт – творча діяльність; найважливіші проблеми – задачі, що пов'язані з моделями прийняття рішень в умовах проблемних ситуацій, пошуку нового опису зовнішнього світу. За евристикою зберігається функція методу навчання, причому не тільки у вигляді сократичних бесід, але й колективних способів вирішення проблем, таких, як «мозковий штурм».

У сучасній педагогіці під евристикою розуміється «система логічних прийомів і методичних правил теоретичного дослідження» [5, 18].

Ще ширше розуміння евристики трактується у філософських роботах. У філософських словниках пропонуються наступні трактування даного поняття: «Евристика – наука про виникнення нового (думок, ідей, способів дії) у знанні і діяльності людини» [4, 390]. «Евристика – наука, що вивчає творчу діяльність, методи, що використовують у відкритті нового і в навчанні... Призначенням евристики є побудова моделей процесу рішення нової задачі» [9, 420]. У задачу евристики, – пише Г. А. Подкоритов, – входить розробка засобів управління евристичними процесами, вивчення умов формування здібностей до творчої інтелектуальної діяльності і методів її організації» [7, 6].

У тлумачному словнику англійської мови Random House під евристикою розуміється метод дискусії, а також вивчення евристичної

процедури (методики). Термін «евристичний» (heuristically) тлумачиться там більш варіативно: той, що указує; стимулюючий інтерес як засіб подальшого дослідження; надихаючий людину до того, щоб вивчати, знаходити, розуміти, або вирішувати проблеми по-своєму, як експериментуючи, оцінюючи можливі відповіді або рішення, так і методом проб і помилок: евристичний навчальний метод; той, що має відношення, або заснований на експериментуванні, оцінці, або методах проб і помилок; комп'ютери, математика. Такий, що має відношення до вирішення проблеми методом проб і помилок у тому випадку, коли алгоритмічний підхід непрактичний. У наведених трактуваннях містяться психолого-педагогічні ознаки терміну «евристичний»: стимулювання інтересу до дослідження, надихання на самостійний пошук.

Великий енциклопедичний словник пропонує три значення евристики: спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття нового (евристичні методи); наука, що вивчає продуктивне творче мислення (евристичну діяльність); висхідний до Сократа метод навчання (так звані сократичні бесіди) [3, 1388].

Таким чином, залежно від обраної точки зору, світоглядної позиції або наукової області, під евристикою розуміють:

- припущення, що засновані на загальному досвіді вирішення задач;
- прийом або сукупність логічних прийомів вирішення завдань, виконання теоретичних досліджень, конструювання моделей;
- метод відкриття нового (істини), зокрема метод проб і помилок;
- метод (сукупність методів) навчання, наприклад, дискусії;
- діяльність, що характеризує процес продуктивного творчого мислення, натхненного дослідження;
- розділ психології;
- наукову область, що вивчає специфіку творчої діяльності;
- науку про творчість.

У контексті нашого дослідження ми розділяємо позицію А. В. Хуторського, за визначенням якого евристика – це спрямованість діяльності людини, що орієнтована на створення нею суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту. Насправді, якщо вважати будь-яку діяльність людини продуктивною, то все, що вона робить, можна назвати евристичним. Пряма ж вказівка на евристичність того або іншого прийому, методу або принципу говорить про те, що йдеться про отримання нового продукту – предметного, уявного, почуттєвого або іншого [10, 26].

Таким чином, терміни «евристика», «евристичний» можна застосовувати до будь-якого методологічного елементу діяльності, у тому числі й до діяльності освітньої. Дана характеристика або ознака, висловлювана по відношенню до прикладеного елементу, означатиме, що мається на увазі відкриття, створення або народження нового продукту в ході даної діяльності. Наприклад, евристичне навчання – це тип навчання студентів пошуку і створенню нового в їх знаннях, уміннях, способах діяльності, особових якостях, матеріалізованих продуктах освіти.

Дидактична цінність евристики розкривається за допомогою організації евристичного навчання. Основоположником евристичного навчання, виходячи з вищезгаданого, можна вважати Сократа. Відмінність цього типу навчання від традиційного полягає в зміні співвідношення між знанням і незнанням. Традиційний орієнтир навчання – переведення незнання у знання: «дати знання», «одержати знання» – ці фрази відображають звичне значення взаємодії студента і викладача. Вважається, що у процесі навчання знання студента збільшуються. Результативність навчання студент може виражати у формі знань про свої знання: «Я знаю, що у мене є наступні знання...».

В евристичному підході, намагаючись переводити незнання у знання, студент стикається з парадоксальною ситуацією збільшення незнання, оскільки саме воно «упредметнюється», стає очевидним і перетворюється

на знання про незнання: «Я знаю, що у мене ще немає наступних знань...». Цей, на перший погляд, парадокс стосовно наукової діяльності був сформульований Ф. Ніцше: «Розвиток науки все більше перетворює «відоме» в невідоме: прагне воно якраз до зворотного і виходить з інстинкту зведення невідомого на відоме» [10, 20]. У результаті евристична освіта стає механізмом саморуху, оскільки студент орієнтується не на отримання відповідей (тобто знань), а на відшукування питань (тобто незнань).

Насправді, при евристичному навчанні педагог разом із студентами часто приходять до ситуації, коли для вирішуваної проблеми не виявляється однозначної або визначеної відповіді. Така ситуація служить основою для того, щоб зафіксувати проблематику, що виникла, «упредметнити» одержане незнання, переводячи його в знання про незнання, усвідомити процес, що призвів до даної ситуації. Для студентів, що звикли до збільшення інформаційних знань, такий підхід виявляється психологічно важким, але у процесі кількісного зростання зафіксованого незнання цей зміст починає розумітися ними як зміст освіти, а не відсутність його. Зрозуміло, результат «упредметнення» незнання не є єдиним елементом змісту евристичної освіти. Здобуте студентами знання доповнюється культурно-історичними продуктами людської діяльності [10, 20-21].

Видобування прихованих в людині знань може бути не тільки методом, але й принципом її освіти. В цьому випадку студентів пропонується вибудовувати траєкторію своєї освіти у кожній з дисциплін, що вивчаються, створюючи не тільки знання, але й особові цілі занять, програми свого навчання, способи освоєння тем, що вивчаються, форми уявлення і оцінки освітніх результатів.

Близьким нашій концепції є визначення евристичного навчання, запропоноване А. В. Хуторським: «Евристичне навчання – це таке

навчання, що ставить головною задачею конструювання учнем власного значення, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації» [10, 9]. Традиційно зміст освіти передається студенту з метою його засвоєння, в евристичному ж навчанні – для того, щоб студентом було створено власний зміст освіти у вигляді його особистих продуктів творчості. Окрім особового змісту освіти студент за допомогою педагога створює і реалізує програму свого навчання у загальноосвітньому процесі. Завдання педагога – допомогти кожному студентові побудувати індивідуальну траєкторію освіти, яка співвідноситься із загальноприйнятими досягненнями людства і направлена на їх приріст.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Творча здатність людини є втіленням як природовідповідної, так і культурної її суті. Саме в творінні людині дана можливість здійснювати своє призначення, тому головною метою української освіти є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. За таких умов питання творчого розвитку та саморозвитку входять до кола першочергових завдань національної школи.

У процесі аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури з'ясовано, що дидактичне значення евристичного навчання у процесі творчого саморозвитку студентів висвітлено фрагментарно і потребує подальшої розробки й апробації методів організації евристичного навчання у навчальному процесі вищої школи. Евристичне навчання ставить головною задачею конструювання студентом власного значення, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, що створює відповідні умови для творчого розвитку та саморозвитку студентів. Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – перевірки і впровадження у навчальний процес.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 286с.
3. Большой энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: БРЭ, 1997. – 1428 с.
4. Краткий словарь по философии / Под ред. И. В. Блауберга, И. К. Пангина. – М.: Политиздат, 1982.– 431 с.
5. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Платон // Собр. соч.: В 4 т. - Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.
7. Подкорытов Г. А. О природе научного метода: Монография. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 224 с.
8. Поспелов Д. А., Пушкин В. Н., Садовский В. Н. К определению предмета эвристики // Проблемы эвристики. – М.: Высшая школа, 1969. – 147с.
9. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 448 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ВИХОВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ракітянська Л. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядаються концептуальні засади виховання музичної культури учнів в контексті гуманістичної педагогіки.

Ключові слова: музична культура учня, гуманістична педагогіка.

Annotation. Rakitjanska L. N. Vostitanie muzykal'noj kul'tury uchiacihsia v kontekste gumanisticheskoi pedagogiki. V stat'je rassmatrivajutsja konceptualnye osnovy vostitanija muzykal'noj kul'tury uchiacihsia v kontekste gumanisticheskoi pedagogiki.

Ключевые слова: музыкальная культура учащегося, гуманитарная педагогика.

Annotation. Rakitjanska L. Education of musical culture of pupils in a context of humanistic pedagogics. Modern approaches to the aims of musical education that are conceptually important in terms of humanistically oriented pedagogics are regarded in the article.

Key words: musical education, humanistic pedagogics.

Постановка проблеми. Музика завжди вважалась унікальним засобом виховного впливу. Протягом багатовікової історії людства, починаючи ще з далеких часів античності, у філософсько-педагогічних трактатах стверджувалась думка про соціально-виховну роль музики в суспільстві та її впливові значення в житті людини. Як виховний засіб музика використовувалась майже в усіх ідеологічних системах різних соціально-економічних формацій.

Розбудова сучасної національної системи освіти пов'язана з пошуками й упровадженням нових педагогічних підходів, серед яких

пріоритетним виділяється гуманізація навчально-виховного процесу, гуманність (від лат. *humanus* – людяний), людяність, шана і повага до людей, до людської гідності.

Характерно, що в пошуках шляхів реалізації гуманістичного підходу вчені називають педагогіку співробітництва і мистецтво. «Саме про роль мистецтва сьогодні необхідно говорити як про центральний напрямок в гуманізації школи», – стверджує Б. М. Неменський [4, 106].

Чому саме мистецтво здатне «олюднити» школу? У чому сила його впливу на людину? Як ефективніше використати цю впливову силу мистецтва у виховних цілях? Ці питання стоять у центрі уваги сучасних педагогів, хвилювали вони і педагогів минулого.

Вітчизняні та зарубіжні педагоги, музиканти в різні часи висловлювали загальну думку про те, що музика як вид мистецтва, володіє особливою здатністю облагороджувати дитину. Чистота, високий дух справжнього мистецтва зміцнюють дитину духовно, роблять її розумнішою, добрішою, досконалішою. І в цьому розумінні музика є незамінним виховним засобом.

Історія становлення теорії та методики музичного виховання свідчить про велику спадщину видатних діячів минулого у вигляді педагогічних ідей, думок, поглядів, методик використання музики як виховного засобу.

І хоча акценти в цих методичних положеннях розставлялися по-різному, можна з певністю стверджувати, що педагогами минулого розглядалися різні сторони музичного навчання і виховання, визначались показники музичної освіченості і вихованості, які сьогодні ми розуміємо як елементи музичної культури особистості.

Сучасна методика музичного виховання, увібравши й узагальнивши передові педагогічні ідеї минулого, критично їх переосмисливши, визначає головну мету масового музичного виховання: формування у школярів

музичної культури як важливої й невід'ємної частини їхньої духовної культури.

Педагогічна сутність поняття «музична культура особистості» полягає у погляді на музичну культуру як особистісне утворення у вигляді системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, кожен з яких має конкретне змістовне наповнення.

Аналіз досліджень та публікацій. Сучасні концептуальні основи формування музичної культури учнів ґрунтуються на засадах гуманістично зорієнтованої загальної педагогіки, суть яких розкрита в роботах І. Зязюна, Л. Масол, Б. Неменського, Д. Кабалевського, О. Ростовського, О. Рудницької та інших.

Метою статті є узагальнення сучасних підходів до проблеми виховання музичної культури учнів в контексті гуманістичної педагогіки.

Отримані результати. 1. Зміст освіти, як відомо, складає система знань, умінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-особистісного ставлення до оточуючого світу, засвоєння якої забезпечує формування цілісної гармонійної особистості.

Сучасні умови реформації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі пов'язані з переглядом пріоритетів освіти. Ще в недалекому минулому, 10-15 років тому першочерговим завданням навчально-виховного процесу вважалось оволодіння учнями так званими ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками). Це сприяло розвитку розумових здібностей учнів, вмінню логічно мислити, запам'ятовувати навчальний матеріал. Спостерігалася певною мірою абсолютизація природничих наук, що орієнтувало педагогічний процес на розвиток технократичного мислення учнів, навчально-пізнавальна діяльність яких носила переважно репродуктивний характер. Два інших освітніх завдання – творчий розвиток та емоційно-ціннісне виховання учнів мали дещо другорядне значення.

З часом, критично переосмисливши здобутки і недоліки педагогічної теорії і практики, вчені визнали, що і природознавчі, і гуманітарні шкільні предмети – це пріоритет, перш за все, думки, логіки, мислення. Вони дають знання об'єктивних законів природи, суспільства, формують мислення учнів, їхній інтелект. Але дитина в процесі свого зростання і фізичного, і духовного пізнає навколишній світ не лише завдяки мисленню, знанням, вона емоційно на нього реагує. Дитині взагалі, як стверджують вчені, ближче єдність думки і почуття, ніж чиста думка. Оволодіваючи знаннями дитина розвивається розумово, але це ще не забезпечує її вихованості. Можна бути грамотною, ерудованою людиною і водночас жорстокою і нелюдяною. З цього приводу Б. М. Неменський пише: «Творчо розвинутий і грамотний негідник для суспільства небезпечніший негідника безграмотного і нетворчого. А такому поєднанню якостей історія людства дає багато страшних прикладів» [4, 126].

Почуття – це самий яскравий вияв людини, це те, що робить людину людиною. «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виявляють так ясно і вірно нас самих і наші відносини із світом, як наші почуття...» – писав К. Д. Ушинський [5, 117].

Ось чому емоційна вихованість, як і творчі якості дитини є так само важливими в її всебічному розвитку, як і розумові та пізнавальні здібності.

Але ці якості, як було зазначено, ЗУНами не передаються. Почуття дитини, її творчі здібності – це завжди суто індивідуальне, суб'єктивне. Наукове пізнання є об'єктивним пізнанням дійсності, яке виключає всякий суб'єктивізм. І. А. Зязюн пише: «Вивчене граматичне правило, закон фізики чи математичне рівняння зовсім не гарантують ні людині, ні суспільству блага, бо вони не опочуттєвлені, не гармонізовані єдністю інтелекту і душі, яка є критерієм добротворення» [2, 79].

«Єдність інтелекту і душі», думки і почуття, об'єктивного і суб'єктивного несе в собі мистецтво. Якщо наука дає дитині знання про

світ, то мистецтво вчить сприймати і відчувати красу цього світу, чуттєво його пізнавати. Саме твори мистецтва дають змогу засвоїти їх зміст шляхом його переживання. А розвинута чутливість дитини забезпечує сформованість її морально-естетичних, гуманістичних основ як особистості.

Маленький хлопчик дивиться мультфільм «Гидке каченя». Історія про маленьку, незахищену пташку не залишила дитину байдужою. На її очах з'являються сльози. Це свідчить про те, що дитина не просто сприйняла історію про маленьку пташку як певну пізнавальну інформацію, а вона відчула жаль, співчуття, небайдужість, тобто виявила морально-естетичні переживання свого ставлення до беззахисної істоти. Відбулося не лише розумове пізнання змісту оповідання, його усвідомлення, а й емоційне його пізнання, яке виявилось у вигляді особистого переживання дитини.

Отже, виховання особистого ставлення до певного об'єкту досягається тоді, коли виникає переживання. Тобто ставлення – це завжди переживання, це діяльність почуттів або духовна діяльність. У дитини поступово, починаючи з ранніх років, формується ставлення до своїх батьків, вчителів, взагалі до оточуючих її людей, до навчання, моральних та естетичних норм тощо. І поки ці відносини не набули емоційно-ціннісного, позитивного характеру, не можна говорити про вихованість дитини, хоча можуть бути знання, уміння і розвинуті творчі здібності.

І такому ставленню до оточуючого світу вчить саме мистецтво. Його художні образи розкривають, як людство не знає, а саме ставиться до подій, фактів реального життя. У специфічній художній формі мистецтво дає змогу чуттєво пізнати світ, пережити той величезний досвід людських почуттів, який накопичило людство за всю історію свого існування. Завдяки своїй емоційно-образній природі твори мистецтва здатні донести думки, ідеї, погляди, передати в конкретно-чуттєвій формі багатогранний зміст людських відносин. Їх сприйняття людиною породжує складні

переживання: радості й горя, піднесення і печалі, довіри і скорботи тощо. Завдяки дії психофізіологічного механізму «сінтонії» (рос. – уподобление), що полягає у перенесенні життєвих станів інших людей на власне життя, співчутливому ставленню до сприйнятого, суспільні проблеми, ідеали, цінності, виражені у творах мистецтва можуть стати глибоко особистими, якщо вони сприйняті, відчуті й пережиті.

Залучення дітей з самого раннього віку до цієї духовної скарбниці, невичерпаного джерела людських почуттів – надійний і нічим не замінний шлях виховання їх духовності, людяності, чуйності.

Таким чином, у межах гуманістично зорієнтованої педагогіки, з перенесенням акцентів в змісті освіти з ЗУНів на творчий розвиток особистості і виховання її духовності з особливою гостротою актуалізується проблема мистецтва в загальноосвітній школі. Саме предмети мистецтва в школі (музика, література, зображальне мистецтво, хореографія) є за своєю суттю людинознавчими, оскільки їхній зміст засвоюється через його переживання, а це один із факторів гуманізації шкільного уроку.

І в цьому значенні формування музичної культури учнів як особистісного утворення в процесі засвоєння змісту музичного навчання повинне відбуватися на ґрунті багатовікової музичної культури людства.

2. Сучасна музична педагогіка розмежовує поняття «музичне виховання» і «музичне навчання». Музичне навчання – це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності. Музичне виховання – цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музичного мистецтва.

Практика свідчить, що на уроках музики загальноосвітньої школи переважає засвоєння учнями музичних знань з певної теми, оволодіння практичними навичками музичної діяльності в різних її видах, тобто вирішуються дидактичні завдання уроку.

Вважається, що вивчення музичних творів, знань про них автоматично впливає на внутрішній стан дитини, викликаючи в неї відповідну емоційну реакцію і співпереживання музичному образу. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, виховання в них особистісних якостей на музичному матеріалі розглядається як похідне завдання від дидактичного. А відтак виховному і розвиваючому завданням відводиться другорядне значення, і цілеспрямовано та результативно вони, як правило, на уроках не вирішуються.

Такий стан речей суперечить як ідеї гуманізації освіти, так і призначенню музичного виховання у духовному становленні дитини. Педагогічний процес, побудований за принципом гуманізації, ставить в центр дитину і передбачає, перш за все, розвиток її індивідуальних якостей, творчих здібностей, нахилів. І в цьому розвиваючо-виховному процесі знанням і умінням відводиться роль бути засобом цього розвитку.

З іншого боку, Б. В. Асаф'єв, який стояв у витоків сучасної музичної педагогіки писав: «... якщо дивитись на музику як на предмет шкільного навчання, то перш за все потрібно категорично відвести у даному випадку питання музикознавства і сказати: музика – мистецтво, тобто певне явище в світі, яке створено людиною, а не наукова дисципліна, якій навчаються і яку вивчають» [1, 52].

Ми приєднуємося до думки тих педагогів, які вважають, що на уроках музики загальноосвітньої школи першочерговими мають бути розвиваючі та виховні завдання, а дидактичне має бути їм підпорядковане.

Отже, музичне виховання і навчання учнів різних вікових груп повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання у нього емоційно-позитивного ставлення до музичного мистецтва в процесі оволодіння музичними знаннями і вміннями.

Але в цьому органічному єднанні чотирьох елементів змісту музичної освіти домінуючим началом, за нашим переконанням, має бути

виховання емоційно-особистісного ставлення до творів мистецтва. Саме формування «ставлення до музики» розглядається як найбільш суттєва категорія музичного виховання, а досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, що втілений в творах мистецтва вважається найбільш суттєвим елементом музичної культури особистості.

3. Сучасний підхід до завдань музичного виховання учнів ґрунтується на засадах органічного поєднання національної та світової музичних культур. Вихідним, домінуючим началом навчально-виховного процесу на уроках музики має стати прилучення дітей до музичної спадщини рідного народу. Вважається, що найбільш природнім і доступним шляхом відбувається засвоєння дітьми, особливо у молодшому шкільному віці, саме національної музики. Це пояснюється існуючим національним «музичним генотипом» як сукупністю спадкових музичних структур і засобів, які поколіннями передавалися в народі (С. Науменко). А оскільки зміст музики становлять людські емоції, настрої, почуття, то музичні засоби, які їх виражають (лад, ритм, гармонія тощо), є похідними від них.

Отже сприйняття і переживання учнями інтонацій національного мелосу, відчуття самотності і ментальності свого народу повинне бути в центрі уваги вже з самих перших уроків музики в школі. На це і націлює шкільна програма з «Музики», до якої увійшли крапці надбання вітчизняної музичної культури, професійної та народної музики. У програмі визначається провідна роль музичного фольклору в музичному вихованні учнів. Звернення до народної музичної творчості – це не лише данина пам'яті історичного минулого свого народу. Зміст музичного фольклору сповнений потенціалу високої духовності й справжніх життєвих цінностей; прикладів мужності та шляхетності, щирості й людяності, віри в перемогу добра над злом. Осягнення дітьми цієї невичерпаної криниці духовності, «присвоєння» національних художньо-естетичних цінностей і

перетворення їх на власні цінності та переконання зробить дітей добрішими і чуйнішими.

А через національне музичне мистецтво дитині легше зрозуміти своєрідність музики інших народів і уявити надбання української музичної культури як складової світової музичної спадщини.

Отже, виховання учнів на основі народної музичної творчості, національних культурно-історичних традицій, обрядів – це, з одного боку, виховання національних почуттів, з іншого – відкритість до сприйняття і розуміння загальної світової культури. Через національне до засвоєння фундаментальних духовних цінностей людства – це надійний шлях виховання національної самосвідомості дитини в її духовному і культурному зростанні.

4. У формуванні музичної культури учнів важливе значення має вірне розуміння вчителем сутності музичного мистецтва, його пізнавально-дидактичних, виховних та розвиваючих можливостей.

Сучасною естетикою мистецтво розглядається як специфічна художня форма освоєння дійсності, що є, поряд з філософією, наукою, мораллю та релігією, однією з форм суспільної свідомості. Але на відміну від філософії, науки, призначенням яких є теоретичне осмислення світу, що виражається в абстрактно-логічній формі понять і категорій, мистецтво є чуттєвим пізнанням світу втіленим в специфічній художній формі.

Оскільки мистецтво є головним предметом естетичної науки, кожен мистецький твір має бути сприйнятий і осмислений учнями, перш за все, як явище естетичне, що існує у формі прекрасного, піднесеного, трагічного або комічного. Такий підхід до сприйняття твору мистецтва як до конкретного виразу прекрасного буде першим кроком на шляху формування в учнів ставлення до мистецтва як до прекрасного, тобто естетичного ставлення.

Формування музичної культури учнів здійснюється не лише під впливом музики. У музично-естетичному вихованні широко використовується взаємодія різновидів мистецтв, кожен з яких посилює вплив іншого завдяки специфічності виражальних засобів.

Використання синтезу мистецтв, у якому органічно поєднане їхнє естетичне начало, діє на дитину як повноцінний естетичний вплив. Специфіка мистецтва полягає саме в сконцентрованості в ньому естетичного, створеного за «законами краси», і це становить його естетично-художню сутність. А відтак, впливаючи на психіку, свідомість дитини, мистецтво формує, перш за все, її естетичні якості, які в сукупності складають естетичну свідомість особистості: естетичні потреби, смак, емоції, ідеал. Ці складові естетичної свідомості нерівнозначні між собою. Вихованість естетичних потреб, смаку, ідеалу визначається розвиненістю емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Звернення до сучасних підручників, посібників з естетичного виховання свідчить про неоднозначність визначень цього поняття різними авторами. Сходяться у думці про сутність і значення естетичного виховання, педагоги-науковці по-різному формулюють мету цього виду виховання.

Вчителів музики важливо враховувати, що первинне визначення слова «естетика» (від грецьк. «aesthetikas») означає «чуттєвий». Виходячи з цього визначення естетичне виховання є виховання почуттів. Саме наявність емоційного переживання дитини від сприйняття твору мистецтва свідчить про адекватність і глибину естетичного враження.

Чим більше розвинуті почуття дитини, тим чутливішою вона є до сприйняття прекрасного. Чим більше здатна дитина відчути і пережити емоції, які супроводжують спілкування з прекрасним і потворним, піднесеним і низьким, трагічним і комічним, що інтегруються в почуття естетичної насолоди, задоволення і «очищення», тим більше:

- виникає бажання і потреба у повторному відчутті й переживанні естетичної насолоди від сприйняття твору мистецтва;
- викристалізовується уява про прекрасне і досконале, виражене в творах мистецтва, тобто формується уявлення про естетичний ідеал;
- розвивається здатність відрізнити справжню красу від фальшивої «красивості», що веде до утворення естетичного смаку.

Отже, ступінь вихованості естетичних потреб, ідеалу і смаку визначається розвиненістю емоційної сфери дитини.

З іншого боку, часте спілкування з творами мистецтва, сприйняття і переживання їхньої художньо-естетичної краси і досконалості тренує почуття дитини, привчає до емоційного пізнання як особистісного переживання.

Слід зазначити, що для формування естетичної свідомості учнів потрібні і відповідні знання, оцінки, судження. Першоосновою ж є виховання культури почуттів. Ось чому першочерговим завданням оволодіння учнями музичною культурою, за концепцією Д. Б. Кабалецького є саме формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття. «Від емоції, через знання до переконання», – так визначає послідовність навчання учнів образотворчому мистецтву Б. М. Неменський.

Про розвиток естетичної свідомості учнів вчитель може судити по формам зовнішньої естетичної діяльності дітей. Це впливає із психологічного вчення про єдність внутрішньої діяльності (свідомості) і зовнішньої (поведінкової). Сформований естетичний смак, наявність естетичного ідеалу як уявлення про прекрасне виступають тими регуляторами, які спрямовують діяльність дитини на творення прекрасного в повсякденному житті, побуті, стосунках з іншими людьми, поведінці тощо. Якщо дитина привносить естетичне начало в усі сфери своєї

життєдіяльності – це свідчить про її естетичну вихованість, естетично-перетворюючу здатність.

У навчально-виховному процесі на уроці музики музично-практична діяльність учнів виступає провідною. Поряд із завданням розвитку емоційності учнів ставиться завдання формування діяльно-практичного відношення до музики, набуття виконавських навичок у різних видах музичної діяльності. Спів, музикування на дитячих інструментах, інсценування виступають тими виховними засобами, які дають змогу дитині пережити радість і натхнення від своєї причетності до створення музичного образу, до творення «за законами краси». Краса, яку дитина створила «власноручно», більш зрозуміла й відчутна для неї. Отже вчителю важливо пам'ятати, що виховання музичної культури учнів в основі своїй передбачає розвиток сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і відношень, до збереження і творення краси в житті.

Але розуміння мистецтва як засобу лише естетичного виховання учнів буде не зовсім вірним. У зв'язку з цим важливо враховувати сучасні філософські знання про функціональне значення мистецтва як засобу суспільного впливу на людину. Філософами доведена багатофункціональність мистецтва, що несе в собі можливість комплексного впливу на психіку людини. За думкою М. С. Кагана, мистецтво є способом цілісного виховання духовного світу особистості, саме всебічного формування естетично-морально-політичного змісту людської психіки [3, 306].

Здатність мистецтва проникати в усі сфери людської психіки (емоційну, розумову, вольову), які застаються недоступними для інших засобів впливу, робить його унікальним і не замінимим у формуванні духовності людини. Розвинута емоційно-естетична сфера є тією основою, на якій виховується моральність людини, її світогляд, життєва позиція.

Тому, мабуть, і вважається, що краса в усіх її проявах є найгуманнішою силою, яка виховує в людині людське, яка «врятує світ».

У контексті сучасної гуманістичної педагогіки вислів «через красиве до людяного» набуває значення провідного педагогічного принципу.

Загальновизнаним у філософії є багатофункціональність мистецтва. Проте вчителю, який використовує потенціал мистецтва у навчально-виховному процесі, особливо варто враховувати ті функції, які безпосередньо пов'язані з навчальними, виховними та розвиваючими завданнями уроку.

Серед таких виділяються:

Естетична функція. За думкою Д. Б. Кабалевського, жодна із функцій мистецтва не була б реалізована, якби воно не підкоряло своєю красою. Серед багатьох функцій мистецтва естетична визначається як системоутворююча й інтегруюча всі інші. Кожне функціональне значення мистецтва опосередковано його естетичною природою. Отже, кожне із завдань уроку вирішується перш за все, через естетичну спрямованість його змісту, через відчуття краси творів мистецтва.

Гедоністична функція виявляється в здатності мистецтва приносити задоволення, естетичну насолоду від сприйняття його краси і неперевершеності. Знайомлячи дітей на уроці з новим музичним твором, вчитель повинен намагатися так його «подати», проілюструвати, розповісти, щоб він обов'язково сподобався, викликав би в учнів захопленість і насолоду, а небайдужість. Тільки за такої умови залучення дітей до музики буде дійсно не формальним, а таким, яке дає змогу при зустрічі з прекрасним отримати від цього насолоду.

Пізнавальна функція виявляється в тому, що мистецтво є джерелом особливе, специфічного пізнання світу – це пізнання світу через художню форму. З іншого боку, це пізнання не лише об'єктивного, а й

суб'єктивного, оскільки в кожному мистецькому творі виражене суб'єктивне світосприйняття автора, його внутрішній світ, думки, почуття.

Специфічність музики як виду мистецтва обумовлює і специфічність її змісту, який є за соєю суттю емоційним. Кожен музичний твір є моделлю «душевного руху» (В. Бобровський), у якому «закодовані» специфічними музичними засобами почуття, думки, ідеали і прагнення його автора. Пізнаючи емоційний зміст музичних творів різних жанрів, стилів, епох, учні пізнають емоційний досвід цілих поколінь, від І. С. Баха до Б. Фільд.

Пізнання музичного образу відбувається від емоційного його відчуття до раціонального, а від нього на якісно новому рівні емоційно-раціонального осмислення змісту. Тому, якщо на початковому етапі діти вчать слухати і пізнавати «емоційний зміст» музичного образу, то поступово вони повинні розуміти не тільки «що», але і «як» відображено, тобто пізнавати мову твору, формоутворюючі елементи змісту, а далі – ідею твору (в складних музичних формах).

У процесі слухання/пізнання музичного твору з'являється почуття, почуття створює цілісний настрій, настрої переростає в психічний стан. Психічний стан закріплює у свідомості людини певне ставлення до життя (Б. Лихачов). У цьому виявляється виховна функція мистецтва. Але вона виступає в декількох значеннях. Композитор в музичному творі відображає дійсність з точки зору суспільних норм, ідеалів і в той же час крізь призму власного світогляду, переконань. Адресуючи свій твір слухачеві, він розраховує на сприйняття, розуміння, співпереживання і таким чином через музичний образ прилучає до світу власних цінностей: естетичних, моральних, громадянських. Пізнаючи «світ цінностей» іншого, переживаючи їх як власні, дитина поступово розширює світ свого «Я», свої ціннісні орієнтації.

Виховне значення музики виявляється і в здатності «очищувати», одухотворювати людину. Древні греки називали це катарсичною дією мистецтва, що знімає духовну напругу.

Музика виховує в людині і так звані «генералізовані здібності», тобто не тільки музичні здібності, а й такі, які важливі в інших сферах людської діяльності: увага, спостережливість, творчість, асоціативність та ін.

Сугестивна функція мистецтва обумовлює особливу його дію – навіяння. Оскільки створення мистецького твору пов'язане зі складними психологічними процесами, які охоплюють як свідомі, так і підсвідомі пласти психіки, то і вплив його на людину відбувається як на рівні свідомого, так і на рівні підсвідомого. Слухаючи музику, людина потрапляє в полон «художнього гіпнозу», завдяки чому відбувається не просто передача і сприйняття почуттів, емоційного змісту твору – людина відчуває на собі гіпнотичну силу музики, яка підкоряє своєму настрою, заряджає певним душевним станом і змушує емоційно реагувати.

Сугестивна дія музики спирається на сугестію музичної інтонації, оскільки музика – мистецтво інтонованого змісту (Б. Асаф'єв).

Цю особливість повинен враховувати вчитель, добираючи в музичний репертуар уроку твори високохудожнього рівня. Проте вчителю допоможуть і правильно відібрані форми та методи музичного виховання, спрямовані на максимально ефективне використання сугестивної дії музичного твору.

Названі вище функції входять в складну систему функціональної структури мистецтва, обумовлюють і переходять одна в одну. Вчителеві важливо знати, що всі функції мистецтва існують в мистецьких творах лише потенційно. Кожне із функціональних значень, потенційних можливостей твору мистецтва реалізується при належній культурі його сприйняття. При зростанні рівня культури сприймання музичного твору посилюється і його впливова дія.

5. Сьогодні визнано, що результативність педагогічного процесу значною мірою залежить від характеру взаємодії між вчителем і учнем. Принципового значення набуває сьогодні зміна позиції учня з об'єкту педагогічного впливу на позицію суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Отже, однією із найважливіших професійних якостей вчителя є вміння організувати спілкування на уроці не «від себе», монологічно, а «від учня» (В. Кан-Калік), тобто з опорою на його суб'єктивний досвід, враховуючи особистісні якості, нахили, інтереси тощо. Знання вчителем нових педагогічних технологій допоможе йому найбільш ефективно організувати педагогічну взаємодію з учнями, спрямовану на виховання їхньої музичної культури.

6. Серед багатьох професійних якостей вчителя провідними, які відповідають вимогам гуманістично зорієнтованої педагогіки, вважаються ті, сукупність яких В. Сухомлинський назвав мистецтвом облагородження дитини. Це спрямованість на іншу людину, емпатія або здатність зрозуміти, співчувати іншому, емоційно-моральна чутність, здатність, за висловлюванням В. Сухомлинського, серцем відчувати іншого в собі, а себе – в іншому.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Виходячи з викладеного, зазначимо, що виховання музичної культури учнів загальноосвітньої школи на засадах гуманістично зорієнтованої педагогіки є невідкладним завданням теорії і практики музичного виховання. Подальший напрямок дослідження пов'язаний з питаннями розробки методичних основ виховання елементів музичної культури учнів.

Література

1. Асаф'єв Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М. – Л., 1965.
2. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії // Рідна школа. – 2001. - № 1.
3. Каган М. С. Мир общения. – М.: Политгиздат, 1988.
4. Неменский Б. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989.
5. Основи викладання мистецьких дисциплін / За заг. ред. О. П. Рудницької. – К., 1998.

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Растрюгіна А.

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Анотація. В статті обґрунтовується необхідність використання практикоорієнтованого підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів як запоруки забезпечення якості освіти в освітньому процесі ВНЗ.

Ключові слова: практикоорієнтований підхід, учитель, якість освіти.

Анотация. Растрюгина А. Практикоориентированный подход в подготовке будущего учителя как средство повышения качества образования. В статье обосновывается необходимость использования практикоориентированного подхода в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей как гарантия обеспечения качества образования в учебном процессе ВУЗов.

Ключевые слова: практикоориентированный подход, учитель, качество образования.

Annotation. Rastrygina A. The approach focused on practice in preparation of the future teacher as means of improvement of quality of education. The article substantiates necessity to use such an approach to training of future teachers which is orientated towards practical application. It is essential as a means to provide high quality of training in universities' educational process.

Key words: approach focused on practice, teacher, quality of education.

Постановка проблеми. Перспективи подальшого розвитку системи вищої педагогічної освіти пов'язуються сьогодні з якістю підготовки фахівця, критерієм успішної професійної діяльності якого стає його конкурентоспроможність на ринку праці. Відтак, забезпечення належної якості освітнього процесу ВНЗ залежить від ефективності існуючої системи професійно-педагогічної підготовки студентів, що ґрунтується на нормативних стандартах. На наш погляд, саме цей аспект потребує кардинального оновлення у відповідності з потребами сьогодення.

Державні освітні стандарти віддзеркалюють загальні вимоги до підготовки фахівця, в той час як вимоги, що відносяться до специфіки й рівня отримуваної професійної підготовки формуються й забезпечуються вищим навчальним закладом. На наш погляд, критерієм якості підготовленості майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності є здатність ВНЗ виховувати у студента потребу до постійного саморозвитку й самовдосконалення; формувати уміння використовувати

основні поняття, закономірності, методи й засоби всіх дисциплін навчального плану в якості методологічних, організаційних і технологічних орієнтирів у практичній діяльності, пов'язаній з оволодінням майбутньою професією. Відповідно, **метою статті** стало переосмислення традиційних підходів щодо забезпечення якості освіти у ВНЗ і обґрунтування необхідності більш широкого використання практикоорієнтованої підготовки студентів.

Результати дослідження. Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня й регламентується положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Мета педагогічної практики – ознайомлення студентів з педагогічною шкільною дійсністю, що має сприяти фаховому зростанню, становленню їхньої творчої особистості, підвищенню педагогічної майстерності. Вже з перших самостійних кроків на учительській стежі практиканти оцінюють школу як педагогічний заклад, у якому в майбутньому працюватимуть, спостерігають за діяльністю учителів, за їхніми взаєностосунками з учнями; залучаються до системи навчальної, позакласної та позашкільної роботи з дітьми; розширюють уявлення про взаємодію школи з навколишнім соціальним середовищем тощо. Загальновідомо, що юнацький вік характеризується інтенсивним зростанням самопізнання: молода людина стоїть перед вирішенням проблеми особистісного та професійного самовизначення, адекватного розуміння себе в контексті життя.

Якщо на перших курсах відбувається розвиток і реалізація особистісної сторони діяльності студентів: вони намагаються визначити своє місце в суспільстві, адаптуватися до нового життя, визначити свою особистісну позицію в різноманітних соціальних відношеннях, то третій курс для студентів є переломним, оскільки ускладнюється й актуалізується їхня предметно-практична діяльність, що має активно розвиватися на

старших курсах. В цей час для студентів стають важливими світоглядні й ціннісні орієнтації, професійні інтереси, перспективи самореалізації особистості в суспільстві.

Педагогічна практика пов'язана передусім з ідентифікацією студента до нової соціальної ролі майбутнього вчителя-практика і, як наслідок, зрушенням у його «Я-концепції», трансформацією уявлень про себе, коригуванням самооцінки. Саме в цей період студент не тільки апробує отриманий в процесі навчання суб'єктивний досвід саморегуляції педагогічної взаємодії на практиці, а й реально оцінює правильність вибору професії. Будучи обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня й маючи на меті опанування професійними компетенціями, педагогічна практика дозволяє йому співвіднести свої можливості з вимогами, що стоять перед педагогом, виявити й усвідомити інтенсивність і результативність власної самореалізації, що обумовлена потребою в самоздійсненні й особистісному зростанні.

Отже, як бачимо, існуюча система практичної підготовки майбутнього вчителя, що наразі має місце в педагогічних університетах, безсумнівно має багато позитивного. Разом з тим, існують і певні недоліки, зокрема її негнучкість, жорсткі рамки відведеної у навчальних планах кількості годин, що не дозволяє оперативно вносити корективи в освітній процес, змінювати характер й обсяг практичної підготовки майбутнього педагога в залежності від нагальних потреб на ринку праці. Так, на безвідривну практику з психолого-педагогічної та фахової підготовки на молодших курсах відведено від двох до чотирьох тижнів, активна практика студентів IV курсу продовжується протягом шести тижнів, а стажувальна та асистентська практика для освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» та «магістр» – 8 і 6 тижнів відповідно.

Досвід зарубіжних країн, зокрема Великої Британії [1] свідчить про те, що саме практикоорієнтований підхід є головною умовою для отримання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) й спеціального сертифікату з педагогіки (Post Graduate Certificate in Education), що дозволяють випускнику працювати вчителем у школі. Термін такого навчання, де студенти отримують виключно професійно-педагогічну й методичну підготовку за державним стандартом, складає 36 тижнів, де 18 відводиться на педагогічну практику.

Педагогічна практика у Великій Британії проводиться в школах під наглядом спеціально підготовлених вчителів (менторів), в обов'язки яких входить планування педагогічної практики для всіх студентів. Результати практики оцінюються комісією, у склад якої входять університетські викладачі, ментори та зовнішні екзаменатори від міського управління освітою. Екзамен включає детальний розбір і аналіз представлених студентом уроків, позакласних та позашкільних заходів.

Кожен студент вільний у виборі індивідуального освітнього маршруту й має змогу складати іспити неодноразово, протягом досить тривалого часу, поки не отримає відмінну (A) або добру (B) оцінку. Прикріплений до кожного студента тьютор (tutor) допомагає студентові скласти особистий план роботи й консультує його з даного питання увесь термін навчання. На відміну від звичайного викладача, тьютор не є викладачем будь-якого предмета, в його обов'язки входить залучення студента до реалій щоденної вчительської праці. Отже, інтенсивна педагогічна практика з позитивною оцінкою роботи в умовах шкільного колективу є тією основою, що дозволяє присвоїти студенту кваліфікацію учителя й дає право роботи в школі.

Підготовка учителів у США також здійснюється виключно на рівні вищої освіти. Деякі з навчальних закладів працюють за п'ятирічним терміном навчання. Після перших чотирьох років студенти отримують

диплом бакалавра наук або мистецтв, після чого переходять в однорічну педагогічну школу для набуття професійно-педагогічної підготовки [2], де педагогічній практиці відводиться більш, ніж половина всього терміну навчання. Цікавим є досвід організації педагогічної практики студентів за системою «клінічна модель», коли значна частина спеціалізованої підготовки студентів реалізується не в стінах університету, а безпосередньо в базових школах. Всі університетські курси з предметних дисциплін, методики, педагогіки, й, власне, педагогічна практика, проводяться в школах. Перевага клінічної моделі очевидна: природно здійснюється зв'язок теоретичних курсів з педагогічною практикою; студенти на місцях застосовують набуті теоретичні знання й отримують зворотній зв'язок від професорсько-викладацького складу; налагоджується багаторівневе плідне партнерство тощо. Таку модель американці називають «win-win» situation (виграють всі) [3].

Отже, зарубіжний досвід показує, що практикоорієнтований підхід у підготовці майбутнього учителя забезпечує сформованість його індивідуального досвіду щодо використання набутих в процесі професійно-педагогічної підготовки компетенцій. Достатній термін проходження педагогічної практики дає змогу студентові зорієнтуватись у коректному виборі варіантів, засобів і методів проведення шкільних уроків та позакласних заходів; усвідомити педагогічні завдання та алгоритм їх вирішення, ефективно включитися в дослідницьку роботу тощо.

Висновки. Таким чином, педагогічна практика як аналог професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта, зміст і структура якої адекватна реальній діяльності, має стати одним із головних компонентів освітнього процесу ВНЗ. Саме в період педагогічної практики перевіряється рівень набутих студентом професійних компетенцій, кристалізується його особистісне й професійне самовизначення, визначається готовність до самореалізації в педагогічній діяльності. Такі

характеристики свідчать про якість підготовки фахівців, здатних до ефективної професійно-педагогічної діяльності й мобільної адаптації до швидкозмінних умов сьогодення.

Література

1. The british higher education system can be confusing if you do not come from the United Kingdom // <http://www.hero.ac.uk/uk/studying/information>
2. Пученківна Л. Підготовка учителя в США // Преподаватель. - 1999. - № 5.
3. Чопанов М. Америка учится считать. – М., 2002.

ТВОРЧІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ДИДАКТИЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Рейзенкінд Т. Й.

Криворізький державний педагогічний університет

***Анотація.** У статті обґрунтовується зміст творчих принципів навчання та виховання вчителя музики у контексті духовного вільного вибору, виокремлюється ієрархія творчих принципів на основі концепції інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів моделювання, образних конструкцій, репрезентації художніх суджень, методів екстраполяції ідей естетики в умовах усвідомлення сучасних форм мислення.*

***Ключові слова:** вчитель музики поліхудожнього профілю, класифікація принципів навчання та виховання, когнітивні смисли, творча діяльність, інформаційна культура.*

***Аннотация.** Рейзенкинд Т. И. Творческие принципы обучения как составная дидактических основ профессиональной подготовки учителя музыки. В статье обосновывается содержание творческих принципов обучения и воспитания учителя музыки в контексте духовного свободного выбора, выделяется иерархия творческих принципов на основе концепции интеграции когнитивных и интуитивных компонентов моделирования, образных конструкций, репрезентации художественных суждений, методов экстраполяции идей эстетики в условиях осознания современных форм мышления.*

***Ключевые слова:** учитель музыки полихудожественного профиля, классификация принципов обучения и воспитания, когнитивные смыслы, творческая деятельность, информационная культура.*

***Annotation.** Reyzenkind T. Creative principles of training as compound didactic bases of vocational training of the teacher of music. In article the contents of creative principles of training and education of the teacher of music in a context of a spiritual free choice is proved, the hierarchy of creative principles is allocated on the basis of the concept of integration cognitive and intuitive components of modeling, figurative designs, representation art judgments, methods of extrapolation of ideas of an aesthetics, in conditions of comprehension of modern forms of thinking.*

***Key words:** the teacher of music of a polyart structure, classification of principles of training and education, the cognitive senses, creative activity, information culture.*

Постановка проблеми. Сучасні перетворення в суспільстві та освіті України зумовлені особливостями формування інформаційної культури. Цей процес ґрунтується на концепції смислоутворення когнітивних смислів. Але визначена стратегія не дає можливості обґрунтувати

механізми творчої діяльності у контексті сучасної парадигми навчання та виховання на основі організації педагогічних впливів за законами інтеграції філософських, психологічних, культурологічних, педагогічних, мистецтвознавчих знань. Відсутні методологічні засади обґрунтування дидактичного інструментарію, який би дозволив забезпечити управління механізмами інтуїції шляхом синтезу раціональних та ірраціональних структур, що забезпечує реалізацію принципів творчого розвитку особистості.

Виникають протиріччя між потребою формування ідеальної, у нашому випадку філософсько-художньої, семантичної моделі, метою якої є творчий розвиток особистості, здатної до самоактуалізації і самореалізації, і відсутністю системи знань про дидактичні можливості стимулювання механізмів творчої діяльності за законами взаємодії свідомого та позасвідомого, що впливає на оволодіння вміннями матеріалізувати у конкретно-предметній діяльності нові образи та поняття, між потребою пізнання та реалізації творчих принципів діяльності та невизначеністю методологічних засад упровадження задачного підходу, метою якого є забезпечення умов стимулювання інтуїції з урахуванням показників креативності як вищого рівня рішення творчих задач.

Виокремлені нами протиріччя складають суть актуальності проблеми обґрунтування методологічних засад взаємодії творчих принципів як джерела, що сприяє творчій трансформації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми творчого розвитку особистості на основі інтеграції філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих знань присвячені праці І. Зязюна, І. Палашкіної, В. Роменця, Г. Ципіна, О. Щолокової.

У цих працях систематизуються та узагальнюються знання, які забезпечують організацію інтегративних процесів професійної підготовки вчителя музики і, зокрема, мистецьких дисциплін шляхом формування

культурологічних знань, інтеграції їх у свідомість студентів. Невипадково І. Палашкіна розглядає творчість «як цілеспрямовану діяльність, результатом якої є відкриття (творення, винахід), що відповідає потребам часу, засвоєння вже існуючого багатства культури» [5, 22]. Дослідниця базується на концепціях філософів Платона, Сократа, Ксенофана, Ф. Аквінського, А. Шопенгауера, А. Бергсона, Ф. Шеллінга, І. Канта [5, 23]. З аналізу авторкою змісту поняття «творчість» висуваються аспекти творчої діяльності, що зумовлені особливостями художнього пізнання як вищого ступеня творчості (використовуються думки античних мислителів, які інтегрували здобутки багатогранної людської діяльності; періоду Середньовіччя щодо формування ціннісних відношень до творчості у контексті із розумінням Бога, його здатності творити світ, епоха Відродження, якій притаманна віра в безмежні можливості людини). Кінець ХІХ – початок ХХ століття розглядаються І. Палашкіною у контексті філософії життя як безперервного народження нового, що складає сутність життя, а також у ракурсі виникнення нових образів і переживань.

Для нашого дослідження є важливим розведення понять «творчість» та «творча діяльність», де творчість розглядається як готовий результат діяльності, а творча діяльність – як процес досягнення цих результатів. У взаємодію включаються такі показники творчості, як здатність до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму (Г. Сковорода), сформованість умінь асоціативної діяльності у процесі розв'язання творчих завдань (І. Франко) [5, 24]. Тут важливим є фактор дослідження експериментальних методів, що базуються на створенні проблемної ситуації, використанні тестів щодо характеристики творчого мислення та особливості творчої діяльності, методів евристичного програмування [5, 26]; систематизуються етапи творчої діяльності, ключовими поняттями яких є накопичення знань, навичок формулювання проблеми; концентрація

зусиль; відсторонення від проблем, що пізнаються; досягнення сенсу інкубаційного періоду; вербалізація інтуїтивних розмірковувань; формалізація прийнятого рішення, коли виділяються показники творчості за величиною та визначаються граничні поняття «мікротворчість» (відбиття інтересів вузького кола людей або відбиття інтересів особистості, на нашу думку, останнє пов'язане з елітним навчанням); «макротворчість», яка зумовлена інтересами та потребами суспільства, освітою та вихованням [5, 28].

Для нашого дослідження є важливим фактор аналізу творчості за рівнями: первинний рівень, що передбачає формулювання ідей; вторинний рівень, який забезпечує організацію ідей; третій рівень, який включає механізми взаємозв'язку між різними рівнями [5, 28]. Отже, І. Палашкіна погоджується з думкою І. Калашіна про те, що «... творча діяльність спрямована на рішення завдань, для яких характерна відсутність в предметній галузі не тільки способу рішення, а й предметно-специфічних знань для розробки цих способів» [5, 29]. Наголосимо, що набуває значення аналіз етапів творчої діяльності, де виокремлюються різноманітні стадії, акти, елементи творчої діяльності: праця, несвідома робота, натхнення (Б. Лезін); бажання (інтуїція, народження задуму); знання (роздуми, складання схем або планів); уміння (конструктивне виконання винаходу) (А. Енгельмейтер); виникнення ідеї, гіпотези, замислу (М. Блох); накопичення фактів шляхом спостереження експериментів; виникнення ідеї у фантазії; перевірка і розвиток ідеї (Ф. Левінсон-Лесінг); період інтелектуальної готовності; бачення проблеми; зародження ідеї формулювання задач; пошук рішення; отримання принципу винаходу; перетворення принципу в схему; оформлення і розгорнення винаходу (ІІ. Якобсон) [5, 29].

Системний аналіз змісту поняття «творчість» дозволяє виокремити такі ключові поняття, як «наявність новизни», «оригінальність», «уміння

бачити і встановлювати різні взаємозв'язки»; «здатність знаходити аналогії як важливий елемент творчого мислення»; уміння комбінувати і вибирати із багатьох можливостей, а потім синтезувати і зв'язувати елементи новим оригінальним шляхом, проблемність мислення (пошук, настанова, розв'язання питань і проблем) [5, 30].

Формування знань, умінь та навичок творчої діяльності є складовою основ професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [13]. Невипадково художня культура розглядається як «особлива галузь культури, яка створюється завдяки концентрації навколо мистецтва ряду пов'язаних з ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприймання, художньої критики і всієї сукупності соціальних інститутів, які існують для створення, зберігання і розповсюдження художніх творів» [13, 150-155]. О. Щолокова пов'язує підготовку до творчої діяльності з урахуванням змісту історико-типологічного принципу дослідження. Цей принцип дозволяє, на думку вченої, розглядати цілісність художньої культури на певних історичних стадіях її розвитку у єдності всіх компонентів. Даний принцип сформувався на ґрунті системного і порівняльного аналізу різних культурних фактів [13, 37].

Принцип історизму впливає на формування умінь до самопізнання, ціннісних орієнтацій, рефлексії. Дослідниця наголошує на доцільності залучення у процес філософсько-культурологічної підготовки студентів розглядання подій сучасної художньої культури, які не вивчалися раніше ні мистецтвознавством, ні критиками. Введення такого інформативного матеріалу на лекціях, індивідуальних заняттях і семінарах зумовлюються дидактичними світоглядними завданнями [13, 40].

Такий підхід впливає на виокремлення принципу опори на творчий метод митців [13, 45]. Цей метод дає змогу використати у професійній підготовці студентів модель сюжетного розвитку художньої ситуації, коли інтеграція мистецтв, філософських, психологічних, мистецьких,

педагогічних знань сприяє найбільш глибокому пізнанню художнього твору. Він забезпечує вплив на процес творчої діяльності як творчого акту, що поєднує інтелектуальні та інтуїтивні компоненти, об'єктивні та суб'єктивні фактори сприйняття та мислення.

Слід враховувати доцільність накопичення «життєвих уявлень і осмислення життя, вирізнення особливостей формування поетичної ідеї, задуму твору і його розробки; реалізації задуму, створення ідеальної художньої моделі та втілення в художньому творі» [13, 51].

Розкриваючи структурні компоненти творчого методу пізнання творів художньої культури, О. Щолокова послуговується такими сполученнями постанов М. С. Кагана: творчий метод є засобом керівництва особистості при розв'язанні творчих задач. Структура цього методу як принципу базується на взаємодії таких постанов: а) пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; б) ціннісної, яка визначає характер системи цінностей та засобів їх впровадження у художні твори; в) моделюючої, що визначає принципи будови образних моделей життя (цей принцип інтегрує фантастичний, алегоричний або символічний компоненти); г) конструктивної, яка визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; д) мовної і комунікативної, яка забезпечує засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, що відбиває зміст художнього твору [13, 52].

Аналіз сучасних публікацій дозволив сформулювати **мету** дослідження, суть якої полягає у визначенні змісту взаємодії принципів та її обґрунтуванні, зумовленого орієнтацією на організацію педагогічного стимулювання у царині творчої трансформації особистості.

Отримані результати. Ми погоджуємося з доцільністю вивчення структурних компонентів творчого методу як принципу пізнання і створення продуктів творчої діяльності за законами митця, але відночас спираємося на принцип подвійної рефлексії, яка передбачає

утворення нових смислів та понять на основі репрезентації та аналізу сучасних критичних суджень у контексті інтеграції у свідомість філософської та художньої концепції цілісного пізнання світу. Тому майбутній учитель повинен враховувати у художній діяльності вимоги до філософування, сенсом якого є формування потреб до критичного аналізу, за допомогою якого робиться спроба встановлення монополії на конкретний світогляд. Але дослідницький екскурс щодо світогляду повинен здійснюватися у контексті часових, культурних та предметних умов. В основу цих контекстів світоглядів повинен бути покладений принцип типологізації та систематизації світоглядів. Можна зазначити, що такий підхід зумовлений антропологічним підґрунтям, коли мірою всіх цінностей є визначення внутрішнього світу особистості.

Дослідження за ознакою принципу систематизації є такою конструкцією, яка здатна унаочнюватися. Прикладом може виступити варіант унаочнення теорії І. Канта прикладами творів сучасних напрямків, зокрема кубізму. Вчитель повинен мати сформовану потребу у формуванні структури моделі поліцентричної і багатовимірної, яка відмовляється від лінійної форми мислення. Встановлення зв'язків між судженнями досягається в умовах бачення вад кожної системи і доказу принципу взаємододатковості. В. Личковах дає проєкцію естетики Канта на мистецтво ХХІ століття. Використовується принцип опори на метод екстраполювання ідей естетики Канта на розуміння «хронотопів» модернізму [3]. При цьому аналізується мистецтво В. Кандинського, К. Малевича та О. Богомазова, а також митців стилю неоавангарду.

Для нашого дослідження творчої діяльності є важливим акцентування принципу трансцендентальної естетики, коли споглядання розглядається як здатність судження, важливо виокремлення безпредметної інтенції. Виникає можливість перекладати, тобто здійснювати спаталізацію філософської думки в різноманітні міфологеми, символи.

Як інтегруючий механізм виступають поняття методів споглядання (усвідомлення форми через простір, суб'єктивним показником чутливості за Кантом є час). Прийом матеріалізації філософської думки за допомогою творів мистецтва є засобом подвійного стимулювання. Так, В. Личковах вважає, що стимулювання за допомогою усвідомлення суті просторового споглядання Канта та сприйняття повинні адаптуватися до ідеї І. Канта щодо важливості трансцендентально-естетичного визначення ідеї суб'єктивності простору. При цьому доцільно використовувати, ідентифікувати та інтеріювати сутність апріорного споглядання [9, 135-155]. Тобто, аналізуючи прийоми творчої лабораторії художника, студент повинен оволодіти прийомами оперування аналітичними конструктами та механізмами синтезу. Засновником такої творчості був художник П. Сезанн. У фортепіанній музиці геометризацію символів використовують композитори постмодерну. Тому усвідомлення ідеї символізації геометричного символу є структурним компонентом оволодінням грамотою сучасних творів.

Візуальне сприйняття геометричних символів-образів через партитуру нотного тексту, слухання та запам'ятовування цих образів у виконанні видатних митців, засвоєння основ давньої церковної нотації, опора на герменевтичні методи пізнання тексту через текст, через філософські концепції майстрів-символістів – все це сприяє оволодінню формами мислення на основі мінімізації образу, його звучання, проекції та інтеграції в цей образ ідей філософів.

Інтегративним матеріальним механізмом перерахованих прийомів пізнання є просторова фактурність зображення. Отже, читання хорових та симфонічних партитур, партитур хорових церковних творів є методом усвідомлення фактурності на основі синтезу геометричних символів, зокрема вертикалі – пряма лінія та горизонталі мелодичної лінії кожної партії партитури. Перехрещення вертикалі та горизонталі дає

геометричний образ розп'яття Христа. Тому доцільно уявити фігуру Христа через окремі компоненти музики Баха. Це впливає на формування духовності учителя, а механізмом впливу є асоціативно-образна модель, в основу якої покладений принцип трансцендування.

Наприклад, А. Семеренко інтегрує компоненти асоціативно-образної моделі формування мислення і духовно-художнього образу історії на основі принципу трансцендування. Пізнання символіки Й. Баха в інвенціях сприяє створенню педагогічної ситуації впливу на інтеграцію звукового ряду з сакральними текстами церковних хоралів, що дозволяє глибше усвідомити та почути духовний і емоційний зміст, що наближує особистість до релігійного й філософського смислу його музики. Зазначимо, що творчість Баха насичена образами й ідеями Євангельського писання [11].

Останнє дозволяє зробити висновок, що принцип систематизації та типологізації на основі усвідомлення стилю кожної епохи повинен упроваджуватися у професійну підготовку вчителя завдяки декодуванню інформації символу засобами їх впізнавання в ході інтеграції мистецтв. Формування синтетичного образу у свідомості студента здійснюється за допомогою одномоментного споглядання та слухання біблійного тексту, звукового ряду (музична інвенція до-мінор, картина «Темна вечеря» Сальвадора Далі, ретроспекція подій, пов'язаних з Темною вечерею). Тобто переклад інформації із однієї форми в іншу (словесна – звукова – візуальна, пластична інформація на основі біблейської тематики) формує певні блоки знань, понять, уявлень, які є тим стрижнем, що створює цілісну картину світу, структурами якої є згадування первинних метафоричних образів у контексті сучасних знань щодо художніх засобів вираженості.

У даному випадку ми знаходимося у руслі дослідження Г. Ципіна, який використовує в якості методологічних засад концепцію інтонаційної теорії. В її основу покладені архетипи як первинні праобрази.

змісту творчих прийомів, що має відбиток у візуальних формах, впливає на усвідомлення архетипних ідей як «нульових» – стартових нових форм мистецтва. Також виникає можливість експериментувати з просторовими формами на основі живопису кубізму (П. Пікассо), що спирається на принцип варіювання просторових форм. Потрібно відшукувати прибічників певних суджень, формувати групи текстів, які викликають споріднені інтереси. У цих умовах спрацює лінгвістична модель навчання, під якою слід розуміти нейролінгвістичне програмування (НЛП), що передбачає процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему особистості.

Г. Селевко в моделі НЛП виокремлює:

- а) вхід інформації, її вихід – створення образу в тій чи іншій формі;
- б) взаємодію двох типів інформації: сенсорної (нейро) і вербальної (лінгво). Звідси і сформувався поняття («нейролінгвістична модель навчання»); існують три типи модальності особистості, що відрізняються перевагою розвитку візуальних, аудіальних чи кінестетичних каналів проходження інформації; два типи особистості, що відрізняються розвитком різних частин мозку (ліва куля передбачає локалізацію логічного, вербального мислення, права куля концентрує емоційні процеси) [10, 24-25]. Принцип паралелізму та тотожності у моделі НЛП відіграє певну роль.

Тотожною є ідея суб'єктивності простору «формування початкового уявлення про нього як про апріорне споглядання» [3, 141], виокремлення як «конструктів аналітичних методів, так і конструктів синтетичного кубізму» [3, 141]. В. Личковахом вдало визначений конструкт спатіалізації образу на символ за допомогою геометризованих знаків, які притаманні елементарній формі. Важливим для творчої діяльності є феномен звертання до елементарних форм, які пов'язані з новими формами мислення. Складовим конструктом цієї форми є принцип деструкції цих

форм та образів на основі впровадження прийому логіки – розподілення. Студенти повинні уявляти цей прийом, який має власні особливості: розподілення, що є результатом рецептивної діяльності. В основу його покладена мета пошуку нових перспектив бачення, коли образ розривається на лінійні та об'ємні співвідношення. Це є умовою створення нелінійного образу.

Усвідомлення цього феноменологічного принципу–стратегії творчого перетворення особистості ми вважаємо доцільним реалізувати за допомогою творчого модуля діяльності. В основу цього модуля покладена концепція О. Богомазова [1]. Студенти повинні уявляти, що інтегруючим механізмом у постмодерністському мистецтві є ритм, монтаж, коли співставляються різноманітні конструкти цілісного образу: лінії, кольори з музичними гармоніями; поліперспективність, багатовимірність кубізму. Усвідомлення цього фактору сприяє накопиченню номінозного досвіду, який реалізується на рівні сприйняття геометричного символу як елементарної форми. Саме ця форма може сприйматися як абстракція вищого рівня, як кінцевий результат спіралеподібного розвитку мислення і може виконувати водночас функцію нульової номінозної форми. Звідки бере свої витоки нова форма культури (згадаємо з біблії слова Христа «рухатися від альфи до омеги»).

Учитель повинен орієнтуватися як на фактор здатності сприйняття як двовимірної площини, так і фактор багатовимірності перцепції, бути здатним формувати «глибинні образні сенси, архітектоніку сприйняття гіпотетичного уявлення понять-образів» [3, 142]. Стрижнем цієї моделі є суб'єктивна естетична модель.

Отже, В. Личковах загострює увагу на факторі виокремлення суб'єктивної умови формування перцепції особистості, яка полягає у єдності простору та часу, який розглядається як фактор суб'єктивний на основі принципу трансцендування.

Художники роблять спробу відтворити часові уявлення в образній формі. Саме тому час може мати втілення у конкретно-предметній цілісній моделі. При цьому поєднуються ідеальні уявлення та апіорне почуття часу. Створення такого образу реалізується за допомогою знакової, символічно-оформленої форми. Наприклад, проект моделі В. Татліна «Вежі III Інтернаціоналу» (планується зведення цієї споруди у Берліні як пам'ятника третього тисячоліття). Художніми засобами створення цієї моделі є поєднання спіральної конструкції з діагональним напрямком, що символізує невідомий рух часу. Глибинний зміст моделі має відбиток у вістових перетинах. Розуміння образного змісту моделі досягається за допомогою принципу декодування інформації символів, оволодіння знаннями з культурології, інтроспективних методів самопізнання, які ґрунтуються на принципі трансцендентування.

Для того, щоб зрозуміти зміст цього принципу майбутньому вчителю потрібно накопичити досвід зовнішнього образного бачення сучасних творів мистецтва, складовим компонентом якого є знаково-символічний конструкт. Ефективність цього процесу залежить від виконання завдань на інтеграцію пластичних та звукових елементів художнього твору. Стрижнем такого усвідомлення є гра з образними смислами. У цьому дослідники і знаходять суть ейнштейнівського хронотопу (часово-просторовий континуум), а також феномен взаємодії діяльності та дискретності у їх взаємодії (тобто неперервності та перервності). Ця паралель може сприйматися як статичний образ руху часу та простору. Ми погоджуємося з дослідниками, що здійснюється перехід до ідей трансцендентальної естетики як естетики, зумовленої особливостями пізнавальної діяльності, де естетичні судження Канта формуються розумом не як визначення об'єкта, а суб'єкта та його почуття. Це дозволяє провести паралель між сучасними формами художнього мислення та теорією відносності А. Ейнштейна, в основі якої покладена концепція часу.

Тобто нами використовується зразок білінгвістичної моделі навчання, яка інтегрує наукові та художні знання. Такий підхід дозволяє усвідомити, що час асоціюється з рухом, що художні засоби виразності, монтаж митця або вчителя у процесі формування змісту дидактичного матеріалу впливає на швидкість протікання чуттєвих та розумових процесів, коли налагоджується взаємодія з різноманітними інформаційними полями. Останнє зумовлено швидкістю протікання розумових процесів зворотно-пропорційно згідно закону часу Ейнштейна.

У зв'язку з викладеним можна провести паралель між змістом білінгвістичної моделі, яка є різновидом філософсько-художньої моделі і складовою інтегрованої педагогічної моделі. Ця модель передбачає розвиток особистісних якостей, які базуються на особливостях внутрішніх структур, що має прояв в освітніх компетенціях: когнітивних (пізнавальних) – чуттєво-емоційне сприйняття; вміння відчувати і бачити навколишній світ; виявлення пізнавальної активності; креативних (творчих); асоціативних – образне мислення, виявлення фантазії, уяви у створенні власних образів у художньо-практичній діяльності; методологічних – поняттєво-логічне мислення, вміння визначати мету, способи та організацію досягнення, здатність до самоаналізу та самооцінки; комунікативних – розуміння мови мистецтва як форми особистісного спілкування, розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих проявів, бачень і розумінь дійсності [6].

Для нашого дослідження велику роль відіграє модель творчої трансформації особистості, розроблена психоаналітиком Е. Нойманном [4]. Концепція моделі зумовлена особливостями встановлення зв'язку між образом Бога як творця і образом творчості. Механізмом інтеграції цього зв'язку стає принцип трансформації, який розглядається у контексті переорієнтації свідомості на розширення чи звуження певних знань, зміну установки чи концепції адаптації до культурного середовища [4, 206].

З метою організації педагогічного впливу на розвиток творчих здібностей учнів учитель музики і мистецьких дисциплін повинен усвідомлювати роль часткової трансформації свідомості особистості, яка передбачає: а) врівноваженість Его та свідомості – центроверсія свідомості; б) вияв механізмів інтеграції позасвідомого у свідоме в умовах цивілізації, що супроводжується внутрішньою напругою і може мати відбиток у одержимості та певній агресії; в) знання про фази розвитку чи трансформації, результатом яких є групування внутрішніх особистісних структур, формування фантастичних уявлень, які не дозволяють користуватися сталими формами мислення й кидати свідомість у хаос. Усі внутрішні структури, а саме агресія, що розглядається не завжди як фактор негативний, але й як фактор еволюційний, повинні прийти до стану врівноваженості з Его та свідомістю. Тому мотив інстинкту творчості, що має прояв в одержимості, займає лише низький рівень у ієрархії творчої діяльності людини [4, 218]. Отже, у творчу трансформацію особистості покладається творчий принцип, що має у кінцевому результаті прояв не як агресивна одержимість, а як центроверсія, яка зумовлена особливостями цілісної особистості. Це складає зміст провідного фактору моделі творчої трансформації особистості. Стрижнем цієї моделі є принцип неперервного процесу взаємодії нових комплексів (символів-образів) позасвідомого і свідомого на основі систематичної праці в ході формування знань та накопичення емоційно-образного досвіду.

Структурою свідомості у цьому випадку стає символ. Він є таким складовим компонентом стратегії творчої трансформації особистості, що не припускає подолання архаїчних структур в умовах диференціації та розвитку мислення. Недоцільно розглядати символізм як доннаукову форму мислення. Розвиток та сублимація (пристосування) особистості до сучасних цивілізацій слід відшукувати у взаємодії між творчістю та символічною реальністю. «Розглядати символізм як ранню стадію становлення

раціональних структур небезпечно. Необхідно відмовитися від лише раціональних форм аналізу. Це не дає можливості встановити баланс у структурі свідомості в умовах цивілізації. Відсутність архетипічності веде до розпаду свідомості (так формувався міф про фашизм, комунізм)» [4, 221-222].

У навчальному процесі все більш наголошується на необхідності пізнання символіки, яка впливає на формування образного мислення. О. Ситник виокремлює новітній підхід до усвідомлення сутності міфу у контексті філософського підходу до буття. Автор виокремлює такі теоретичні підходи: Р. Барта (семіотичний підхід); концепція колективного позасвідомого К. Юнга; Є. Кассіраера, який запропонував основи символічного підходу. Також О. Ситник виокремив контекст дослідження взаємозв'язку міфу та утопії. Встановлюється взаємодія понять на основі таких інтегральних механізмів: міф – джерело, первинна форма утопії, дійсність – ілюзія, їй притаманна ірраціональність; міфи і утопії концентрують надії, ідеали.

Міф завжди залишається ілюзорним образом, ілюзія досягає певної дійсності. Утопія може складати сутність різноманітних моделей і водночас вони складають сутність множини семантичної моделі. Міф і утопія є способом встановлення способів спілкування на образній основі, що є складовою різноманітних форм спілкування [12, 45].

У зв'язку з викладеним, можна зазначити, що позасвідоме та свідоме утворюють інтегровану одиницю структури. Механізмом стимулювання творчості є джерела позасвідомого, фактором впливу на позасвідоме є ритуали, обряди, пізнання церковної символіки, пізнання творів мистецтва, культурологічні, філософські, психологічні, педагогічні знання. При такій різноманітності мотивів конкретно-предметна реальність замінюється принципом, чіткість-нечіткість сприйняття, тобто образ коливання м'ягкості у процесі розвитку мотиву стає ознакою принципу діалогічності,

що тиражується у закономірності формування єдиної реальності. В основу цієї реальності покладений символізм, який встановлює перепони для проєкції як формального фотографування реального, зовнішнього світу внутрішнім [4, 224].

Зазначимо, що в основу цих множин впливу укладається і мотив існування інстинкту до руйнування, запропонований ще З. Фройдом. Це має конкретно-предметне втілення у загостреному сприйнятті, яке не підпорядковується змісту свідомості. Таке сприйняття притаманне творчій дитині. У даному випадку Е. Нойманн користується висловлюванням: «und schlummert wachended Schlaf» («и дремлет, грезя наяву»). Цей стан дозволяє дитині цілісно сприймати світ. Наголосимо на тому, що доросла людина може зберігати пам'ять про дитячі почуття, які стимулюють її творчість тому, що їй притаманне образне мислення на основі архетипів. Тому в основу професійної підготовки повинні бути закладені технології, які дозволяють формувати знання, уміння, навички на основі часткового засвоєння інформації засобами мистецтва, зокрема поезії, насиченої символікою. Це дозволяє майбутньому вчителю адаптуватися до нових асоціативно-образних моделей, визначити здатність до відкритого пізнання світу.

Усвідомлення відкритості світу буде більш ефективним, якщо вивчати поезію Рільке:

*Ребенок, измены тайной жертва,
Любви – тирана становясь рабом,
Над будущим своим утрачивает власть.
После полудня, оставленный в покое,
Он все слоняется меж зеркалами
И всматривается в них, терзаясь
Собственного имени загадкой
И вопрошая «Кто я? Кто я?».
Но вот вернулись домочадцы,*

*Нарушили и подавили то,
Что вчера доверили ему окно,
Тростинка, запах пыльного комода.
Он – снова собственность родни.*

При цьому слова поета є тим дидактичним матеріалом, в основу якого покладена авторитарна педагогіка і вона стає, на жаль, зброєю батьків, свідомості яких притаманна хвороба, яку метафорично можна назвати «склерозом». Повністю знищується зв'язок між свідомим, позасвідомим та надсвідомим. Цей недолік частково притаманний і вчителям, і реальному оточенню, що є засобом гальмування творчої діяльності, реалізації принципу діалогізму. З метою подолання визначеного вище недоліку, потрібно створювати ситуацію адаптації до складних символічних образів. Педагогічною умовою створення такої ситуації є організація співтворчості між експериментатором, студентами та учнями.

Тобто, принцип маятникових коливань приводить нас до усвідомлення ролі психоенергетичної моделі, стрижнем якої є інстинкт, потяг до вдосконалення. Унаочнення цього положення можна досягти за допомогою пізнання «Сонетів до Орфея» Рільке: «Стремиться к преобразованиям, найти вдохновение в пламени, где полная перемен вещь ускользает от тебя»; синтезу поетичного слова з кадрами фільму О. Довженка «Земля», А. Тарковського «Жертовність», коли інтегративним механізмом виступає: а) настанова з текстів «Одкровення від Іоанна»: «И я попробовал одну из их вещей, чтобы проверить, нужна ли мне она. То, что горит, то настоящее»; б) усвідомлення та переживання стану саможертвності, коли інстинкт руйнування вдосконалюється потягом до перетворень за допомогою концентрації волі; саме тоді людина готова знищити минулі погляди у горінні полум'я; цей стан унаочнюється кадрами «Жертовності»; в) усвідомлення та переживання внутрішнього руху душі до Бога.

Саме це і складає суть народження із смерті. Образно цей стан має відбиток в іудейській символіці, коли розглядається етимологія слова «жертвоприношення», що означає підходити ближче. Цей момент слід усвідомлювати як злиття життя та смерті.

У руслі досліджень К. Юнга, З. Фрейда, Е. Нойманна перебуває і В. Роменець. Він розглядає ключові питання психології творчості і закликає до творіння світу зі своєї власної глибини. Творчість розглядається дослідником і як «засіб самопізнання, і як засіб саморозвитку, і як дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, велич її духу, її неповторного «Я» [9, 9]. Автор виокремлює принципи розгортання творчого процесу, які співвідносяться з фазами творчої діяльності. До цих принципів належить принцип вираження, складовою якого є матеріалізація ідеї, яка передбачає формування конкретно-предметних образів [9, 11], інтеріоризація, що зумовлена взаємодією реальних чи уявних об'єктів, перетворених у внутрішні структури [9, 283]; оригінальність, яка передбачає створення нових, неповторних продуктів творчої діяльності.

В. Роменець також концентрує увагу на принципі індивідуалізації. «Творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основної мети пізнання. Вища, ідеальна форма співвіднесеності виражається у світогляді людини, а вища практична форма у її вчинках» [9, 122]. Автор створює модель інтерпретаційного характеру у стратегії творчого розвитку особистості. На відміну від психоенергетичної моделі З. Фрейда та Е. Нойманна, В. Роменець пов'язує внутрішні діалогічні структури із зовнішніми структурами і аналізує продукти творчої діяльності за характером вчинку, хоча психоенергетична модель дозволяє більш глибоко і різноманітно визначити особливості внутрішніх структур на основі принципу діалогічності. Дослідник виокремлює у принципі індивідуалізації

компонент, який є потребою пошуку цікавого, неповторного. Підкреслимо, що при цьому використовується принцип включення біасоціацій, якому теж притаманна взаємодія мотивів чітких та нечітких уявлень, виокремлюються механізми фантазії як засіб створення нових образів на основі комбінування різноманітним художнім матеріалом, рухом до нового неповторного у дійсних відношеннях до світу. Інтегруючим механізмом у даному випадку виступає мова, що виконує гнучку функцію у спілкуванні.

Ученим також виокремлюється принцип об'єктивації відображення явищ реальної дійсності й наголошується на тому, що тільки об'єктивні фактори можна включити у взаємодію з суб'єктивним світоглядом особистості (йдеться про наукові методи пізнання) [9, 125].

У цьому зв'язку зазначимо, що учитель музики, який організує умови цілісного сприйняття учнів повинен інтегрувати у свідомість на основі репрезентації та рефлексії наукові, художні, мистецтвознавчі концепції як мотив необхідності об'єктивного відображення художньої реальності. Це зізнання потребує такої діяльності, яка забезпечує створення цілісної наукової картини світу. Створення цієї картини базується на індивідуалізації сприйняття кожної особистості. Але цей мотив не може розглядатися як стала нерухома форма. Цьому можна запобігти, якщо у процесі пізнання художнього твору орієнтуватися на принцип диференціації отриманої інформації й накопичення уявлень щодо картин світу.

Отримані знання свідчать про те, що принцип діалогічності можна включати у взаємодію з принципом «зцілення через усвідомлення», мова йде про вплив дисоційованих або, застосовуючи мову фрейдизму «витіснених», афективно зафарбованих уявлень в умовах їх залучення в систему переживань, які більш чи менш ясно усвідомлюються суб'єктом» [9, 235].

На нашу думку, процес матеріалізації витіснених у позасвідоме почуттів може з'ясувати більш чітко механізми інтуїції і зупинитися на тих

педагогічних стимулах, які здатні до їх активізації, а саме: орієнтація на формування антропологічного світогляду, надання емоційності, пристрасності (у якості дидактичного матеріалу доцільно використовувати твори Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ж. Бізе, фільми К. Саури); протилежний прийом – спрямування на відмову від трагічного за допомогою міфу; розуміння, що міфологія є засобом розповіді про все і з'ясування всього; виокремлюються такі показники міфу, які орієнтовані на визначення місця кожної речі, явища, особливостей мови різноманітних культур за допомогою віри та релігії, визначення архетипів всіх мов на основі узагальнення в умовах занурювання в глибину поетичної, пластичної та музичної тканини у пошуку елементарних структур, в яких потім розбудовується витвір.

Проведений дослідницький екскурс дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Формування професійних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя музики базується на закономірностях творчої діяльності, що зумовлена особливостями художнього пізнання як вищого ступеня творчості (античні мислителі). Розуміння Бога як творця ціннісних відношень творчості є стрижнем концепцій вчених середньовіччя. Але ця концепція екстраполюється у сучасні форми мислення. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає організацію умов для створення неповторних, оригінальних образів, їх поновлення (XIX-XX ст.).

2. Механізмом упровадження історико-типологічного принципу у навчальний процес є системний і порівняльний аналіз різноманітних і культурних факторів різних часів, який обґрунтовує творчий розвиток особистості.

3. Стратегія творчої трансформації особистості дозволяє вирізнити принцип опори на творчий метод митців. В основу цього принципу покладена концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів. Ця концепція базується на визначенні особливостей художнього пізнання,

принципів моделювання образних конструкцій, мовних і комунікативних особливостей художнього спілкування.

4. Авторська концепція базується на основі типологізації та систематизації принципів, що інтегровані у стратегію класифікації за ознакою творчої трансформації особистості. Ми включаємо цей принцип у взаємодію з принципом подвійної рефлексії та репрезентації критичних суджень. Це дозволяє користуватися: а) принципом опори на метод екстраполювання ідей естетики при аналізі сучасних форм мислення (модернізму); б) принципом трансцендування на основі апріорного споглядання в творчій лабораторії за аналогією митця, коли включаються механізми перекладу з мови одного мистецтва на іншу, використовуються елементи асоціативно-образної моделі формування мислення, принципами систематизації та типологізації, які реалізуються в умовах усвідомлення кожного стилю епохи; варіювання просторовими формами на основі застосування нейролінгвістичної моделі, якій притаманна взаємодія принципу паралелізму та тотожності; використання білінгвістичної моделі, що передбачає інтеграцію знань з різноманітними предметами.

5. Мотив організації упровадження психоенергетичної моделі у навчальному процесі є складним динамічним поняттям, структурним компонентом якого є маятниковий ефект; він не дозволяє повного знищення ідеї психоенергетичної моделі. Маятниковий ефект передбачає циклічне чергування ідей, вплив яких то збільшується, то зменшується аналогічно підйому та спаду.

Мотив взаємодії психоенергетичної та ситуативної моделі можна вдосконалювати за допомогою таких дій: а) пропонується відмова від лише раціональної моделі понять; б) інтегруються у свідомість особливості образного змісту символу; в) організуються умови впливу на пізнання архетипів власного «Я» на основі принципу центроверсії з раціональним аналізом; г) організовується ситуація заміни понятійних понять образними;

д) організується методика дослідження особливостей дитячого сприйняття в процесі професійної діяльності; ситуація співтворчості між експериментатором, студентами, учнями на основі формування нових образів; аналізується творчість як засіб самопізнання та саморозвитку. Виокремлюється принцип матеріалізації творчого задуму на основі інтеграції реалій художнього світу та фантазії, під якою слід розуміти процес створення нових образів на основі накопиченого досвіду.

Подальша перспектива дослідження полягає у систематизації знань щодо встановлення взаємозв'язків між групами принципів й інтеграції їх у єдині стратегії, забезпечення технологій інтеграції їх змісту в свідомість вчителя, формуванні знань та понять, які набувають значення новітніх динамічних, психічних перетворень фахівця, здатного орієнтуватися у сучасних філософсько-художніх концепціях, реалізовувати досягнення понятійного мислення у конкретно-предметну діяльність.

Література

1. Богомазов О. Живопис та його елементи // Україна: Наука і культура. – К., 1989. – Вип. 23. – С. 9.
2. Гармаш Л. Г. Несподіване відлуння кантівської епохи // Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 89-93.
3. Личковач В. Естетичні ідеї Канта в проєкції на мистецтво авангарду // Філософська думка. – 2004. – № 5. – С. 135-155.
4. Нойманн Э. Творческий человек и трансформация // Юнг К., Норман Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. – М.: REFL-book, 1996. – 304 с. – С. 206-249.
5. Палашвіна І. В. Творчість у контексті сучасної парадигми виховання // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 22-30.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво (5-7 класи). Укл.: Масол Л. // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 14-16.
7. Радиховський Л. А. Диалог как единица сознания // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – С. 24-35.
8. Рейзенкванд Т. И. Использование диалога в процессе формирования эстетического отношения к искусству // Формирование эстетического отношения к искусству у учащегося старшего школьного возраста / Отв. ред. и сост. В. Бутенко. – М.: АПН СССР, 1991. – С.53-57.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Семеренко Л. Ф. Об инвенциях И. С. Баха. Символика музыкального языка. – Белград, 2000. – 64 с.
12. Ситник О. Соціальний міф та утопія як ілюзорно-духовні універсали людського буття // Актуальні проблеми духовності: Зб. науковий праць / Під ред. Я. В. Шрамка. – Вип. 7. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С. 44-54.
13. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта // Українське музикознавство: (Респ. міжвід. наук.-метод. посібник) / Ред. кол.: Когляревський І. А. (голова) та ін. – К.: Муз. Україна, 1990. – С.150-155.
14. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К., 1996. – 173 с.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Решетнікова Т. П., Фурдак Т. Д.
Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядаються питання формування естетичного смаку як важливої складової мистецько-педагогічної освіти на прикладі основних положень монографії Калашник Н. Г. «Естетичні смаки: їх витoki і формування».

Ключові слова: естетичний смак, естетичне почуття, естетичний ідеал.

Анотация. Решетникова Т. П., Фурдак Т. Д. Формирование эстетического вкуса как важная составная художественно-педагогического образования. В статье рассматриваются вопросы формирования эстетического вкуса как важной составной художественно-педагогического образования на примере основных положений монографии Калашник Н. Г. «Эстетические вкусы: их истоки и формирование».

Ключевые слова: эстетически вкус, эстетическое чувство, эстетический идеал.

Annotation. Reshetnikova T., Furdak T. The formation of an aesthetic taste as the most important component of art-pedagogical education. The questions of formation of aesthetic taste as an important component of art-pedagogical education based on the main points of the monograph by N. Kalashnik «Aesthetic tastes: their sources and formation».

Key words: aesthetical taste, esthetical feeling, esthetical ideal.

Постановка проблеми, мета статті. Серед значної кількості літератури з етико-естетичного виховання є такі проблеми, що займають особливе в ній місце. Наприклад, питання формування естетичного смаку у дітей та молоді. Тож не дивно, що кожна нова спроба дослідників запропонувати більш ефективні форми впливу на процес розвитку, становлення і вдосконалення естетичного смаку викликає підвищену увагу та зацікавленість у педагогів.

Однією з таких оригінальних робіт є монографія Калашник Н. Г., в якій поєднані історичні, філософські, культурологічні, етнічні та релігійні чинники формування естетичного смаку. Дана стаття має на меті зробити короткий огляд наукової доробки кандидата педагогічних наук, доцента, професора Запорізького юридичного інституту МВС України Калашник Н. Г. «Естетичні смаки: їх витoki і формування». Книга вийшла з друку в 2002 році у Харкові і може стати в нагоді молодому вчителю мистецьких дисциплін.

Вказана монографія складається з семи розділів. В 1-2 розділах аналізуються історико-філософські аспекти трансформації поняття «естетичний смак»; окремо виділяються суттєві ознаки естетичного смаку українців як складової національного менталітету. В 3-4 розділах книги досліджуються психолого-педагогічні чинники формування естетичних смаків різних за віком та можливостями до творчості дітей; пропонується методика виявлення рівнів розвиненості естетичних смаків і їх формування в процесі навчання в школі.

П'ятий розділ присвячено розгляду питання про вплив мистецтва на розвиток естетичних смаків у дорослих людей. Методика визначення наявності естетичних смаків та система оцінювання при проведенні соціолого-психологічних досліджень знайшла відображення в 6-му розділі монографії.

Завершує дослідження вказаної проблеми 7-й розділ «Формування естетичних смаків у педагогів як передумова викладацької діяльності», де розкриваються окремі аспекти питання щодо вдосконалення естетичних смаків людини через систему самоосвіти і самовиховання.

Отримані результати. Монографія Калашник Н. Г. написана на основі залучення значної кількості фактологічного матеріалу, в тому числі й соціологічних досліджень, різноманітних літературних джерел, містить цікаві роздуми та аргументовані висновки. Серед них є й пропозиція розглянути питання про необхідність виділення науки про смак – густосології – в окрему галузь знання, яка б могла посісти місце на перетині культурології та естетики.

Узагальноючі спостереження автора на першому етапі дослідження, можна дійти висновку про те, що кожна культура, цивілізація, нація формує власні естетичні потреби, систему естетичних цінностей, виробляє критерії визначення доброго смаку. В той же час, у всіх творчо обдарованих натур шлях до власної творчості пролягає через засвоєння та

оцінку вже здобутого іншими поколіннями та прорив за межі наявного, коли воно перестає задовольняти суб'єкта. Отже, соціально-історична детермінація і розвиток естетичного смаку фактично виключає суб'єктивістську орієнтацію особистості.

В книзі «естетичний смак» характеризується в соціальних параметрах. Аналіз цієї категорії естетики пов'язується з проблемами виховання дітей в дошкільному та шкільному віці, з процесом соціально-природного і духовного самовдосконалення людини в цілому і педагога зокрема. Автор розглядає поняття «естетичного смаку» діалектично, через категорію особливого, яке не є всезагальним, і в той же час, не виступає як одиничне, оскільки знаходиться між ними. Розкриваючи історичні особливості вітчизняної культури, окремо виділяються суттєві ознаки естетичного смаку в українців. Огляд культурної спадщини народу, аналіз психолого-педагогічних чинників, які впливають на процес формування естетичних смаків, призводять автора до твердження про те, що

- естетичні смаки та естетичну культуру потрібно виховувати з дитинства і це має стати умовою всебічного та гармонійного розвитку особистості, її змістовного майбутнього життя;
- формування творчої особистості, здібностей та обдарувань юного громадянина значною мірою залежить від його загальної культури, естетичної свідомості, від рівня сформованості естетичного смаку;
- естетичні смаки багато в чому зумовлюють творчий шлях людини;
- зазначена проблема пов'язана з естетикою, педагогікою, психологією та методологією пізнання;
- естетичний смак, як деяка цілісність, як субординація естетичного ідеалу та естетичного почуття, формується не лише мистецтвом, а й усією практично-духовною діяльністю людини.

Цікавими, як на нашу думку, є міркування Калашник Н. Г. і стосовно розвитку духовності в українському суспільстві. Характерною ознакою

сучасної культури, зазначається в монографії, є роз'єднання естетичних ідеалів з естетичним корінням культури [1, с. 91, 147]. Підтвердженням цьому є живучість багатьох забобонів, незважаючи на сучасні досягнення науки і ренесанс релігії, що засвідчує про нерозвиненість смаків українства, численність вад та недоліків, котрі штовхають молоду людину на злочинний шлях [1, 154-155]. Низький професіоналізм, що процвітає в творчості і демонструє поганій смак [1, 91], суттєво впливає на формування смаків і у дітей [1, 128-129]. Зростання криміногенності молодіжного середовища найчастіше пов'язане з тим, що молоді люди шукають найлегшого шляху в житті, не бажають невтомно вчитись і пізнавати прекрасне, будувати своє життя в дусі християнської моралі [1, 155]. Це спосіб сприйняття людини, для якої прагматизм буття перемістив духовність на периферію свідомості та поведінки людей, або зовсім відкинув як непотрібне.

В минулому, зауважує автор, людей завжди хвилювала і надихала на творчість проблема Вічного Життя – віра в Бога-Творця [1, 91]. Потужним стимулятором формування естетичних смаків пересічних українців упродовж багатьох століть була православна Церква, а в західних областях України – інші конфесії (римо-католицька, лютеранська, греко-католицька). Сьогодні ж спостерігається зниження вимог молоді до своєї поведінки, потяг до спрощених форм сприйняття дійсності та мистецтва. На думку Калашник Н. Г., причиною такого стану є зростання впливу масової культури на свідомість молоді людини [1, с. 85, 154-155].

Окрім цього, сучасна освітньо-виховна система у своїй більшості не приділяє належної уваги прищепленню естетичної культури [1, 144]. Тому процес етико-естетичного впливу на молодь носить нескерований характер і є незабезпечений належною методологічно розробленою системою виховання естетичних смаків юнацтва.

В книзі, де йдеться про вплив сучасного мистецтва на розвиток естетичних смаків у дорослих людей (5-й розділ монографії), наводиться розгорнута характеристика різних напрямів художньої діяльності, втілення смаків у мистецтві. На прикладі посилань до літературних джерел переконливо доводиться необхідність широкого залучення дітей та молоді до творчості, виховання розвинуеного естетичного і художнього смаку [1, 184-187].

На особливу увагу заслуговує термінологія, якою користується автор. Характеристика смаку подається в наступних термінах: побутовий смак; масовий естетичний смак; пластичний смак; техногенний смак; утопічний масовий смак; етносмак; природний смак.

Можливо, з метою передачі більш широкого спектру відтінків естетичного смаку та урахування ступеню його розвиненості в людині, в монографії наводяться також приклади невибагливого смаку, спотвореного смаку, розвинуеного і нерозвинуеного смаку, недорозвинуеного, неповно розвинуеного, малорозвинуеного смаку, поверхового смаку, підвищеного та поглибленого смаку, - хоч традиційний підхід до класифікації естетичного смаку передбачає його поділ на розвинений і нерозвинений, естетичний і художній, добрий та поганий.

Іншим різновидом смаку людини, в якому присутній естетичний елемент, є на думку автора: смак до політичної і громадської діяльності, смак до винахідництва в науці та техніці, смак до будь-якої розумової діяльності, смак до розумової праці, смак до будь-якої праці, смак у доборі найвлучнішого слова, об'єднання слів у вирази, речення, користування синонімами й антонімами тощо, смак до прояву пластичних здібностей.

Вживання в такому сенсі «естетичного смаку» надто розширює обсяг означеного поняття, в певній мірі навіть ускладнює сприйняття його у зв'язку з нечіткістю визначень по тексту. Іноді такий підхід призводить до повного ототожнення «естетичного смаку» з поняттям «естетичний ідеал»,

що є не зовсім правомірним, оскільки ця категорія виконує роль посередника в естетиці, поєднуючи естетичний ідеал та естетичне почуття як соціальне і природне в людині. Саме естетичний ідеал надає всім естетичним властивостям особистості цілеспрямований і яскраво виражений характер. За своїм змістом естетичний ідеал є образ бажаного майбутнього, який виникає у особистості в процесі випереджаючого зображення нею соціальної дійсності, що не зовсім відповідає естетичному смаку як категорії.

Важливо, щоб під «естетичним смаком» розуміли не тільки виключно позитивно-естетичне в оцінюванні об'єкта чи суб'єкта. Адже «естетичний смак» може виступати критерієм в розумінні і естетичної дисгармонії. Це особливо переконливо сьогодні демонструє процес оцінювання предметів та явищ в сучасному мистецтві.

Продовженням розмови про естетичний смак є переведення його в площину діяльності людини, а саме здатності її до розвитку, формування власного естетичного смаку, або ж навіть його виправлення, збагачення, викривлення, поглиблення, підвищення [1, 243-247].

Концепцію формування естетичних смаків у художньо обдарованих дітей автор виводить з теорії психології художньої творчості, яка зводиться до таких моментів:

- виявлення ознак художньої обдарованості;
- спостереження за становленням цих ознак з метою спрямування здібностей у доцільне русло;
- рекомендація пройти курс навчання у відповідних навчальних закладах освіти з метою поглиблення власного смаку;
- поступове здійснення переходу від репродуктивної діяльності до оригінальної творчості при втіленні задуму.

Дослідниця аргументовано розкриває діалектику творчого начала, природи естетичного смаку. Особливий акцент зроблено нею на думці про

те, що естетичний смак - це система емоційних та раціональних пріоритетів, ціннісних орієнтацій в будь-якій сфері життєдіяльності людини. В ньому органічно поєднані неусвідомлене і усвідомлене. Важливе місце естетичного смаку людини полягає в тому, що будучи соціально детермінованим як політичні чи то моральні домінанти, він несе на собі відбиток індивідуальності, життєвого досвіду та устремлень особистості. Для творчої особистості така властивість є дуже суттєвою, оскільки забезпечує через естетичний смак неповторність та оригінальність відображення, перетворення зовнішнього світу в творчості. Естетичний смак спирається на відповідні почуття, а естетичне почуття через естетичний смак змушує працювати людську уяву.

В монографії наводяться приклади естетичних смакових уподобань жінок різних вікових категорій (їхній естетичний смак характеризується як обмежений за обсягом, але глибший за своїм змістом) та чоловіків (естетичний смак яких виявляється глибшим за змістом, але подилетантськи звуженим до якихось фрагментів буття) [1, 232].

Естетичний смак опиняється в центрі естетичної творчої здібності людини. Він не лише сам постійно розвивається і вдосконалюється, але й робить значний внесок в формування характерних для особистості рис, таких, як відхилення від шаблонності, наполегливість в реалізації того образу майбутнього, який склався в її уяві на підставі вироблення та споживання певних естетичних та художніх цінностей. В самій емоційно-інтелектуальній оцінці, здійсненні ціннісних орієнтацій, естетичний смак співвідносить оцінювані ним явища з системою об'єктивних цінностей, які є характерними для того чи іншого суспільства, соціальної групи, зафіксованих головним чином в результатах чуттєвого пізнання світу. В такому співвіднесенні може виявитися незадоволеність наявними цінностями, пошук інших і прагнення створювати нові.

Результати естетичного сприйняття через відповідні переживання та емоції виступають важливими стимуляторами творчості і закріплюються в естетичному почутті. Естетичне почуття визначає творчий процес передусім на несвідомому, а потім і на свідомому рівні. Естетичне почуття, на відміну від прийдешніх емоцій, переживань та задовольень, сформувавшись, закріплюється в спеціальному психофізіологічному механізмі, який забезпечує можливість постійного функціонування цього утворення. В процесі формування естетичне почуття набуває характеру інструмента безмежного вдосконалення людини під впливом все зростаючого потоку інформації, що виникає на основі прагнення індивіда задовольнити свою естетичну потребу.

Дослідники творчості справедливо відмічають, що митці майже ніколи не бувають задоволені результатами власної діяльності, тому постійно знаходяться в стані дискомфорту. Постійна спрямованість естетичного почуття на творчість, перетворює його в «збурювача» внутрішнього спокою особистості, що володіє властивостями не споглядати красу, а творити її. Таким чином, здебільшого на неусвідомлюваній ще стадії розглядуване нами почуття стає чи не головним збудником мотиву до творчої діяльності.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Монографія є спробою автора дати ґрунтовний аналіз витоків і шляхів формування естетичних смаків у дітей та молоді на сучасному етапі розвитку освіти; відобразити об'єктивно назрілі потреби оновлення педагогічної науки; розкрити нові можливості у вирішенні нагальних проблем виховання учнів, визначити послідовність кроків на шляху до їх розв'язання. Тому, на нашу думку, робота буде сприяти подальшим пошукам, стане в нагоді молодим вчителям мистецьких дисциплін.

В частині визначення категоріально-понятійного апарату естетики як дисципліни, що вивчається у вищих навчальних закладах, дана

добробка є корисною і доцільною, адже поданий в ній історичний, соціологічний матеріал може бути використаний в лекціях, студентських пошукових роботах.

Тим не менш, не можна сказати, що робота взагалі позбавлена недоліків, політичних кліше, які далеко відстоять від науковості. Наприклад, наводиться характеристика Валувського указу [1, 71], яка суперечить загальновідомим фактам в історії; відомості про систему навчання дітей в Запорізькій Січі [1, 105] без будь-якого посилання на першоджерела та ін., та це не змінює загалом позитивної оцінки самої монографії.

Література

1. Калашник Н. Г. Естетичні смаки: їх витокі і формування. – Х., 2002. – 341 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ ХОРМЕЙСТЕРА В ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сергєєва В. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядаються психолого-педагогічні передумови роботи хорового диригента, принципи, форми й методи організації позакласної діяльності вчителя-хормейстера.

Ключові слова: психолого-педагогічні передумови, діяльність вчителя-хормейстера, позакласна робота, співування, увага, мета, виконання музичного твору, розвиваюче навчання.

Аннотация. Сергеева В. М. Психолого-педагогические предпосылки работы хормейстера в условиях внеклассной деятельности. В статье рассматриваются психолого-педагогические предпосылки работы хорового дирижера, принципы, формы и методы организации внеклассной деятельности учителя-хормейстера.

Ключевые слова: психолого-педагогические предпосылки, деятельность учителя-хормейстера, внеклассная работа, общение, внимание, цель, исполнение музыкального произведения, развивающее обучение.

Annotation. Sergeeva V. The psychology-pedagogical preconditions of conductor's work in the condition of extra-curricular activities. In this article the psychology-pedagogical preconditions of conductor's work, principles, forms and methods of organization of conductor's extra-curricular activities are considered.

Key words: psychology-pedagogical preconditions, conductor's activity, extra-curricular work, relations, attention, aim, the performance of musical work, evolving education.

Постановка проблеми. У науково-методичній літературі з питань хоровознавства існує незаперечна думка, згідно з якою успішність роботи

хормейстера залежить не лише від його музичних здібностей, розвинутої «внутрішньої техніки» диригента, відчуття стилю й цілісності музичного твору, вміння працювати над окремими його складовими, розвитком правильної, чистої і виразної інтонації у співі, співацького дихання і т. ін. Фахівці все більше і більше доходять висновку, що успіх хормейстерської справи в значній мірі залежить від того, на які психолого-педагогічні засади хоровий диригент спирається у своїй діяльності, як вміє планувати педагогічну і виховну роботу, передбачати психологічні реакції учнів в тій чи іншій ситуації.

Отже, специфікою його професійної діяльності, насамперед, є те, що він постійно знаходиться у пошуку найефективніших психолого-педагогічних методів музично-естетичного виховання школярів, розвитку в них вміння адекватно сприймати художній твір й художні образи, формування позитивного відношення до мистецтва в цілому. З цієї точки зору робота хормейстера – багатофункціональна і, фактично, являє собою комплекс діяльностей. Вона одночасно містить інтерпретаційну (аналітичну), виконавську (евристичну), керуючу (реалізуючу), репетиційну (педагогічну) й організаторську (плануючу) діяльності. Перед хормейстером постійно виникає практична необхідність здійснення не лише суто художніх, але й цілого ряду «організаційних» – позамузичних – задач і функцій. І в першу чергу механізмів спілкування, комунікації та психологічних впливів. Саме тому інноваційна музична, зокрема хорознавча педагогіка, завжди активно шукала принципи, форми і методи організації найбільш успішної роботи диригента і пройшла достатньо тернистий шлях від «анатомофізіологічної школи» Л. Демпе, абсолютизуючої механічну роботу виконавського апарату до «відкриттів» соціальної психології, психології спілкування, колективної діяльності та розвитку уявлень про закономірності досягнення мети. Подальша розробка цих ідей і покладена в основу даного наукового пошуку.

Аналіз досліджень та публікацій. Коли ще М. А. Римський-Корсаков назвав диригування «темною справою», він був зовсім недалеко від істини, адже система диригування, за думкою І. Маркевича, є одночасно і «мистецтвом», і «наукою», і «керуванням» [2, 5]. Довгий час в побудові теоретичних підвалин диригентського мистецтва панували різноманітні тенденції – «інтуїтивістські» і механістичні принципи, «раціональні» й «емоційні» та інші підходи. Поряд з цим все активніше розробляються психологічні засади діяльності хормейстера, виникає необхідність навчання елементам спілкування з виконавським колективом, або, інакше, «тактиці» репетиційної роботи. Теоретичне вивчення питань хорового виконавства як творчої взаємодії диригента та хорового колективу сьогодні набуває особливої гостроти й актуальності. Окреслені ідеї містяться в роботах Л. Гінзбурга, В. Живова, Г. Ержемського, Р. Кан-Шпейера, О. Коломієць, Н. Селезньової, Г. Стулової, Г. Ципіна та ін. Проте, ця досить широка і багато у чому складна проблема, на наш погляд, ще потребує свого подальшого висвітлення в наукових розробках, що і визначило **мету роботи** – визначити психолого-педагогічні передумови роботи хорового диригента, принципи, форми й методи організації позакласної діяльності вчителя-хормейстера.

Результати дослідження. Як відомо, основним завданням вчителя-хормейстера є організація позакласної роботи як механізму сумісних дій вчителя і учнів, обумовлених художніми цілями, єдиною виконавською стратегією і тактикою втілення художньої ідеї, образу. Її психологічним фоном є процес спілкування у всіх його формах та виявленнях. Вчитель-професіонал має володіти «технікою контактності» (Л. Гінзбург). Причому не лише на інтуїтивному рівні, а керуючись методами доцільно побудованих психологічних взаємодій між ним та учнями. Для того, щоб об'єктивні закономірності спілкування були дійсно ефективним засобом керування хоровим колективом, необхідно враховувати структуру механізму спілкування.

Основою процесу спілкування має бути методика установалення взаємних психічних контактів й комунікацій з учнями, коли обмін інформацією відбувається на засадах творчості та взаєморозуміння. Всі ці компоненти нерозривно пов'язані між собою й не існують ізольовано. Психологічною основою спілкування, його «цементуючим» матеріалом є взаємопроникаюча увага керівника-хормейстера та хорового колективу, порушення якої одночасно ліквідує всю систему психологічної взаємодії, її ефективність й предметну спрямованість.

Увага – особлива психологічна активність, що виявляє себе у концентрації свідомості на вирішенні завдань, виникаючих в процесі індивідуальної або сумісної діяльності. Вона інтенсифікує інтелектуальну сферу людини, сприяючи успішним пошукам шляхів досягнення мети. Увага є «єдиним отвором нашої душі», говорив в свій час К. Д. Ушинський, крізь який проходять всі враження про навколишній світ. Але відкривається цей «отвір» завжди по-різному, в залежності від ступеню інтересу та конкретних умов спілкування. Тому найважливішим для концентрації уваги є те, куди в даний конкретний момент увагу необхідно спрямувати.

Головна увага вчителя-хормейстера в роботі з хоровим колективом повинна бути спрямована на мету його дій. Для цього кожному учню в кожному конкретному випадку необхідно зрозумілою мовою довести мету дій вчителя. У зв'язку з цим великий російський фізіолог І. П. Павлов підкреслював: «Все життя, все його покращення, вся його культура досягаються рефлексом мети» [4, 270]. Лише рефлекс мети здатний «настроїти» в потрібному напрямку психічно-нервову систему учня, а з її допомогою його поведінку, допомогти навчитись у думці «чути» ту музику, яку пропонується виконувати хором, уявляти собі звучання, яке необхідно відтворити під час співу.

Відтак, успішному виконанню хорового твору передуює концентрація уваги в час репетицій. Цілісна уява про художній твір формується переважно на початковому етапі роботи, тобто в період знайомства з твором, а також на завершальному етапі та під час концертного виконання. Окреслені два важливі періоди роботи над твором пов'язуються між собою часом, коли опрацьовуються деталі твору, окремі його розділи, ведеться робота над інтонацією, диханням, голосоведінням, ансамблевим стросом, чистотою співу тощо при обов'язковому врахуванні кінцевої мети. Коли робота над окремими частинами твору завершена, коли відпрацьовані всі технічні деталі, можна переходити до заключного етапу роботи. На цій стадії твір розуміється і трактується цілісно, синтезовано – відбувається «зшиття» окремо вивчених на початковій стадії роботи епізодів, злиття їх в одне ціле. Для цього необхідно багаторазове повторення окремо вивчених епізодів твору. З перших же кроків необхідно виховувати в учнях уміння слухати і чути свій спів, мати про нього своє судження. З цією метою необхідно періодично записувати виконання творів своїх вихованців на магнітофонну плівку і після сумісного прослуховування аналізувати їх разом з учнями.

Оскільки кінцевий період роботи знаменується усвідомленням ще більш тонких деталей, ясним і конкретним уявленням про них, на завершальному етапі роботи керівнику позакласної роботи слід запобігати будь-яких моментів приблизності, розпливчастості, намагатись формувати точні уявлення про твори, що виконуються. Досвідчені викладачі-виконавці важливим засобом формування точності художньої уяви вважали образні асоціації, художні «програми» виконуваних творів [3]. Видатні методисти хорового співу стверджують, що незамінну роль в цих процесах має відігравати слово вчителя-хормейстера, переконливе повчання музично-художньої фарби, тембру, колориту за допомогою метафоричних порівнянь, образних асоціацій, епітетів.

Визначальним в роботі з хоровим колективом вважається й уміння концентрувати свою увагу на найбільш важливих чинниках подолання різного роду труднощів. На вагомості цього боку репетиційної роботи наголошували В. М. Бехтерев, К. С. Станіславський та ін., особливо на необхідності розвитку культури розумової зосередженості [1. с. 68, 97]. Вони вбачали в здібності розумової зосередженості першооснову духовної розвинутості людини, необхідну передумову її творчого зростання тощо.

Вчителю-хормейстеру в роботі з хоровим колективом важливо пам'ятати про необхідність формування в учнях вміння розподіляти увагу, без чого проблематичним було б навчання співу по нотах та виконання творів за рукою диригента в цілому. Слід зазначити, що рівнем зосередженості визначається і тривалість занять, адже в час, коли зникає зосередженість, заняття з учнями втрачають сенс.

Важливу роль у відтворенні позитивного психологічного клімату в роботі вчителя-хормейстера відіграють публічні виступи, оскільки музичний твір «дозріває» лише на публіці. Кожний вдалий виступ викликає в душах юних артистів позитивні емоції, стимулює їх подальшу роботу. Готуючи хоровий колектив до публічних виступів, педагог-керівник має психологічно правильно підготувати учнів до концертного виступу, і в першу чергу, вберегти їх як від переоцінки своїх здобутків, так і від недооцінки їх, допомагаючи уникати зайвого хвилювання, зосередивши увагу лише на музиці, що буде виконуватись. Таким чином формуються відповідні навички виступу хорового колективу «на публіці». Тому, мабуть, так важливо для вчителя-хормейстера вдало дібрати програму хорового колективу, заклавши в неї ті твори, які б могли захопити учнів так би мовити «за живе», змусили б їх «закохатися» в ці твори, викликаючи бажання їх виконувати не лише у концертних виступах.

Успішність навчально-виховної роботи в позакласній діяльності хорового колективу залежить не лише від дотримання й виконання необхідних психологічних передумов, але й в тій же мірі від дотримання необхідних педагогічних принципів і методів. Перш за все заняття необхідно будувати згідно з концепцією розвиваючого навчання. А саме, інтенсивно та всебічно розвивати здібності учнів-співаків хору в процесі прищеплення їм хорової культури, розвитку музичного слуху і музичної пам'яті, почуття метро-ритму, ладо-тональних відчуттів тощо.

Між тим, всебічний музичний розвиток співаків хорового колективу не є самоціллю, а підпорядкований кінцевій меті музичної освіти та виховання — формуванню розвинутих музичних й, ширше, художніх смаків підростаючого покоління як важливого механізму ціннісних орієнтацій в сучасному потоці суміші антихудожніх творінь. До речі, такий розвиток може мати місце в будь-яких проявах позакласної музично-творчої діяльності, наприклад, систематичному слуханні класичної та популярної музики, вивченні музичних та інших художніх дисциплін тощо. Але найбільш інтенсивно цей процес протікає під час безпосередніх практичних занять, якими, насамперед, є заняття в хоровому колективі.

Висновки та перспективи дослідження. На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що участь в хоровому колективі, як найбільш демократичній формі масової музичної освіти, є однією з найбільш доступних форм інтенсифікації розвитку музично-творчих та інших мистецько-художніх здібностей учнів загальноосвітньої школи. Для цього необхідно допомогти їм розуміти музичний твір і музичне мистецтво в цілому, усвідомлювати його зміст і закономірності. Навчання і розвиток особистості взаємопов'язані між собою, адже розвиток здійснюється лише в процесі навчання, накопичення необхідної суми знань, збагачення кожного учня «індивідуальним» досвідом. Крім того, зазначимо, що в міру розвитку особистості відбувається перебудова

в бік ускладнення її психічних функцій, змінюється якість розумових операцій людини.

Існує думка, що будь-яка інформація засвоюється людиною лише у випадку, якщо вона торкається певних граней її особистісного досвіду. Спів в хоровому колективі, за вимоги дотримання відповідних рекомендацій керівника, власне, і є методом, формою і процесом набуття особистісного досвіду учнями. Залучаючись до діяльності, пов'язаної з музично-творчим виконавством, дитячий інтелект набуває можливості для дійсно всебічного, гармонійного розвитку. Відтворюючи у художньому співі звуковий образ, виконавець проникає у виразно-смыслову суть музичних інтонацій, усвідомлює складні конструктивно-логічні принципи організації музичного матеріалу, сягає витончених вершин творчості й майстерності. Тому практика навчання співу в хорі, якщо вона є творчою, є й інтелектуально-розвиваючою, у процесі якої формується художня свідомість учнів, спроможність орієнтуватися в багатстві явищ музичного мистецтва. А це, в свою чергу, на наш погляд, веде учнів до самостійності мислення, виховує їх увагу і здібність приходити самостійно до висновків і узагальнень, отже, спричиняє можливість витрат душевної та інтелектуальної енергії, повної самовідданості улюбленій справі.

Література

1. Бехтерев В. М. Умственный труд с рефлексологической точки зрения и измерения способности к сосредоточению // Рефлексология труда: В 2 ч. – Ч. II. – Л.: Госиздат, 1925.
2. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. – М.: Москва, 1988.
3. Коган Г. М. У врат мастерства. – М.: Советский композитор, 1961.
4. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – Л.: Ленмедгиздат, 1932.
5. Селезньова Н. О. Профессионализм хормейстера. Психологичний та культурно-історичний аспекти. – Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. – Одеса: ОДМА, 2004.

СУГЕСТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Семеняк В. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядається застосування сугестивних технологій, які сприяють успішному опануванню навчальним матеріалом, поєднанню усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки під час його засвоєння. Пропонується використання аутогенного тренування, різних видів медитацій для розвитку емоційно-образної сфери.

Ключові слова: професійна підготовка, сугестивні технології, аутогенне тренування, медитація, майбутній вчитель музики.

Анотация. Семеняк В. Н. Суггестивные технологии как условие профессиональной подготовки учителя музыки. В статье рассматривается применение суггестивных технологий, которые содействуют успешному овладению учебным материалом, объединению осознанных и неосознанных компонентов психики во время его усвоения. Предлагается использование аутогенной тренировки, различных видов медитаций для развития эмоционально-образной сферы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, суггестивные технологии, аутогенная тренировка, медитация, будущий учитель музыки.

Annotation. Semenjak V. The suggestive technologies as a condition of vocational training of the teacher of music. In article application the suggestive technologies which promote successful mastering of the realized and not realized components of mentality during mastering a material is considered. Use auto-trainings, various kinds of meditations for development of emotional - shaped sphere is offered.

Key words: vocational training, the suggestive technologies, auto-training, meditation, the future teacher of music.

Постановка проблеми. Україна, вступаючи в новий інформативний простір, потребує модернізації традиційної системи освіти, що стосується і професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Великого значення набуває розвиток таких складових професійної діяльності, як увага, воля, емоційно-образна сфера, уява та музичні здібності. Однією з ефективних технологій навчально-виховного процесу є сугестивні технології. Використання цих технологій допомагає розкриттю резервних можливостей особистості. Необхідність їх дослідження та впровадження зумовлена протиріччям між потребою стимулювання пізнавальної діяльності студентів та організації ситуації впливу на розвиток емоційно-образної сфери і відсутністю теоретичних і практичних розробок з урахуванням високого рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Виокремлене протиріччя між упровадженням сугестивних технологій і недостатньою розробленістю методів реалізації цих

технологій в навчально-виховному процесі підготовки вчителів музики складає сутність обраної проблеми.

Аналіз досліджень та публікацій. Питанню сугестії приділяли увагу такі психологи, як Т. Ахмедов, М. Бурно, У. Джеймс, С. Джекобсон, А. Свядоц, І. Шульц та інші. А. Вайтценхоффер так характеризує навіювання: «Це пряме діяння, яке впливає на розумові процеси або поведінку індивіда, матеріалом для нього частіше слугують вербальні стимули... і ефективність якого залежить від суб'єкта, від змісту впливу і від сукупності ситуацій, в якій воно виконано» [1, 122]. У своїй монографії О. Полякова окрім вербальних розглядає й невербальні стимули, які мають сугестивний вплив на сферу позасвідомого. Основи сугестопедії висвітлено у працях В. М'ясицева, Д. Узнадзе, Б. Паригіна. Впровадження сугестивних технологій в навчально-виховний процес розглядає О. Пехота і підкреслює, що їх використання підвищує ефективність навчання, спричиняє надзапам'ятовування, підвищує працездатність, сприяє розвитку особистості і допомагає опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини [3, 217].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив нам констатувати, що нині ще не визначена специфіка використання сугестивних технологій в педагогічному процесі, не систематизовані знання та концепції упровадження сугестивних технологій у конкретно-предметну діяльність вчителя музики.

Метою статті є визначення сутності поняття «сугестивні технології» та виокремлення їх особливостей безпосередньо у професійній підготовці вчителя музики.

Отримані результати. Професійна підготовка вчителя музики може відбуватись двома шляхами: 1) використання традиційних методів навчання, які спрямовані до свідомості майбутніх вчителів музики; 2) використання творчих методів формування індивідуальності, перетворення

людини в самовиховну систему, яка здатна створити нове, неповторно-оригінальне на позасвідомому рівні, на рівні творчої інтуїції [5, 164].

Нас цікавлять методи, які звернуті до нашої підсвідомості. Такими методами є сугестивні методи навчання. Вони можуть застосовуватись як на групових, так і на індивідуальних заняттях.

Термін «сугестія» походить від латинського *suggestio* (навіювання) – це вид цілеспрямованого комунікативного впливу на поведінку і свідомість людини (або групи людей), внаслідок якого людина (група людей) всупереч наявній фактичній інформації (що сприймається, здобутої з пам'яті) визнає існування того, що в дійсності не існує, або щось робить всупереч своїм намірам чи звичкам. Навіювання змінює притаманні людині способи аналізу інформації та способи поведінки [2, 78].

О. Полякова у своїй праці виокремлює чотири потоки інформації, які мають сугестивний вплив на підсвідомість під час спілкування викладача з майбутнім вчителем музики:

– перший потік – вербальний. Саме мова є сильним засобом впливу на підсвідомість особистості. Великого значення набуває голос викладача, його тембр. Високий тембр у слухача викликає роздратування, а низький – заспокоєння. Тому викладачу корисно використовувати низькі регістри свого голосу, якщо виникає потреба у переконанні студента. Динаміка мови також може сприяти сугестивному впливу. Головне, щоб мова не була дуже голосною, бо складається враження, що людина прагне нав'язати іншій людині свою думку. Водночас мова не повинна бути тихою, бо здається, що людина невпевнена і до її думки можна не прислухатись. Дуже швидкий або занадто повільний темп мови може викликати у слухача відчуття непереконливості, слабкої компетентності. Сугестивний вплив на майбутніх вчителів має не тільки зміст, а й емоційність мови викладача [5, 167];

– другий потік – зорова інформація. У спілкуванні між викладачем і студентом використовуються «приховані» невербальні сигнали. Такими

сигналами можуть бути міміка викладача, його жести, розміщення тіла. Саме погляд, пантоміміка можуть навіяти необхідну інформацію під час педагогічного спілкування;

– третій потік – тактильне діяння між викладачем і студентом на заняттях з музично-виконавських дисциплін. Саме доторкання до руки або передпліччя може посилювати слово, фразу, тим самим «закладаючи» у підсвідомість підопічного ключові слова, а іноді й замінюючи їх. Ці дотики повинні бути ненав'язливими. На людину великий вплив мають легкі доторкання, які не усвідомлюються нею;

– четвертий потік інформації, який отримують студенти, передається мовою музики. Відомо, що музика впливає не тільки на позасвідомість, свідомість, але й на підсвідомість, де сприйняття емоційної інформації відбувається неусвідомлювано для особистості. Тому в підготовці майбутніх вчителів важливим стає такий підбір репертуару, який дозволить сформувати не тільки виконавські, художньо-естетичні, технічні уміння та навички, але й особистісні якості та властивості.

Ми розглянули таку частину педагогічного процесу, де навіювання здійснює особистість, яку можна називати «сугестатором», а об'єкт впливу – «сугестантом». Навіювання в професійній підготовці майбутнього вчителя музики має свої особливості: 1) студенту потрібно підготуватись до взаємодії з сугестатором, функції якого може виконувати викладач або партнери по спілкуванню; 2) сугестатор повинен розбудовувати свої власні способи навіювання на основі забезпечення певного ритму з підкресленням кульмінацій; 3) студент як сугестант повинен використовувати прийом «перерваної дії», під час якої забезпечує відчуження власного «Я» від навколишнього середовища. Тобто, він сприймає інформаційні сигнали більш активно в умовах замкненої площини на основі повного занурювання в образ, який створює викладач; 4) почергово студент міняється ролями з вчителем або партнерами по спілкуванню. Ретельно при цьому обирається дидактичний матеріал, який є стимулом для реалізації навіювання. Доцільно

використовувати твори А. Вівальді, Й. Баха, Д. Бортнянського, М. Лисенка, О. Довженка та інших митців.

Сугестивні технології, які використовуються у педагогічному процесі спрямовані на розкриття резервних можливостей особистості, основу якої становить неусвідомлена психічна активність. На думку Л. Тарасової, сугестивна технологія – «навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування» [6, 148]. Головним методом цієї технології є метод релаксопедичного навчання, основу якого складає психічна саморегуляція, де головну роль відіграє самонавіювання [3, 228].

М. Бурно вважав, що самонавіювання – це методика навіювання думок, образів, бажань самому собі. А А. Ромен під самонавіюванням розумів «важкий вольовий процес, який забезпечує цільове формування організму до певних дій і при необхідності – до їх реалізації» [1, 321].

У наш час розроблена велика кількість технологій самонавіювання. Використовуються методи Е. Куе, Є. Джекобсона, І. Шульца. Самонавіювання може бути як мимовільне, так і довільне. Мимовільне самонавіювання супроводжується додатковими факторами, які підсилюють аутосугестію і несуть у собі емоційний запал. Довільне самонавіювання можливе, якщо свої думки та увагу зосередити на певному уявленні. Завдяки своїм спостереженням Е. Куе зробив висновок, що сила уяви впливає на ефективність процесу пізнання. Е. Куе стверджував, що всі люди знаходяться під владою сили своєї особистої уяви і що озброївшись вірними уявленнями, можна досягти бажаного результату. Свідоме самонавіювання, за Е. Куе, – це метод, який дозволяє подавити негативні за своїми наслідками уявлення і замінити їх на корисні. Самонавіювання досягається методом тренінгу, при цьому наголошується на доцільності розвитку уяви, а не волі. У професійній підготовці майбутнього вчителя музики формули самонавіювання, згідно Е. Куе, повинні бути простими і не носити примусового характеру. Наприклад:

«Виступи на публіці мені легкі та приємні». Ця формула не обов'язково повинна співпадати з дійсністю, так як вона адресується підсвідомому «Я», яке сприймає формулу як наказ, який необхідно виконати. Чим простіше формула, тим краще ефект. Е. Купе підкреслював, що якщо людина свідомо навіює собі що-небудь, то робити це рекомендується просто і без будь-яких вольових зусиль. Формула самонавіювання повинна бути простою і складатись з декількох слів, максимум з трьох-чотирьох фраз і завжди носити позитивний зміст. Наприклад: «Я виконаю пасаж дуже ритмічно і чисто». Для посилення віри у свої сили можна використовувати формулу: «Я можу, я можу, я можу...». Формула промовляється монотонно і без напруження 20 разів, не фіксуючи уваги на змісті, не голосно, але так, щоб людина чула те, що говорить. Самонавіювання триває три-чотири хвилини і повторюється 2-3 рази на добу [1, 320].

Формули самонавіювання можна використовувати і для зняття емоційного напруження. Лікар Є. Джекобсон вважав, що емоційне напруження супроводжується напруженням поперечно-смугастих м'язів. Він також зауважив, що різному типу емоційного реагування відповідає напруження певної групи м'язів. Методика Є. Джекобсона, яка базується на використанні довільного самонавіювання і де можна вибірково впливати на негативні емоції завдяки зняттю напруження в певній групі м'язів, може бути застосована у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Важливу роль в активізації психічної діяльності майбутніх вчителів відіграє володіння аутогенним тренуванням та медитацією. Засновником методу аутогенного тренування вважають німецького психотерапевта І. Шульца. Аутогенне тренування (аутотренінг з грецької autos – сам, gennao – народжую) – психотерапевтичний метод, який базується на використанні прийомів самонавіювання, елементів східних технік в стані релаксації для психологічної саморегуляції [2, 50]. Аутогенне тренування дозволяє боротись з нервово-психічними перевантаженнями і допомагає

організму швидко відновлювати сили. Методика аутогенного тренування І. Шульца називається класичною і складається з двох сходинок: перша – початкова та друга – вища. Перша сходинка містить шість вправ, які є підготовчими. Повторення подумки формул самонавіювання повинно проводитись спокійно, без зайвого емоційного напруження. З. Ліндеман підкреслював, що під час цього тренування самим складним є досягнення внутрішньої концентрації, зосередженості на почуттях, образах, уявленнях, без звернення до волі, яка автоматично підвищує рівень напруги і робить розслаблення неможливим [4, 106]. Займатись можна аутогенним тренуванням сидячи, в позі «кучера на джоггах», напівлежачи у кріслі, лежачи на спині. Шість вправ першої сходинки направлені на заспокоєння організму: викликання важкості, тепла, регуляцію серцевого ритму, дихання, вплив на органи черевної порожнини та виклику відчуття прохолоди у ділянці чола [1, 331-332].

Друга сходинка аутогенного тренування І. Шульца – тренування процесів уяви, в основі якого лежить медитація. Слово «медитація» походить від латинського *meditatio* (той, що рухається до центру). Також існує версія, що *meditatio* походить від *meditor* (розмислюю, обмислюю). Медитація дозволяє нам опинитись у центрі себе, при цьому не потрібно прикладати ніяких зусиль щоб спостерігати з центру тиші та спокою за зміною думок, почуттів і поступово усвідомлювати їх суть та витоки [1, 376]. І. Шульц пропонує такі вправи: медитацію на кольорі, образі, на абстрактній ідеї, на емоційному стані, на людині. Наприклад, під час медитації на емоційному стані пропонується фокус зображення направляти не на конкретний об'єкт чи пейзаж, а на відчуття, які виникають при їх спогляданні.

Під час професійної підготовки майбутні вчителі стикаються з багатьма проблемами. На допомогу може прийти вправа «відповідь невідомого». Студент, який володіє здатністю візуалізувати образи, сам собі задає питання і отримує відповіді на них у вигляді стихійно

виникаючих образів, які потім інтерпретуються. Йде поступове «пошарове» розкривання причин: спочатку розкриваються «поверхові», а в кінці – «глибокі» елементи причини проблеми [1, 335]. Тобто студент робить спробу пізнати себе, визначитись у власній концепції «Я-образ». Займаючись медитацією, важливо навчитись слідкувати за тим, щоб думки були сконцентровані на певному образі, об'єкті, який обраний для медитації. Якщо увага відхилилась, то необхідно це відмітити і м'яко повернутись до спостереження. Таким чином майбутній вчитель навчиться концентруватись, що допоможе ефективно виконувати складні завдання, зберігати спокій у стресових ситуаціях.

Часто техніки медитації пов'язують з такими поняттями, як янтри і мантри. Відомо, що символи також мають сугестивний вплив на психіку людини. Символ – це об'єкт, в якому все сконцентровано і стиснуто в одній точці, який об'єднує багато явищ всесвіту. Символ інтегрує в собі два світи: предметний і змістовний. Предметний – він щось означає або має належність до чогось. Змістовний – знак, що несе енергію, яка виникла завдяки синтезу думки і почуття. Символ – це міст між реальністю і більш високими цінностями. Символи можуть бути використані в медитації на янтрах, де увага концентрується на реальних або уявлених графічних зображеннях. Розглянемо деякі геометричні фігури. Наприклад, коло асоціюється з космічною нескінченністю і абсолютною гармонією, квадрат – фігура, яка заснована на протилежностях і де безкрайне має свою завершеність та межу. Різний психічний вплив справляють фігури симетричні й несиметричні, зрівноважені та незрівноважені. Наприклад, зигзагоподібні лінії з гострими кутами викликають у людини почуття напруги, тривоги. Навпаки, S-подібні криві називаються лініями грації та формують почуття гармонії, заспокоєння. Оскільки художні образи вкочають геометричні символи, то ми пропонуємо такі завдання: подумки уявити коло, трикутник, прямокутник або інші прості геометричні фігури і спробувати зафіксувати ті специфічні емоційні стани,

які вони у вас викликають. Під час подальших тренувань необхідно спробувати зафіксувати увагу тільки на одній з фігур. Пропонується і медитація з мантрою. Мантра – це духовно заряджене слово або фраза, яку необхідно виконувати зі збереженням певного ритму і використанням методу спостереження. Медитація з мантрою допомагає сконцентрувати увагу на одному або декількох об'єктах і забезпечити умови для досягнення поставленої мети. Існує також синтезований вид медитації, яка передбачає взаємодію різних видів символів з мантрами – це медитація на музиці. Для того, щоб найкраще зрозуміти цей вид мистецтва, необхідно порівняти його з іншими галузями творчості або науки. Основою медитації на музиці є переведення звуків мелодії в кольорові спалахи кола та інші геометричні фігури. Ця проста вправа сприяє розвитку асоціативного мислення та інтелекту. Саме медитація на музиці дозволяє випрацювати інтуїтивне осягнення «золотої пропорції». Другою сходинкою медитації може бути вибудовування на внутрішньому «екрані» об'ємної геометричної картини, яка відповідає музичному твору, що прослуховується. Важливо, щоб малюнок мав елементи динаміки, наприклад, зміна однієї фігури іншою, обертання однієї або декількох фігур. Використовувати можна не тільки прості геометричні фігури, а й складні. Спочатку для медитації слід вибрати одну-дві мелодії або уривок з великого твору і працювати тільки з ними. Як тільки перша мелодія буде зявасна, можна переходити до іншої. Потім треба зробити спробу поєднати першу і другу сходинки. На третьому етапі, після зосередження, студент робить зусилля виявити схожі за звучанням частини, їх межі, часові пропорції у порівнянні з усією довжиною звучання твору; варіації головної мелодії і як саме вони утворюються; кількість тактів мелодії, складних частин, варіації; самі високі за тембром фрагменти і самі низькі, їх взаємне розташування.

Проведений нами дослідницький екскурс дозволяє зробити такі **висновки**: упровадження сугестивних технологій в навчально-виховний

процес дозволяє досягти високої ефективності навчання, підвищення працездатності й керування енергетичними процесами під час засвоєння знань; володіння знаннями про потоки інформації, які є сильними засобами впливу на підсвідомість особистості, допоможуть майбутньому вчителю у викладанні мистецьких дисциплін; велику роль у сугестивних технологіях відіграє самонавіювання, де керуючись вірними уявленнями, можна досягти бажаного результату, зняти емоційне напруження; володіння аутогенним тренуванням і медитацією дозволяє активізувати психічну діяльність майбутніх вчителів, сприяє тренуванню процесів уяви, допомагає вирішувати складні завдання; застосування на практиці медитації на геометричних символах сприяє розвитку асоціативного мислення, допомагає устаткувати думки і слідкувати за усіма процесами, які відбуваються в організмі людини.

Подальша перспектива полягає у розробці різноманітних за змістом творчих завдань, які забезпечують умови формування розвитку емоційно-образної сфери та можливості самоактуалізації особистості вчителя у конкретно-предметній діяльності.

Література

1. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.
2. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 383 с.
5. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Мн.: БГПУ, 2005. – 195 с.
6. Рейвенкнд Т. Й. Сугестивні технології формування поліхудожніх здібностей вчителя музики // Науково-практичний освітньо-популярний часопис. Імідж сучасного педагога. – Вип. 5-6. – Полтава: АСМІ, 2003. – С. 148-150.
7. Рейвенкнд Т. И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки. – К.: Институт системных исследований образования Украины, 1995. – 200 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Сидоренко Т. Д.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються види музично-педагогічної діяльності, які сприяють формуванню у школярів пізнавального інтересу до музичних занять.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, пізнавальна діяльність, музичні вміння.

Анотация. Сидоренко Т. Д. Проблема формирования у школьников познавательного интереса к музыкальным занятиям. В статье рассматриваются виды музыкально-педагогической деятельности, которые способствуют формированию у школьников познавательного интереса к музыкальным занятиям.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная деятельность, музыкальные умения.

Annotation. Sydorenko T. The problems of formation for schoolchildren the cognitive interest to music lessons. The article deals with the types of pedagogical skills and habits which help the future teachers to form for schoolchildren the cognitive interest to music lessons.

Key words: cognitive interests, cognitive activities, musical skills.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття виробляється нова уява про професіонала. Він розглядається як цілісний суб'єкт, активний, відповідальний у проектуванні, здійсненні та творчому перевтіленні особистої діяльності. Саме тому на часі – підвищення вимог до якості підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, реалізація яких потребує професійно-педагогічного супроводу та підтримки.

Змінюються концептуальні підходи до функціонування освітянської системи в Україні. На перший план виступає принцип гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, який сприятиме створенню в освітянських закладах інтеркультурного простору, комфортних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу, виховання молоді генерації демократичної України на основі вищих духовних цінностей.

Актуальність статті обумовлена соціально-психологічною та психолого-педагогічною важливістю проблеми, її практичною значимістю для вищої музично-педагогічної освіти. Більшість наших учителів, що вивчені, працюють у школах, гімназіях, ліцеях та інших типах

загальноосвітніх навчальних закладів, а також студентів вищої педагогічної школи прагнуть постійно вдосконалювати свої духовні й професійні якості, оволодівати інноваційними технологіями, майстерністю навчально-виховної роботи.

Актуальність дослідження розглядається автором з двох позицій. Перша позиція – це важливість соціального запиту на професійного спеціаліста – вчителя музики. Друга – формування пізнавального інтересу школярів до музичних занять. Розмаїття музичної інформації вимагає фахової допомоги, а смаки нинішніх дітей відображають рівень культури завтра. Тому вказані обставини підкреслюють важливу потребу в більш глибокому дослідженні проблеми підготовки спеціалістів в системі музично-професійної освіти. Суспільне призначення музиканта, з точки зору видатних виконавців і композиторів, пов'язане не з розвагою широкої публіки, хоча великі художники не відхиляють цієї можливості, а «з покращенням суспільної моралі та удосконаленням духовного складу людей» [4, 331].

Аналіз досліджень. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя починається у вищому навчальному закладі, де збагачуються його погляди, стабілізуються потреби, інтереси, формується естетичний смак. Серед соціальних цінностей найбільшими виховними можливостями володіє мистецтво.

Музика як найбільш емоційний вид мистецтва актуалізує сферу культури почуттів та емоційний досвід молоді, а проблема формування пізнавального інтересу школярів до музичних занять набуває особливої актуальності.

Сьогодні в сучасній масовій школі предметам мистецтва відводиться останнє місце – після розумового, морального та фізичного виховання. В. П. Острогорський, критично оцінюючи цю ситуацію, казав, що «естетичне виховання має повне право стояти з усіма цими трьома

вихованнями нарівні» [3, 19-20]. Відоме судження Л. С. Виготського про те, що «все прикладне значення мистецтва в кінцевому результаті зводиться до його виховної дії і всі автори, які бачать спорідненість між педагогікою та мистецтвом, отримують несподівані підтвердження своїм думкам з боку психологічного аналізу» [1, 320].

Теоретичні положення з проблеми підготовки спеціалістів в системі музичної освіти розробляються багатьма педагогами, психологами, філософами (Ш. А. Амонашвілі, О. О. Апраксина, І. П. Андриаді, Л. Г. Арчажнікова, Ю. Б. Алієв, Е. Б. Абдуллін, Л. Баренбойм, Л. О. Безбородова, Н. Т. Морозова, Г. Падалка, В. І. Петрушин, О. В. Проскурняк, Р. А. Тельчарова та ін.).

Методика музичного виховання школярів має значні доробки, але в конкретних історичних умовах. Сьогодні для того, щоб сформувати пізнавальний інтерес школярів до музичних занять, необхідно переорієнтувати вже відомі методичні принципи та підходи на такі форми, методи музичної роботи, які є актуальними для сучасних умов розвитку суспільства, держави та загальноосвітньої школи. Більше того, система підготовки вчителя повинна функціонувати не тільки в контексті сьогодення, але й прогнозувати проблеми музичної культури майбутнього.

Мета даної статті полягає у визначенні основних методів, оволодіння якими допоможе майбутнім учителям музики у їх подальшій професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ще в античні часи, в силу своєї моральної спрямованості, музика вважалась важливим засобом та метою суспільного виховання, а музична обдарованість людини – як суспільно цінна та визначальна якість особистості. Видатні митці неодноразово відзначали магічну силу впливу музичного мистецтва на людину, його здатність пробуджувати в людині прагнення до кращого і, в силу цього, необхідність музичного мистецтва як засобу виховання. Саме у античних

авторів ми знаходимо докази стосовно впливу музики на психічний стан людини.

У Стародавньому Китаї музика складала важливий елемент виховання та входила до складу наук, обов'язкових для вивчення. В Індії лікарі широко використовували музику в якості лікувального засобу. Уловлюючи найтонші зміни в ритмі пульсу людини, східні лікарі й сьогодні можуть поставити діагноз більш як двом десяткам захворювань [4]. Угорський композитор З. Кодай (1882-1964) довів, що заняття музикою стимулюють успіхи учнів з інших предметів.

Можна з впевненістю говорити про те, що заняття музикою в загальноосвітній школі мають неабияке значення у формуванні підростаючого покоління. Пізнавши на практиці основи високого музичного мистецтва, учні завжди зможуть краще розібратися в прикладах класичної та сучасної музики.

Багаточисленні напрями досліджень музичних явищ допомагають сучасному вчителю музики здійснювати свою діяльність з більшим ступенем усвідомлення та розуміння, якісніше готувати школярів до самостійного знайомства з високою музикою, до музичної самоосвіти, збагачувати досвідом емоційно-ціннісного відношення до мистецтва, формувати пізнавальний інтерес до музичних занять.

У психології та педагогіці «інтерес» визначається як форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності, має вибірковий характер і виявляється в стійкому зосередженні уваги на певних об'єктах. Інтереси людей мають різний зміст, обсяг, глибину, стійкість. А інтерес у навчанні – активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці, його виховання й методичне використання, - один з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При його наявності знання

засвоюються більш ґрунтовно. Включення учнів в активну творчу діяльність шляхом підбору посильних, цікавих, досить різноманітних, нових за змістом чи формою завдань, спонукають до самостійних, активних роздумів. Важливо, щоб пізнання було пов'язане з позитивними емоційними переживаннями, з радістю [2, 147].

Вітчизняні науковці (В. В. Медушевський, О. Г. Костюк, А. Н. Сохор, Г. С. Тарасов, Ю. У. Фохт-Бабушкін) розглядають питання інтересу як мети діяльності (музичного виконавства, навчання музиці, музикування). Зарубіжні ж вчені здебільшого визначають емоційну сторону цього явища (С. Е. Izard, S. S. Tomkins, E. Maslow).

Мистецтво вчителя музики є суттєвим чинником у формуванні пізнавального інтересу школярів, так як відношення до навчальних предметів в першу чергу залежить від вчителя, від його особистості та від ступеня його майстерності. Розвинути, а особливо підтримати інтерес до музики на протязі всього періоду навчання є справою не легкою (враховуючи музичну культуру та смаки сім'ї, в якій виховується дитина, її емоційно-ціннісний досвід відношення до мистецтва, що залежить від місця проживання в тому чи іншому регіоні, від віку, рівня освіти, статі та інших соціально-демографічних факторів).

Формуючи пізнавальний інтерес до свого предмету, вчитель повинен оцінити рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів і, у відповідності з цим рівнем, будувати свою методику навчання й виховання. Одних учнів цікавить тільки слухання музики, інших – вивчення музичної грамоти, інші. Але є й такі, які байдужі до уроків музики.

Нами було проведено опитування вчителів музики загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу та майбутніх учителів (студентів музичного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету), під час якого ми намагалися визначити, з одного боку, теоретичну підготовленість учителів з питання формування пізнавальних

інтересів школярів, а з іншого – володіння майбутніми вчителями вміннями, які можуть бути використані у формуванні пізнавального інтересу школярів до уроків музики.

Отримані результати дозволили виділити в структурі музично-педагогічної діяльності такі види вмінь, як: імпровізаційні, комунікативні, організаційні, конструктивні, емоційні та артистичні.

1. Конструктивні вміння полягають в знаннях та вміннях відбирати та будувати музичну композицію навчально-виховного процесу (уроку або музичного заняття) у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями школярів, з плануванням та будовою психологічного фону, який сприяє формуванню та розвитку музично-естетичного смаку.

2. Організаційні вміння передбачають сформовані здібності до планування та розподілу обов'язків серед учасників музичного виконання, вміння залучати школярів до плідної музичної діяльності та сприяти розвитку в них музичної творчості.

3. Комунікативні вміння пов'язані з проявом здібності встановлювати контакт та ділове спілкування з усіма учасниками музичного виконання через музичне мистецтво.

4. Під імпровізаційними вміннями ми розуміємо вміння читати з аркуша, транспонувати, підбирати на слух, власне імпровізувати та створювати різні варіанти виконання. Сюди ж можна віднести особливості виконання музичних творів різних напрямків та стилів, дитячої музики композиторів різних історичних епох та національних шкіл; виконавські труднощі та методи їх подолання; закономірності слухацького сприйняття в різні вікові періоди.

5. Емоційні вміння включають здатність до емоційної заразливості, яскравості та спрямованості емоцій, володіння інтонаційною палітрою мови та позакласних форм роботи. Вони дозволяють провести урок як цілісний, естетично насичений художньо-педагогічний твір, «художнім

образом» якого є бесіда про життєві події, проблеми, які хвилюють дітей, дорослих, людство взагалі, які втілені в музиці.

6. Акторські вміння. Ми відзначаємо спорідненість праці вчителя музики та праці актора. Діяльність як одного так і іншого полягає у взаємодії з людьми, вони мають спільну задачу – розбудити почуття та думки людей (у нашому випадку школярів). Їх діяльність – мистецтво.

Усі ці вміння складають професіограму вчителя музики. Від того, як уміло він зможе їх застосувати, залежить і формування пізнавального інтересу школярів.

Висновки. У процесі формування пізнавальних інтересів школярів особлива роль належить учителю, його знанням та вмінням, його особистості та майстерності. А активізація пізнавальних інтересів школярів створює позитивний вплив на результативність навчання (після засвоєння матеріалу учень відчуває успіх, задоволення від результату, у нього формується новий мотиваційний імпульс для подальшого навчання у зв'язку з усвідомленням можливості практичного застосування нових знань, умінь та навичок).

Таким чином, володіння майбутніми вчителями основними видами музично-педагогічних умінь сприяє формуванню у школярів пізнавального інтересу до музичних занять.

Література

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2.– 504 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Острогорский В. П. Искусство как воспитательно-общественная сила // Вестник воспитания. – 1990. – № 7. – С. 19-20.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебн. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Смирнова О. О.

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

Анотація. У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та обґрунтовано доцільність використання художньо-педагогічних технологій навчання для ефективності підготовки вчителів нового покоління.

Ключові слова: компетентність, творчість, професійна компетентність, компетенція.

Аннотація. Смирнова О. О. Компетентнісно орієнтований підхід к розвитку художественно-педагогических способностей будущих учителей изобразительного искусства. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства и обосновывается целесообразность использования художественно-педагогических технологий обучения для эффективной подготовки учителей нового поколения.

Ключевые слова: компетентность, творчество, профессиональная компетентность, компетенция.

Annotation. Smyrnova O. The approach focused on the competence to development of art - pedagogical abilities of the future teachers of the fine arts. The problem of formation of the future teacher's professional competence is determined and the expedience of artistic-pedagogical technologies of teaching for effective preparation of teachers of a new generation is grounded in the article.

Key words: competence, creation, professional competence, competence.

Постановка проблеми. Зміни в змісті й структурі освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне й професійне зростання. В сучасних умовах вищій педагогічний навчальний заклад покликаний забезпечити ефективну підготовку майбутнього вчителя, готового до особистісного, творчого розвитку учня та професійного вдосконалення. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з впровадженням положень Болонської конвенції в національну освіту. Все більшого значення набуває високий рівень оволодіння фаховою майстерністю, що потребує вирішення питань наукового обґрунтування й практичного втілення системи професійної компетентності в педагогічну діяльність.

Необхідність послідовної перебудови системи вищої педагогічної освіти обумовлена не стільки обраними пріоритетними напрямками, скільки самоорганізаційними соціально-економічними, політичними, культурними

процесами. Професійно компетентна людина здатна не тільки взаємодіяти в професійному та особистісному планах, спираючись на власний досвід, але й постійно вдосконалювати та розширювати його межі.

Зазначимо, що майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен також володіти фаховою методикою та практичними навичками організаційно-методичного забезпечення педагогічного процесу.

Аналіз публікацій і досліджень. Онтологічні основи й можливі механізми вирішення проблеми досліджують філософи, педагоги, психологи. Наукові дослідження О. В. Бондаревської, В. І. Бондаря, В. М. Гриньової, А. Й. Капської, В. С. Кузіна, І. М. Козловської, Б. М. Неменського, О. М. Пехоти, О. П. Рудницької, М. М. Ростовцева, О. П. Щолокової спираються на визначення єдності раціонального й чуттєвого в художньо-педагогічному становленні професіонала. Деякі вчені (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність та готовність практично досліджувати у своїй роботі різні види необхідних умінь як особливість якості вчителя.

Аналіз основних наукових концепцій та поглядів на художньо-педагогічну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва свідчить про значущість даної проблеми і дає змогу прослідкувати еволюцію розвитку теорії компетентності та сучасне розуміння даного поняття. Всі існуючі підходи до вивчення природи професійної компетентності можна поділити на дві групи: філософські, практичні. Філософські аналізують місце компетентності в структурі особистості, її роль у розвитку останньої, отриманні досвіду життєдіяльності, співвідношення з морально-естетичним сприйняттям дійсності й ступенем залучення до світової культури. Практичні підходи використовуються для визначення компетентності, що піддається оцінці й вимірюванню.

Метою статті є методологічний аналіз художньо-педагогічних здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва як компетентісно орієнтований підхід. Процес підготовки сучасного педагога-художника потребує максимального зближення психолого-педагогічних методів навчання та художніх навичок і вмінь. Необхідно, щоб студент усвідомлював важливість теоретичної підготовки для майбутньої практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові компетентності», оволодіння якими дозволить майбутнім учителям вирішити різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті.

Поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогоднішній день не існує однозначного розуміння поняття, структури й видів компетентності (В. О. Кальней, В. Ландшєєр, Дж. Равен, А. П. Тряпціна, С. Є. Шишов, М. А. Чопанов тощо). Компетентність походить від латинського слова *competens (competentic)*, що в перекладі означає «належний», «здібний». Компетентність – це певна сума знань, яка дозволяє судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – знаючий, обізнаний у певній галузі, що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь. Часто автори змішують поняття компетенція та компетентність. Компетенція – це коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [2, 12-13].

Оволодіння ключовими компетенціями є важливим завданням сучасної педагогічної теорії й практики. Аналіз наявних і проєктованих ключових компетенцій дозволяє визначити індивідуальні освітні стратегії, вибрати адекватні технології навчання, визначити механізми внутрішнього й зовнішнього оцінювання студента. Освітнім результатом при такому

підході виступає комплекс чи сукупність ключових компетенцій, що відбивають індивідуально-професійний розвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

При характеристиці ключових компетенцій С. Е. Шипов і І. Н. Агапов відзначають п'ять основних потенціалів, якими повинна володіти особистість учителя. Це пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціали, що сприяють спрямованості процесу розвитку особистості [3, 8].

Пізнавальний потенціал визначається, насамперед, об'єктом і якістю інформації, якою володіє особистість. Він також містить у собі психологічні якості, що забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності людини. *Моральний потенціал* характеризується морально-етичними нормами, цінностями, устремліннями, що виробляються за допомогою емоційно-вольових і інтелектуальних механізмів і реалізуються у світовідчутті, світогляді, взаємодії з іншими. *Творчий потенціал* визначається комплексом умінь і навичок, здібностями до дії і мірою їхньої реалізації у визначеній сфері діяльності чи спілкування. *Комунікативний потенціал* оцінюється ступенем товариськості, характером і міцністю встановлених контактів, а також динамікою соціальних ролей, що виконуються. *Естетичний потенціал* характеризується рівнем та інтенсивністю художніх потреб особистості і тим, як вона їх задовольняє.

Актуальність ключових компетенцій обумовлена також тими функціями, що виконують ключові професійні компетенції в життєдіяльності кожної людини. Насамперед, це - формування здатності навчатися й самонавчатися.

Автори стратегії модернізації змісту загальної освіти наводять характерні ознаки ключових компетенцій, зазначають, що ключові компетенції багатofункціональні. Компетенції відносяться до ключових,

якщо їх оволодіння дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному чи соціальному житті. Також ключові компетенції вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

Ірина Зимня у своїй роботі «Ключові компетенції - нова парадигма результату освіти» розкриває суть кожного з видів компетенцій:

1. *Компетенції, що відносяться до людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування:* компетенції збереження здоров'я: знання й дотримання здорового способу життя, свобода й відповідальність вибору способу життя; компетенції ціннісно-змістової орієнтації у світі: цінність буття, життя; цінності культури, науки, виробництва; компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення об'єму отриманих знань; компетенції громадянина: знання й дотримання прав і обов'язків громадянина, свобода й відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистої і предметної рефлексії; професійний розвиток, оволодіння культурою рідної мови та оволодіння іноземними мовами.

2. *Компетенції, що відносяться до взаємодії людини й соціальної сфери:* компетенції соціальної взаємодії з суспільством, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, здатність до погашення конфліктів, співробітництва, толерантність, повага й прийняття іншого, соціальна мобільність; компетенції в спілкуванні: усному, писемному.

3. *Компетенції, що відносяться до педагогічної діяльності:* компетенції пізнавальної діяльності людини: постановка й розв'язання пізнавальних задач, нестандартне розв'язання, проблемні ситуації – їх створення й розв'язання, продуктивне й репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність; компетенції діяльності: гра,

навчання, праця, засоби й способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності; компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача, перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні та мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, володіння інтернет-технологіями [1, 41].

О. М. Дахін визначає особливий вид компетенції – освітню. На думку автора, це рівень розвитку особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, пов'язаний з якісним засвоєнням змісту освіти. Якісне засвоєння визначається вимогами і нормами до підготовки випускника ВНЗ.

З метою визначення місця загальних компетенцій особистості вчителя образотворчого мистецтва можна представити послідовне досягнення майбутнім учителем більш високого освітнього рівня як рух наступними сходинками: досягнення елементарної й функціональної грамотності, коли на доступному, мінімально необхідному рівні формуються первісні знання, світоглядні й поведінкові якості особистості, необхідні для наступного більш широкого й глибокого утворення; досягнення загальної освіти, що дає змогу особистості здобувати необхідні й достатні знання про навколишній світ й опановувати найбільш загальні способи діяльності, спрямовані на пізнання й перетворення тих чи інших об'єктів дійсності; розвиток загальних компетенцій, пов'язаних із формуванням на базі загальної освіти таких значимих для особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й суспільства якостей, що дозволяють найбільш повно реалізувати себе як педагога; оволодіння культурою та образотворчим мистецтвом, коли особистість усвідомлює не тільки ті матеріальні й духовні цінності, що залишені їй в спадщину попередніми поколіннями, але й здатна адекватно оцінювати свою особисту участь у розвитку суспільства, вносити свій внесок у

безперервний навчально-виховний процес як соціуму, так і цивілізації в цілому; формування індивідуального менталітету особистості — тих стійких глибинних основ світосприймання, світогляду й поведінки людини, що додають особистості властивість унікальної неповторності в сполученні з відкритістю для безперервного збагачення власних ментальних цінностей і здатністю до всебічної самореалізації в духовному просторі людства.

Згідно з положенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Воно містить набір знань, умінь, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, які є необхідними для досягнення певних стандартів у галузі професії або видах діяльності. Компетентнісний підхід суттєво впливає також на підготовку вчителів образотворчого мистецтва. Тому розвиток художньо-педагогічної компетентності студентів повинен мати науковий, системний, комплексний характер і ґрунтуватися на результатах моніторингових досліджень.

Домінантою в сучасній освіті стає підготовка вчителів образотворчого мистецтва, фахова діяльність яких збагачується реалізацією міждисциплінарних мистецьких зв'язків у контексті глобального соціокультурного простору. Важливим стає їх вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на художній розвиток особистості.

Висновки. Таким чином, формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва — важлива складова сучасного освітньо-виховного процесу, зорієнтованого на підготовку висококваліфікованого фахівця, мобільного, активного,

творчого, спроможного забезпечити організацію навчально-виховного процесу, художній розвиток дитини та неперервний саморозвиток.

Література

1. Звнмяя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Компетентна освіта: від теорії до практики – К.: Плянди, 2005. – 120 с.
3. Шишов С. Е., Агапов И. Н. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. - 2001. – № 4. – С. 8-19.

ХУДОЖНЯ ВИШИВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стефанюк Т. П.

Криворізький державний педагогічний університет.

Анотація. У статті розглянуто засоби формування естетичної культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: естетична культура, художня вишивка.

Аннотация. Стефанюк Т. П. Художественная вышивка как способ формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства. В статье рассматриваются способы формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественная вышивка.

Annotation. Stephanjuk T. Art embroidery as a way of formation of aesthetic culture of the future teachers of the fine arts. In article ways of formation of aesthetic culture of the future teachers of the fine arts are considered.

Key words: aesthetic culture, an art embroidery.

Постановка проблеми. На професійно-педагогічному рівні проблема формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва естетичного ставлення до художньої вишивки заслуговує особливої уваги. Адже йдеться про розвиток професійних якостей вчителя, його знань, вмінь і навичок щодо використання на практиці в системі освітньо-виховної роботи в школі художньої вишивки як засобу естетичного виховання учнів.

Тому виникає необхідність ретельного вивчення художньої вишивки в таких аспектах, як формування у майбутніх вчителів естетичної культури, смаку та вміння бачити у народній творчості свої корені.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі вказана проблема знайшла певне висвітлення у працях Т. Ніколасової, Є. Антоновича, О. Гасюк та ін. Проте, увага вчених була зосереджена переважно на питаннях культурологічного аспекту використання відповідних функцій художньої вишивки. Питання формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва естетичного ставлення до художньої вишивки ще не отримали належного теоретичного і методичного обґрунтування.

Формулювання цілей статті. На сьогоднішній день проблема формування естетичної культури майбутніх вчителів на основі вивчення художньої вишивки постає дуже актуальною. Наша стаття присвячена більш детальному дослідженню даної проблеми.

Результати дослідження. Декоративне мистецтво взагалі і, зокрема, художня вишивка, є особливим різновидом естетичної діяльності, і їй притаманні усі якості мистецького процесу. Заснована на глибоких народних традиціях художня вишивка вчить бачити і розуміти оточуючий світ, формує художній смак, творчий потенціал особистості та виступає основою для формування духовного світу людини. Поза тим вишивка є національною за своєю природою, вона народжується зі звичаїв, навичок, вірувань народу та безпосередньо наближається до його виробничої діяльності та його побуту.

Вишивка дозволяє специфічними засобами, в опосередкованій умовній формі, зумовленій традиціями народної творчості, відтворити навколишній світ. Вже самою барвною палітрою можна передати різні почуття: радість і сум, сподівання і надії. Повторення елементів і творче застосування їх у певній композиції, вдалий підбір забарвлення малюнка створюють своєрідний ритм в орнаменті, допомагають художнику досягти кінцевої мети – передати загальне враження, відтворити настрій. Митець прагне внести у кожну свою роботу щось нове, оригінальне, властиве саме його творчості.

Типовою рисою орнаменту вишивки є стилізоване трактування [1, 55].

Через тисячоліття тягнуться зв'язки орнаментальних схем, які постійно видозмінювались, залежно від конкретних соціально-історичних умов. Дослідники неодноразово підкреслювали, що саме орнамент української вишивки найповніше проніс крізь віки тотожність з орнаментами попередніх епох. За висновками Ю. М. Лотмана архаїчні символи – конденсатори тисячолітнього досвіду людства: замкнуті фігури - коло, трикутник, квадрат символізують вищі надлюдські сили; хрест, перехрестя вже в санскриті означає вибір, долю, людські засади: розум і совість.

Орнаментальні мотиви ткання і вишивки, які склалися протягом століть, були віддзеркаленням оточуючого світу. Про це свідчать назви геометричного і рослинного орнаменту: сонечка, оленячі ріжки, жаб'ячі очі, жучки, зозуля тощо [3, 154]. Крім геометричного, значну роль у декоруванні виробів виконував рослинний орнамент. Значно рідше, ніж геометричний й рослинний, траплялися в орнаменталії зооморфні мотиви. Що до колориту, то він завжди відігравав важливу роль як засіб емоційного впливу [3, 159].

Саме такі властивості народного мистецтва, як орнаментальна (геометрична і рослинна) умовність, композиційна симетрія і ритмічна повторюваність форм, лінійно-силуетний характер зображення належать до найбільш загальних і усталених критеріїв традиції. Їх закріпленість в художній свідомості народу зумовлена його багатомісячним практичним і духовним досвідом [5, 29].

Характерною особливістю народної вишивки є величезна різноманітність технік і поєднання їх (до 10-15 технік одночасно). Такі техніки як: початкові шви, набирування, хрестиккування, стебловий шов, хрестик косий, курячий брід, петельковий шов, низинка проста, рушниковий шов використовують для оздоблення рушників, сорочок, а полтавську та художню гладь – для декоративних панно.

Рушник у свідомості українського народу наділявся широким спектром знакових властивостей і саме тому він являє собою значне непересічне явище духовної культури, будучи етнічним, культурним символом України [2, 118].

Золотне шитво було відоме ще з часів Київської Русі, воно застосовувалось у виготовленні фелонів, плащаниць, в одязі представників козацької старшини та в жіночому вбранні, в кінському спорядженні. Золотне шитво було дуже поширене серед знаті й високо шанувалось сучасниками. Гапти часто описують і згадують у літописах на рівні зі значними політичними подіями [2, 16]. Пам'ятки українського гаптування – синтез праці іконописців, що створювали мистецький образ, робили попередню «проріс», та майстерність чорниць які безпосередньо втілювали малюнок на тканині.

Дивовижне багатство художньо-емоційних рішень української народної вишивки зумовлено тим, що вона широко виступає в різноманітних варіантах – як прикраса тканин одягового, побутового, інтер'єрного призначення.

Вивчення орнаментальних мотивів та технічних прийомів художньої вишивки надає можливість ознайомитись з традиціями та світосприйняттям нашого народу, сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця.

Головне завдання естетичного виховання полягає у тому, щоб засобами мистецтва прищепити людині високі норми і принципи моралі, прагнення до творчої діяльності, яка є засобом реалізації духовних потреб особистості.

Для більш успішного формування високого рівня естетичної культури майбутніх вчителів можна запропонувати сучасні методи та підходи до естетичного виховання, які пропонує Петрушин В.І. [4, 104-105].

Порівняння традиційних і сучасних підходів в естетичному вихованні.

<i>Основні характеристики учбового процесу</i>	<i>Традиційні методи</i>	<i>Сучасні методи</i>
Головний об'єкт вивчення	Предметне середовище	Духовний світ людини
Цілі навчання	Оволодіння учнями умінь, знань і навиків у галузі мистецтва	Розвиток відчуттів і через них особистості учня
Характер відносин зі світом, що вивчається	Суб'єкт-об'єктні	Суб'єкт-суб'єктні
Пріоритет відношення до предмету	Теоретичний	Духовно-практичний
Головний засіб пізнання	Мислення	Інтуїція
Особливості задіяного мислення	Понятійне, пов'язане з вивченням теорії і історії мистецтва	Художнє, пов'язане з вивченням емоцій і почуттів
Результат навчання	Володіння технікою та майстерністю	Розуміння художнього образу як віддзеркалення змісту внутрішнього світу людини
Форма подачі учбового матеріалу	Монолог учителя	Діалог учителя і учня
Форма взаємодії учителя і учнів	Переважають фронтальні методи роботи	Переважають групові і індивідуальні методи роботи
Характер заохочення в процесі навчання	Заохочується традиційний підхід у використанні техніки і матеріалу	У використанні техніки матеріалу і в зображенні заохочується новаторський підхід
Переважний вид творчості	Репродуктивний	Продуктивний
Відношення до самостійної творчості учнів	Не заохочується особовий підхід і самовираження	Заохочуються самовираження і особовий підхід.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що традиційні методи естетичного виховання спрямовані лише на вивчення предметного світу та

на розвиток технічних навичок та вмінь, а сучасні методи – на всебічний розвиток особистості.

Висновки. Основна мета декоративного мистецтва, зокрема художньої вишивки – естетичне освоєння матеріального світу. На соціокультурному рівні проблема вивчення художньої вишивки вимагає свого вирішення у зв'язку з тим, що народне декоративно-прикладне мистецтво в Україні продовжує активно розвиватись, збагачуватись. Тому винятково важливого значення набуває використання естетико-виховних можливостей художньої вишивки. Її естетична виразність, глибокий духовний зміст та поліфункціональність покликані сприяти передачі естетичного досвіду попередніх поколінь, формувати у майбутніх учителів здатність сприймати, оцінювати та примножувати культурні традиції народу. Звернення до життєдайних джерел народного мистецтва, до збереження та оновлення всіх його видів – це усвідомлення свого родоводу.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Художня вишивка широко використовується в житті людей, сприяє естетизації побуту, одягу, привносить духовний зміст у різні сфери творчості сучасника. При цьому на художню вишивку покладаються освітньо-виховні функції як виразника високого художньо-естетичного смаку, естетичного ставлення до дійсності і мистецтва, як засобу впливу на естетичну свідомість молодого покоління. Тому проблема дослідження художньої вишивки залишається актуальною і потребує подальшого вивчення.

Література

1. Гасюк О. О., Степан М. Г. Художнє вишивання. Альбом. - К: Вища школа, 1981.
2. Кара-Васильєва Т., Чорноморець А. Українська вишивка. – К.: Либідь, 2002.
3. Ніколаєва Т. Історія українського костюма. – К.: Либідь, 1996.
4. Петрушин В. Психологія і педагогіка художественного творчства: Уч. посібник для вузов. – М.: Академічний проєкт, Гаудеамус, 2006.
5. Найдєн О. С. Орнамент українського народного розпису. - К.: Наук. думка, 1989.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЗОВНІШНЬОЇ РЕКЛАМИ

Томашевський В. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглянуто психологічний аспект та надано характеристику моделей сприйняття зовнішньої реклами споживачем, її вплив на людину.

Ключові слова: сприйняття, зовнішня реклама, споживач.

Анотация. Томашевский В. В. Психологические особенности восприятия наружной рекламы. В статье рассматривается психологический аспект и характеристика моделей восприятия наружной рекламы потребителем рекламной продукции, ее влияние на человека.

Ключевые слова: восприятие, наружная реклама, потребитель.

Annotation. Tomashevsky V. Psychological peculiarities of perception external advertisement. In article is considered psychological aspect and character of models of perception of the consumer's external advertisement, her influence on humans.

Key words: perception, external advertisement, consumer.

Постановка проблеми. В сучасному житті людини і суспільства реклама, і зокрема, зовнішня, охоплює майже всі сфери: економіку, політику, релігію, соціальну сферу, сферу побутових послуг та інші. Зважаючи на те, що її розповсюдження відбувається швидкими темпами та охоплює, в залежності від спрямованості та кінцевої мети, все більше і більше споживачів, значної ролі набувають основні закони, цілі, принципи, методи та функції реклами.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження теоретико-методологічного аспекту проблеми знайшли своє відображення в працях У. Аренса, Ф. Джефкінса, М. Ліфінцева, Є. Ромата та ін., аналізу та створення рекламної продукції - В. Глазунової, А. Костіної, Л. Корнілова, В. Тихоновського, В. Сьомкіна та ін., естетичних проблем впливу рекламних продуктів на споживача - А. Костіної, Ю. Чевічелова та ін., психологічних характеристик реклами - Р. Блокуелла, П. Власова, Д. Енджела, Р. Мокшанцева та інших.

Метою статті є розкриття психологічних аспектів зовнішньої реклами у сприйнятті її споживачами, характеристика моделей її

сприйняття, кольору як складової рекламного впливу, проблеми некоректності візуальної реклами тощо.

Результати дослідження. В психології процес сприйняття характеризується «як відображення предметів або явищ у сукупності їх властивостей та частин при безпосередньому впливу їх на органи почуття. Сприйняття залежить від певних відносин поміж відчуттями, взаємодія яких залежить, в свою чергу, від зв'язків та відносин поміж якостями, властивостями, різноманітними частинами, що входять в склад предмету бо явища» [3, 195]. Сприйняття зовнішньої реклами - це лише один із психічних процесів, що нерозривно пов'язаний з іншими, такими як мислення, почуття, увага, уявлення, пам'ять тощо, і лежить у площині зорового сприйняття.

У психіці людини-споживача всі процеси виступають у тісному взаємозв'язку. В залежності від мети, яку переслідує той чи інший продукт зовнішньої рекламної діяльності, використовуються основні властивості сприйняття як психічного процесу. Так, серед характеристик сприйняття слід виділити *предметність*. В результаті впливу певних предметів та явищ довколишнього світу на органи почуття людини формується наочний образ, що має відношення до певного предмету зовнішнього світу. Повнота та точність сприйняття зовнішньої реклами залежать від суспільної практики та досвіду людини, накопичених знань про ознаки та якості продукту. Прикладом цього можуть служити логотипи різних торгових марок, мереж, банківських установ, елементами яких є форма рослинного, тваринного або предметного світу, що опосередковано, іноді на рівні відчуттів, надають інформацію про діяльність або специфічну спрямованість рекламодавців. Стилiзований до певної міри елемент, «домислюється», так би мовити, споживачем в силу його загальнооспільного, особистого досвіду.

Ще однією особливістю сприйняття є *цілісність*. Сприймаючи певний рекламний продукт споживач осмислює його як єдине ціле, що має визначену структуру. Прикладом цього може служити поєднання окремих елементів рекламно-інформаційних дощок, лайт-боксів, вивісок разом із текстом та логотипом на тлі різних кольорових сполучень.

Якщо вести мову про різновиди реклами, то в одному ряду із телерекламою та радіорекламою зовнішня реклама спирається на важливу властивість сприйняття - *вибірковість*. Серед величезної кількості подразників лише деякі з них людина вирізняє більш чітко та усвідомлено. Саме тому завданнями зовнішньої реклами є вплив на зорові аналізатори кольором, плямою, лінією, масою, співвідношенням елементів. Основні закони композиції в образотворчому мистецтві допомагають зосередити увагу на речах, що рекламуються.

Зміст та характер сприйняття залежать від ставлення окремих людей, різниці їх досвіду, зацікавлень, загальної спрямованості особистості. Психологічні дослідження довели, що сприйняття зовнішнього рекламного продукту у різних людей різне; іноді людина сприймає не те що існує, а те, що їй хочеться сприймати. Залежність змісту і спрямованості сприйняття від досвіду людини, його інтересів, відношення до життя, настанов та широкого кола знань є *анперцепцією*. Використовуючи цю властивість сприйняття, зовнішня реклама повинна забезпечувати єдність форми та змісту рекламного продукту, уникаючи двозначності цих двох складових.

Існують загальноприйняті моделі сприйняття зовнішньої реклами, суть яких зводиться до наступних ланцюгів дій: відношення - покупка - повторна покупка або увага - цікавість - бажання - мотив - дія [1, 56].

Оскільки реклама повинна привернути увагу потенційних споживачів, вона може бути мимовільною або ні. Перша виникає в разі, коли предмет або продукт помітили нібито випадково, без орієнтації на нього з будь-якого боку, а друга - потребує повного напруження,

пов'язаного із тим, що усвідомлено хочеться щось побачити. Зовнішня реклама, як і усяка інша, повинна пробуджувати цікавість споживачів, впливаючи на їх інтелект або емоції. В цьому випадку необхідно враховувати, що, наприклад, друкований текст різними людьми сприймається по-різному. Один сприймає весь зміст та елементи реклами як ціле; другий, маючи емоційне сприйняття, засноване на суб'єктивних асоціаціях, сприймає, насамперед, емоційні моменти в тексті; третій - сприймає ті сторони рекламного тексту, які з різних причин впадають їм око. Реклама, що привертає увагу спершу своїм емоційним боком, потім повинна зацікавити споживача своїм змістом, викликати ту чи іншу реакцію, стимулювати певний емоційний стан (здивувати, підбадьорити та ін.). Якісна реклама не тільки формує у свідомості адресату уявлення про продукцію та створює рекламний образ, вона пробуджує бажання нею користуватися.

Вплив зовнішньої реклами залежить також від оцінки нею об'єкта, що рекламується, і від аргументації на його користь. Якщо ж такої оцінки або аргументації споживач не знаходить, то вплив реклами значно послаблюється. Серед аргументів на користь товару або послуг можна вказати на об'єктивні або логічні, що розкривають сутність рекламного об'єкту, його особливості, викликаючи певні асоціації та емоції, що набувають в рекламі величезного значення. Так, наприклад, ефективність рекламного тексту може бути підсилена за рахунок основної, найважливішої її частини розміром або візуальним рядом. При цьому, якщо текст короткий (5-6 слів), то в ньому достатньо виділити лише одне слово, яке розташовано на першому або останньому місці в реченні. В великому тексті такого виділення недостатньо, потрібні інші засоби впливу: пояснення, різноманітні стилістичні та графічні прийоми та інше. При цьому не обов'язково в одному рекламному тексті розповідати про об'єкт все, не зосередивши увагу на одному або двох важливих моментах.

Для того, щоб зовнішня реклама досягла мети, вона повинна запам'ятатися споживачеві, а це повністю буде залежати від її цінності та інформативності. Рекламну інформацію поділяють на три види. До першого виду відносять інформацію, яку споживач хоче отримати і, навіть, шукає її, вона легко сприймається і швидко запам'ятовується. До другого виду відноситься випадкова в даний момент інформація; вона не запам'ятовується взагалі або зі значними зусиллями. До третього виду - непотрібна взагалі для людини інформація; на таку рекламу часто не звертають уваги.

Отже, яким би не був рекламний текст, довгим чи коротким, він повинен якнайповніше відображати всі позитивні сторони продукції. За висловом Р. Рівза, «споживач з рекламної об'яви запам'ятовує тільки щось одне: або один сильний довід, або одну сильну думку, тому кожна рекламна об'ява повинна нести для споживача яку-небудь унікальну торгову пропозицію» [1, 57]. Разом із тим, неможливо постійно експлуатувати знайдене ефективне креативне рішення; його необхідно періодично поновлювати, враховуючи зміни у зовнішньому середовищі, культурі, моді, смаках споживачів.

Розглянемо основні (генеральні) сценарії сприйняття зовнішньої (плакатної) реклами. Розглядаючи рекламний плакат, споживач не завжди може висловити свою думку з приводу того, чому він йому подобається, або ні. На остаточне враження від плакатної реклами впливає сукупність «внутрішніх» та «зовнішніх» факторів, де перші встановлюють психологічну готовність глядача до сприйняття, а другі є засобами, які використовує автор плакату. На той момент, коли зацікавлений споживач помічає плакат, відбувається непомітна психологічна робота. Роздуми та відчуття, проходять певний шлях, що складається з ряду сценаріїв, і хоча стартова точка таких роздумів єдина (рекламно-інформаційний плакат,

зовнішня реклама) кінцеві пункти можуть бути різними. Виділяють чотири основні сценарії сприйняття рекламного плакату, а саме:

1. Безпосереднє «зараження» почуттями.
2. Рольова ідентифікація проєкції відносин.
3. Активна оцінка плаката глядачем.
4. Розуміння сутності реклами.

При безпосередньому «зараженні» почуттями глядач фізично переживає те, що зображено, він нібито опиняється всередині плакату, його почуття синхронні з почуттями персонажів. У другому випадку глядачем співвідноситься те, що сприймається, зі своїм способом життя, або згадуються подібні життєві ситуації. При цьому варіанти манери поведінки людей, свої власні дії порівнюються несвідомо із тим, що глядач бачить на плакаті. Активно оцінюючи плакат, він порівнює те, що бачить, зі своїми естетичними установками та попереднім досвідом і веде внутрішній діалог з авторами плакату в плані погодження або не погодження зі змістом. При цьому він може оцінювати як художнє, так і конструктивне вирішення плакату. В останньому випадку, при розумінні сутності реклами глядач включається в активні роздуми та асоціації про сюжет плакату та його зміст, порівнює частини плакату як головоломку, вирішення якої повідомляє дещо важливе про товар або бренд.

В зовнішній рекламі існують елементи композиції, які не прямо говорять споживачеві про щось, а натякають на певні особливості. Ці повідомлення здаються непомітними, але провокують почуття, керують увагою. Аналіз зорових елементів доводить, що існують певні прийоми та засоби, завдяки яким основна увага зосереджується саме на необхідних рекламодавцеві речах:

1. Змістовні зони рекламного плакату. В залежності від зони розташування споживачем оцінюється часова та сутнісна характеристика зображення. Так, майбутнє на плакаті

розташовується праворуч зверху, минуле ліворуч знизу, ліворуч у верхньому куті - тема контролю, спостереження, в центральній зоні - головний зміст.

2. Основні закони композиційного розміщення з врахуванням руху, симетрії, динаміки, статичності допомагають у розкритті задуму рекламодавця, посилюють ефекти зміни, падіння, злету, панування, стабільності та ін.
3. Стилзація окремих елементів рекламного плакату може бути використана як головний принцип побудови, що робить сприйняття найбільш декоративним та цілісним.
4. Масштабність зображення (одна деталь або фігура відносно іншої) посилює ефект сприйняття зовнішньої реклами.
5. Колір як складова рекламного впливу, акцентує увагу на найбільш суттєвий бік тематики, головної її ідеї.

Традиційно особлива увага в підготовці рекламного зображення до сприйняття приділяється проблемам ефективності впливу на масову аудиторію споживачів. При цьому, в деякій мірі, з поля зору виходять важливі питання про безпеку реклами, і зокрема зовнішньої, для аудиторії. Психологічна безпека важлива не тільки для масового споживача, але й для збереження творчого потенціалу професійної свідомості. Реклама не повинна призводити до порушень поведінки, свідомості, погіршення фізичного стану людини, чинити моральний тиск з метою спонукання до неконтрольованих дій, що входять у протиріччя з його інтересами та цінностями, використовувати методи «програмування» поведінки. Психологічні дослідження сприйняття доводять, що наслідками некоректної реклами може бути розвиток патологічного стану нервової системи, тому регуляція продуктів зовнішньорекламного виробництва встановлюється відповідно до «Закону про рекламу».

Висновки. Психологічні особливості сприйняття зовнішньої реклами є важливим оціночним фактором людини не тільки в процесі вибору товару, що рекламується, але й суспільному житті, усвідомленні себе як громадянина держави. Зовнішня реклама, яка спирається на означені вище положення та виконана на високому професійному рівні допоможе у формуванні естетичного смаку споживачів та їх духовної культури.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Подальшого дослідження потребують визначення ролі та особливостей впливу рекламної вивіски та вітрин в цілому комплексі рекламної компанії, що застосовується торговельною маркою, вплив змісту, форми та кольору вивіски на ефективність сприйняття рекламної продукції.

Література

1. Кеворков В. В. Некоторые аспекты психологии восприятия рекламы // Наружная реклама. - 2003. - № 3. - С. 56-58.
2. Марченко А. А. Виховний вплив реклами // Педагогіка вищої та середньої школи. Зб. наук. праць № 10. Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: теорія, методи, технології / Ред. кол. В. К. Буряк та ін.- Кривий ріг, КДПУ, 2005. -356с.
3. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского и др. - М.: Просвещение, 1981. - 383 с.
4. Пронина Е. Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы // Наружная реклама. - 2003. - № 2. - С. 68-76.
5. Ромат Е. Реклама. - К., 2000. - 480 с.

ОПАНАС СЛАСТЬОН ЯК ДОСЛІДНИК ОБРАЗОТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ КОБЗАРА

Удріс І. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядається питання висвітлення майярсько-графічного спадку Т. Г. Шевченка в публікаціях О. Сластьона. На основі аналізу статей дослідника початку ХХ століття характеризується один з аспектів становлення українського шевченкознавства як важливого напрямку розвитку сучасної науки про мистецтво.

Ключові слова: живопис та графіка Т. Шевченка, мистецтвознавство початку ХХ століття, публікації про образотворчу спадщину митця.

Анотація. Удріс І. Н. Опанас Сластьон как исследователь изобразительного наследия Т. Г. Шевченко. В статье рассматривается вопрос освещения живописно-графического наследия Т. Г. Шевченко в публикациях Опанаса Сластьона. На основе анализа статей исследователя начала ХХ столетия характеризуется один из аспектов становления украинского шевченковедения как важного направления развития науки об искусстве того времени.

Ключевые слова: *животись и графика Т. Шевченко, искусствознание начала XX столетия, публикации об изобразительном наследии художника.*

Annotation. *Udris I. Opanas Slastyon as a researcher of Shevchenko's heritage in painting. The article gives a broad outline of Slastyon's publications investigating Shevchenko's painting and graphic works. Shevchenko's paintings are considered to be an indispensable constituent of the process coming into being and developing the art science that deals with particular historic period.*

Key words: *Shevchenko's painting and graphic works, the art science at the beginning of the 20-th century, publications on the painter's heritage in painting.*

Постановка проблеми. Завдання приєднання України до європейського освітнього простору обумовлюють необхідність пошуку шляхів оновлення змісту освіти. Водночас, в галузі мистецької та мистецько-педагогічної освіти все більшого значення набуває проблема збереження і розвитку вітчизняних культурних надбань, підготовки фахівців, здатних творити національне мистецтво і виховувати національно-свідомих громадян нашого суспільства. Зазначені завдання вимагають поєднання у навчальному процесі досягнень сучасної світової освіти, новітніх технологій з освоєнням власних традицій у галузі освіти та художньої культури. У фаховій підготовці вчителів образотворчого мистецтва значну роль повинно відігравати ознайомлення не лише українським образотворчим мистецтвом, а й з історією його дослідження вітчизняною наукою. Особливо вагомим у цьому контексті є, на нашу думку, комплексне вивчення образотворчої спадщини Т. Г. Шевченка та перших кроків становлення шевченкознавства як особливої міжгалузевої науки. Роботу виконано у контексті НДР Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз досліджень та публікацій. Загальні питання розвитку українського мистецтвознавства часів його становлення містяться в публікаціях М. Селівачова, Л. Соколюк, М. Криволапова, В. Ульяновського, О. Франко, В. Ханка. Історія дослідження малярсько-графічного доробку Т. Г. Шевченка висвітлюється в статтях О. Сидора, А. Жаборюка, В. Яцюка. Однак, питання становлення і загальних

тенденцій розвитку на першому етапі науки про мистецтво взагалі і шевченкознавства – зокрема – потребує подальшого вивчення.

Мета статті: розглянути стан збирання інформації про образотворчу спадщину Кобзаря, її дослідження та популяризацію у перших десятиліттях ХХ століття на прикладі аналізу мистецтвознавчих публікацій одного з найяскравіших представників національної художньої інтелігенції тих часів О. Сластьона.

Отримані результати. Українське мистецтвознавство як самостійна наукова дисципліна формується на початку ХХ століття на основі вже досягнутих аматорським мистецтвознавством останньої третини ХІХ століття успіхів у вивченні національної образотворчої спадщини. Історія збирання, дослідження і популяризації творів вітчизняної архітектури, живопису, графіки, народного мистецтва на етапі становлення пов'язана з прізвищами відомих науковців О. Лазаревського, П. Лебединцева, О. Прахова, В. Горленка, П. Лашкарьова, М. Петрова, М. Сумцова, Є. Редіна та багатьох інших. З перших кроків українська наука про мистецтво звертається до вивчення творчості Шевченка-художника.

Однією з яскравих постатей української художньої культури кінця ХІХ – початку ХХ століття був О. Сластьон (1855 – 1933). Вражаюче обдарований, він яскраво виявив себе як архітектор, графік і живописець, дослідник-теоретик, етнограф і педагог. За своїми переконаннями митець був відданим патріотом України, вважаючи своїм призначенням служіння її народові в якості дослідника, збирача та зберігача, популяризатора національної культури і утвердження її самобутності. Протягом багатьох років він викладав у Миргородській художньо-промисловій школі ім. М. Гоголя, виступив одним із основоположників вивчення українського архітектурного стилю та його відтворення в архітектурній практиці початку ХХ століття, організував миргородський краєзнавчий музей. Серед розмаїтої спадщини О. Сластьона – ілюстрації до поезії

Т. Г. Шевченка, зокрема – славнозвісне видання 1885 року поеми «Гайдамаки», а також – статті, присвячені образотворчій спадщині Кобзаря.

Шевченкознавчі публікації О. Сластьона свідчать про глибоке знання і глибоко індивідуальне сприйняття графічно-малярського доробку Т. Г. Шевченка. Невеликий внесок у результативну діяльність журналу «Київська старовина» по збиранню найрізноманітнішої інформації про митця О. Сластьон зробив повідомленням, де сповіщав про речі, які належали Шевченку та його зображення [1]. Працюючи з початку 1900-х років у Миргороді в Гоголівській художньо-промисловій школі, О. Сластьон був дописувачем часопису «Рідний край», що був започаткований у 1905 році при сприянні адвоката М. Дмитрієва, П. Мирного та Г. Коваленко в Полтаві. В 1906 році в ньому опубліковано розвідку митця «Шевченко як маляр» [2]. З перших рядків у публікації ясно прочитується кредо автора – палкого прихильника давньоукраїнського мистецтва, духовних цінностей свого народу, що реалізовував свої погляди в практичній мистецько-етнографічній роботі. Він дивується і висловлює жаль з того приводу, що Т. Шевченко мало цікавився як художник етнографічними формами українського життя. Навіть численні, всім відомі шевченкові малюнки і акварелі вітчизняних архітектурних пам'яток і краєвидів з'явилися, як відзначає О. Сластьон, не з власного бажання поета, а відповідно до програми археографічної комісії, співробітником якої він був. Водночас, вчений сам відповідає на свої дорікання щодо причин такої байдужості сакраментальними словами сучасника і близького знайомого Т. Шевченка художника А. Честаховського: «Зовсім, голубчику, тоді другі часи були і нікому того в голову не приходило» [2, 14].

Вчений віддає належне творчій особистості вчителя Т. Г. Шевченка К. Брюллова як митця, що на той час, за словами автора, «царював» у

живописі не лише російському, а й загальноєвропейському. Причину безумовної майстерності цього митця О. Сластьон вбачає в спадковій обдарованості – від діда-прадіда, які були фаховими живописцями. Зазначаючи, що Т. Г. Шевченко, як більшість сучасників, знаходився в галузі живопису під значним впливом творчості К. Брюллова, автор підкреслює, що в поетичній творчості Кобзар безмірно випередив свій час реалізмом і глибиною всесвітньо вагомих, тем і питань своїх творів. Отже, О. Сластьон піднімає загальнотеоретичне питання про взаємозв'язки та лідерство у системі мистецтв. Він зазначає, що вербальні мистецтва динамічніше реагують на зміни у суспільстві. Крім того, вчений вважає, що коли слово і поетична творчість залежать майже виключно від «таємної сили, яку ми зовемо таланом», то пластичні мистецтва крім того потребують ще «студії і щоденної практики» [2, 15]. Поза тим автор констатує, що у шевченкові часи соціальна природа народного мистецтва не цікавила навіть передових науковців і критиків.

Окреслюючи в загальних рисах образотворчу спадщину митця, О. Сластьон робить акцент спочатку на київському періоді, зокрема – на творчому спілкуванні з седнєвським поміщиком А. Лизогубом і виконаних там роботах. Вчений не ставить за мету подавати художній аналіз окремих творів київського періоду і лише коротко визначає найвагоміші, на його думку, досягнення. Серед них – «Живописна Україна» та деякі пейзажні акварелі.

Біографічний підхід до висвітлення теми переважає і в характеристиці шевченкової діяльності часів заслання. Опіраючись на щоденникові висловлювання Кобзаря, О. Сластьон наголошує на жаклих соціальних умовах, в яких опинився митець як причині його нерезалізованого образотворчого потенціалу. Дивує, що автор взагалі не характеризує графічні роботи тих років, не згадуючи навіть «Притчу про

блудного сина». Водночас, він розповідає про відомі з листів та спогадів сучасників скульптурні композиції Т. Шевченка [2, 15].

Так само побіжно оглянуто в статті і здобутки останніх років життя поета, коли ним були створені прекрасні офорти. Автор більше уваги приділяє біографічним фактам, ніж творчій спадщині.

Наприкінці статті дещо несподівано – з огляду на відчутне біографічне забарвлення всього нарису – О. Сластьон вважає за необхідне дати загальну підсумкову оцінку художньому значенню образотворчості Т. Г. Шевченка. Висновки автора ґрунтуються не на викладеному матеріалі, а на загальному його знайомстві з творами митця. Як пристрасний патріот, вчений на чільне місце ставить малярські твори Кобзаря, пов'язані з історією України і вважає, що митець був першим у цій царині, хто відтворив теми національної історії [2, 16]. Високо цінує автор і жанрові композиції з життя народу, такі як «Катерина» та «Судня рада», але переважно за зміст, а не художні якості. Більше подобаються О. Сластьону з точки зору фахової майстерності архітектурні пейзажі митця.

Короткий підсумок автор завершує уславленням шевченкової поезії та її ролі у формуванні національної свідомості нашого народу. Тут знову – майже мимоволі – проявляється характерна для XIX століття тенденція до порівняння в оціночних характеристиках образотворчості з поетичною спадщиною Кобзаря.

Всі положення розглянутої роботи лягли в основу наступної публікації О. Сластьона, уміщеної у петербурзькому виданні «Малюнки Т. Шевченка». 1911 року [3]. Стаття недаремно називається «Шевченко у мистецтві», виступаючи як додаток до анотованого каталогу шевченкових творів. Як і в попередньому нарисі, вгор розглядає образотворчу спадщину митця у порівнянні з поетичною на основі біографічного підходу. Проте, є низка нюансів, що свідчать про зростання загального рівня сприйняття

малярсько-графічних робіт Т. Г. Шевченка та поглиблення вищевикладеної авторської позиції.

Стаття відкривається блискучим аналізом провідних тенденцій класицистичного мистецтва першої половини XIX століття і тогочасної академічної художньої освіти. З уципливою іронією та глибоким знанням справи О. Сластьон – сам випускник Академії – характеризує «школу», засновану на жорстких канонах «схоластичної організації всіх боків малярства» [3, 1]. Він проводить чітку межу між близьким йому сучасним мистецтвом реалістичного спрямування і уподобаннями часів «божественного Брюллова», коли була розповсюджена практика «пристосовування живої природи до мертвих гіпсових куснів», а трактовка тем і сюжетів базувалась на усталених правилах і нормах краси [3,3]. Тому і в творах Т. Шевченка як представника мистецького життя своєї доби автор виявляє ті ж «надміру вирафіновані і фантазовані» риси, умовні пози, пропорції, колорит тощо.

Характеризуючи творчість Кобзаря у контексті мистецтва класицизму, вчений відмічає високий фаховий рівень, якого досяг митець за короткий час навчання в Академії. Згадуючи отримані Т. Шевченком нагороди і відзнаки, автор наголошує на безумовній природній обдарованості митця. Однак О. Сластьон, як і в попередній публікації, наголошує на незрівнянно ширших можливостях вербальних засобів втілення переживань і почуттів, пояснюючи цим вибір Кобзаря на користь словесній творчості [3, 5].

Безпосередній огляд малярських та графічних робіт Т. Шевченка відбиває вже згадані погляди автора на пріоритети в галузі тем і сюжетів образотворчого мистецтва: масмо на увазі дорікання щодо недостатнього відображення в творчості митця етнографічних особливостей життя українського народу. В цій частині публікації привертає увагу інформація вченого про роботи Т. Шевченка в приватних збірках сімей Закревських та

Катериничів. Практично не характеризуючи образотворчий спадок митця часів заслання, О. Сластьон досить детально перераховує і високо цінує важливі графічні твори останніх петербурзьких років його життя. Зокрема, він підкреслює своє твердження про те, що Т. Шевченко був першим російським офортистом [3, 12].

Загальне значення образотворчої спадщини Т. Шевченка О. Сластьон визначає в підсумкових рядках роботи. Важливим для подальшого розвитку шевченкознавчих досліджень є підкреслена авторська думка про те, що Т. Г. Шевченко, як і кожний митець, був «майстром свого часу» [3, 13]. Хоча в конкретних аналізах вчений фактично ігнорує свою тезу, але таке твердження впливало на становлення об'єктивного сприйняття шевченкового мистецтва не у порівнянні з початком ХХ століття, а в контексті його власної доби. Повторюючи висновки попередньої статті, О. Сластьон на перше місце ставить твори митця з української історії та жанрові композиції з сучасного народного життя. Високо цінує автор і портретну спадщину Кобзаря, особливо – акварельні роботи, в які «повні виразу якоїсь лагідності і чудово передають характер людини» [3, 13]. Не погоджуючись з думкою В. Горленка про те, що жанровими уподобаннями Т. Шевченка слід вважати «портрет і тип», вчений переконує читача, що митець був «історико-жанрист чистої води» [3, 14]. Але найбільш пророчими сприймаються слова О. Сластьона про поширення всесвітньої слави Кобзаря. «Предивне діло ми бачимо: мистецтво в найширшому розумінні слова, поезія, музика, малярство, скульптура а далі критика, література, наукові, філософічні досліди, всі вони в'ються і купчаться коло його світлого блискучого таланту» [3, 14].

В 1914 році О. Сластьон відгукується на ювілейні вшанування невеличкою розвідкою в журналі «Сяйво» «Ще не знайдені малюнки і мало звісні погруддя Шевченка» [4] Але в ній йдеться лише про відомий авторіві зі слів Ф. Лизогуба альбом малюнків Шевченка, що належав його

сім'ї і на час написання статті був втрачений. Крім цього автор інформує про скульптурний образ Кобзаря роботи В. Беклемішева, втрачену форму погруддя Т. Шевченка роботи професора Піменова та погруддя в седневському парку.

Висновки. З наведеного огляду можна зробити висновок, що О. Сластьон своїми шевченкознавчими статтями завершує початковий період дослідження творчості Шевченка-художника. Цей період значною мірою співпадає з загальним періодом становлення мистецтвознавчої науки в Україні, який можна умовно назвати аматорським і який припадає на останню третину XIX століття. Якщо загалом мистецтвознавчим матеріалам цих років притаманні пильна увага до конкретних фактів, відсутність узагальнень тощо, то в шевченкознавчих працях спостерігається ще певний синкретизм сприйняття творчої особистості Кобзаря і трактування його образотворчого спадку крізь призму поезії. Водночас, як художник-практик О. Сластьон демонструє в певних питаннях якості фахового мистецтвознавця, що робить його одним з перших представників нового етапу вивчення малярсько-графічних творів митця.

Подальший напрямок досліджень. Розглянутий матеріал є складовою дослідження проблеми становлення важливої галузі шевченкознавства та української науки про мистецтво початку XX століття.

Література

1. Сластьон О. К шевченковой коллекции // Киевская старина. - 1899. - № 9. - С.99-102.
2. Сластьон О. Шевченко як маляр // Рідний край. - 1906. - № 8. - С.13-16.
3. Сластьон О. Шевченко у мистецтві / Малюнки Т. Шевченка. - СПб., 1911.
4. Сластьон О. Ще не знайдені малюнки і малозвісні погруддя Шевченка // Сяйво. - 1914. - № 2. - С.60-61.
5. Ханко В. Технічно-мистецька освіта на Полтавщині: 1870 - 1910 роки // Українська академія мистецтв. Дослідницькі та науково-методичні праці. Вип. 8. - К., 2001. - С.103-113.
6. Яцюк В. Малярство й графіка Тараса Шевченка: здобутки і перспективи дослідження / Українська академія мистецтв. Дослідницькі та науково-методичні праці. Вип. 8. - К., 2001. - С.120-129.

КОНЦЕПЦІЯ ВИПУСКНОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ЛЮДИНИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Удріс Н. С.

Криворізька школа комп'ютерної майстерності

***Анотація.** Стаття присвячена з'ясуванню ролі кваліфікаційної випускної роботи у позашкільному навчальному закладі як механізму соціалізації дитини та набуття нею особистісних соціально затребуваних якостей. На підрунті інтеграції результатів досліджень у галузі психофізіології, педагогічної психології, педагогіки та соціології, автор визначає навчально-виховні цілі педагога у процесі організації учня при написанні випускної роботи.*

***Ключові слова:** педагогічні цілі, інформаційні технології, суспільна свідомість, система.*

***Аннотация.** Удрис Н. Концепция выпускной квалификационной работы во внешкольном учебном заведении как фактор формирования личностных качеств человека информационного общества. Статья посвящена определению роли квалификационной выпускной работы во внешкольном учебном заведении как механизма социализации ребенка и приобретения им личностных социально востребованных качеств. На основе интеграции результатов исследований в области психофизиологии, педагогической психологии, педагогики и социологии, автор определяет учебно-воспитательные цели педагога в процессе организации ученика при написании выпускной работы.*

***Ключевые слова:** педагогические цели, информационные технологии, общественное сознание, система.*

***Annotation.** Udris N. Conception of final qualifying work in out-of-school educational establishment as the factor of forming of personalities qualities of man of informative society. The article is devoted to determination of role of qualifying final work in out-of-school educational establishment as mechanism of socialization of child that the acquisitions to them the personalities socially claimed qualities. On the basis of connection of results of achievements of researches in area of pedagogical psychologists, pedagogic and sociology, an author determines the educational and educating aims of teacher in the process of organization of student at writing of final work.*

***Key words:** pedagogical purposes, information technologies, public consciousness, system*

Постановка проблеми. Система освіти як соціальне явище багато в чому фокусує складний і суперечливий характер сучасної епохи. Вона поєднує проблеми матеріального і духовного, суспільного і індивідуального, раціонального і ірраціонального, знання і віру. Інформаційні, комунікативні, технологічні, екологічні, соціальні та інші зміни, що відбуваються в світі, пов'язаний з ними динамізм і різноманіття інформації піднімають освіту на якісно новий ступінь і вимагають адекватної системи його організації.

У зв'язку зі збільшенням впливу глобальних процесів інформатизації усіх структур суспільства виникає потреба в умінні людини правильно існувати. Правильність, на думку багатьох науковців, міститься у

постійному розвитку особистості разом із суспільством. Причому здійснення цього розвитку, його активність та якість повинні регулюватися людиною самостійно. Оскільки вміння вчитися люди набувають у навчальних закладах, виникла необхідність впровадження нової системи організації освіти - нею став Болонський процес. Виходячи з головних принципів цієї системи, педагогу необхідно організувати педагогічний процес для виявлення в учня усіх якостей і характеристик, що забезпечать його життєдіяльність за загальноєвропейською освітньою системою. Одним з механізмів формування та виявлення відповідних якостей ми вважаємо організований вчителем процес розробки учнем випускної кваліфікаційної роботи.

Досвід педагогічної праці у вітчизняних навчальних закладах свідчить про те, що структура загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій більш міцна та консервативна, ніж система позашкільних закладів. Введення змін в освітньо-виховну систему загальноосвітніх закладів можливо лише за умов їх узгодження в багатьох керівних інстанціях. Позашкільні заклади більш мобільні, в них максимальним чином вимагається від викладача проведення творчих педагогічних експериментів, які сприяють прояву дитиною особистісних здібностей та організаційних якостей. Тому, актуальним являється, на наш погляд, розкриття концепції випускної кваліфікаційної роботи саме у позашкільному навчальному закладі.

Отже, **метою даної статті** є наукове обґрунтування цілей вчителя-педагога, за якими необхідно організовувати процес створення учнем кваліфікаційної випускної роботи як чинника формування особистісних якостей людини інформаційного суспільства. Дана стаття розроблена як складова комплексного дослідження, мета якого полягає у науковому обґрунтуванні наявності суспільної свідомості як прояву конкретної реальності в індивідуальну свідомість людини, а також у формулюванні призначення, цілей, принципів та методів педагогіки сучасного етапу

розвитку суспільства як інструмента підготовки людства до досягнення реальності.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: виходячи з наявних характеристик інформаційного суспільства, до якого повільно, але певнено рухається українська держава, визначити головні риси та якості, які повинні проявлятися у діях випускника; сформулювати головні настанови вчителю для організації педагогічних умов формування та прояву цих рис та якостей.

Аналіз публікацій. У визначенні головних настанов вчителю для організації педагогічних умов створення випускником випускної роботи, ми використовували матеріали наукових праць сучасних вчених у галузі психофізіології (Александров Ю., Гі Лефрансуа), педагогіки (Сергєєв І.), соціобіології (Гумільов Л.), соціальної педагогіки (С. Мередіт, Джінні Л. Стіл).

Результати досліджень. Виходячи з постулатів психофізіології як нової науки, що експериментальним шляхом визначає причинність дій людини як апіорі біологічного, а вже потім – соціального об'єкту-системи, ми дійшли висновку: протягом здійснення будь-якого педагогічного процесу, вчитель повинен пам'ятати, що він працює з єдиним простором – свідомістю дитини. Свідомість можна визначити як самостійну організацію людиною проявів своїх якостей - пам'яті, уваги, логічного мислення та волі через застосування відповідних технологій. При цьому педагогу необхідно розуміти: він працює не з дитиною, якою ми її сприймаємо, а з її біологічним апаратом, комплексом клітин, які своєю взаємодією утворюють той об'єкт, що людина назвала «людиною». Робота з пам'яттю, як і з увагою, увагою та логічним мисленням – це робота з нейронним комплексом мозку. Отже, педагогу необхідно знати усі особливості не лише психології, але й психофізіології. Однак, як відомо, суб'єктивний світ людини обов'язково повинен

об'єктивізуватися у стосунках з соціумом. З іншого боку, стан суспільства як самоорганізованої системи, обумовлює певні трансформації і в біологічній сутності людини. Тому обґрунтування цілей вчителя-педагога, за якими необхідно організовувати процес створення учнем кваліфікаційної випускної роботи, ми будемо розглядати під кутом психофізіології та соціології паралельно.

Головними цілями вчителя протягом керування випускним проектом у позашкільному навчальному закладі ми вважаємо *створення умов для прояву особистістю якості логічного мислення.*

Кожен тип суспільства позначений перевагою однієї якості особистості серед усіх інших. Новий рівень функціонування забезпечується проявом нової якості особистості. Виникнення та розповсюдженні мережі Інтернет є проявом нової провідної якості особистості - логічного мислення. Але це спочатку відбувається на індивідуальному рівні окремих особистостей. Функціонування ж суспільства на новому рівні (інформаційному) можливо за рахунок прояву цієї якості в усіх підсистем соціуму – колективній свідомості. Тому сьогодні у суспільстві необхідно створити соціально-виховні умови для прояву логічного мислення у максимальній кількості людей, особливу увагу при цьому приділяючи зростаючій молоді.

У педагогічному просторі засобом створення таких умов стало введення Болонської системи освіти. Під час виконання завдань учень (студент) ставиться в такі умови, які максимально сприяють активізації у нейронному комплексі дитини (підлітка) ділянок, що забезпечують прояви логічного мислення та у яких відбувається закріплення логічного мислення як провідної якості особистості. *Ознаками логічного мислення людини можна вважати:*

- Вміння поєднувати різноманітні підсистеми у єдине ціле, керуючись головним принципом: ціле не є просто сумою складових. Це якісно новий витвір.
- Вміння розкласти ціле на підсистеми багатьма варіантами: з одного цілого можна отримати декілька сукупностей підсистем. Кожен варіант залежить від тієї ознаки, яку виділили у цілому та за якою відбувається розподіл.
- Вміння виявити причинно-наслідкові зв'язки між процесами оточуючого простору, тобто визначити, чому ціле можна розподілити на різні групи підсистем та яким чином з однакових підсистем можна отримати різні цілі.

Реалізація логічного мислення – це вміння змінювати оточуючий простір через моделювання різноманітних нових об'єктів, взаємодій та середовищ. Логічне мислення є передостанньою ланкою у ланцюгу якостей особистості людини (перед проявом волі). Отже, для того, щоби з'ясувати прийоми створення умов для прояву логічного мислення, необхідно усвідомити, що передує йому.

Первісною якістю, що стає основою для організації свідомості людини, є пам'ять. Педагог створює середовище для прояву дитиною своєї біологічно закладеної здатності – сприймати із-зовні інформацію, зберігати її та відтворювати через проміжок часу [4, 99]. Інформація надходить у мозок людини через збудження нейронів. Пам'ять про певну подію (інформація) забезпечується відповідним ритмом збудження, енергетичних коливань групи нейронів.

В організмі існують механізми звільнення нейронів від перенапруження – зведення інформації з декількох нейронів до одного при одночасному очищенні перших нейронів. «Збір» різної інформації в одному нейроні викликає наступні наслідки: при надходженні із зовнішнього середовища імпульсів-подрознень відбувається реагування не

того, який вперше отримав при подразненні із зовнішнього середовища. Розпочинає реагувати новий нейрон, у якому одразу активізуються і інші реакції. Прояв цього, об'єктивізація – це генерація декількох варіантів дії [4, 113-115]. Водночас у мозку з'являються нові нейрони, які знаходяться у зонах логічного мислення. Таким чином, логічне мислення активується у випадках постійної наповненості нейронного комплексу людини великою кількістю інформації. У цьому і міститься технологія самостійного, регульованого людиною процесу активації, а точніше підтримки включеного логічного мислення: постійне поповнення нейронів новою інформацією. Отже, на кожному уроці вчитель повинен насичувати інформаційне поле учня великою кількістю відомостей, та ставити завдання учням, щоб вони перетворювали ці різноманітні відомості у повідомлення, які призводять до моделювання об'єктів та взаємодій. Відомості дитина повинна отримувати з численної кількості джерел – книг, журналів, Інтернет, навчальних дисків. Наприкінці заняття учень повинен залишатись з великою кількістю запитань, тема не повинна бути йому зрозуміла на 100 %. Необхідність самостійного роз'яснення запитань, що залишились після педагогічного впливу на уроці, створює умови для активності нейронів зон логічного мислення.

Надання навичок аналізу етапів розвитку соціального явища та прогнозу переходу до нового рівня організації (у мережі Інтернет).

Історія розвитку людства проходила через перехід від одного типу суспільства до іншого. Перехід від одного типу суспільства до іншого є переходом соціуму до нового енергоінформаційного рівня. Рівень стану суспільства характеризується розвитком нового засобу організації взаємодій. Сучасне інформаційне суспільство характеризується зростанням ролі мережі Інтернет у переході до нового типу суспільства – єдиного соціального організму. Сьогодні численні громадські та особисті взаємодії організовуються через мережу Інтернет. Українське суспільство

знаходиться на початковому етапі переходу до нового типу суспільства. Введення Болонської системи та головних принципів її організації сприяє формуванню у зростаючій молоді способу життя, відповідного інформаційному типу суспільства.

Численна кількість інформації та активність подій вимагає здійснення постійного аналізу та прогнозу як на індивідуальному рівні [8], так і на рівні соціумів. Підліток повинен орієнтуватись в еволюції соціальних зв'язків, що спричинили сучасний стан тієї сфери діяльності, яку він досліджує у своїй випускній роботі та, можливо, у якій відбудеться його професійне становлення. Формуванню якостей аналізу та прогнозу повинне передувати довготривале тренування протягом усіх років навчання [5, 126-129].

Виховання соціальної відповідальності.

Особливістю свідомості людини суспільства нового типу організації є усвідомлення себе як частини цілого – природного середовища та соціуму. Законами існування будь-якого середовища є фізичні закони збереження енергії при обміні нею складовими підсистемами. Закон збереження енергії діє і у соціальному просторі, екстраполюючись на інформаційний простір [7, 49-52]. Людина інформаційного типу суспільства усвідомлює, що всі її соціальні знання – це накопичений досвід людства упродовж тисячоліть. І як підсистема середовища, людина повинна відчувати відповідальність у поповненні скарбниці людського досвіду. Отже, вона повинна відчувати необхідність у постійному оновленні власних знань, умінь та навичок та передачі їх іншим.

Показником ступеню розвитку особистості нового суспільства є сформована соціальна відповідальність. Вона виявляється у потребі самореалізації особистості *не «себе у суспільстві», а «себе для суспільства»*. Соціальна відповідальність розглядається як інтегральна

якість особистості, що визначає поведінку та діяльність людини за принципом залежності власних цілей від цілей середовища (суспільства).

Активність нейронів зон логічного мислення підтримується постійним оновленням інформаційного потоку із зовнішнього середовища. Отже, у людини (учня), яка знаходиться на цьому етапі прояву якостей особистості, природною потребою є споживання різноманітної і, головне, нової інформації. Однак людина, яка вже проявляє логічне мислення, відчуває природну потребу у виявленні нових зв'язків суб'єктивного простору новими діями у зовнішньому середовищі.

Виховання національної української свідомості (збереження зв'язків людини з місцем народження та соціалізації).

Сучасні соціокультурні трансформації світового рівня позначаються як глобалізація, тобто об'єднання соціумів у єдиний соціальний організм зі спільним культурним середовищем та економічною базою. При цьому глобалізація діалектично пов'язана з поняттям національної свідомості. Національна свідомість виявляється у бажанні та розумінні людини необхідності зберігати та урізноманітнювати власну культурну форму як підґрунтя для об'єднання з іншими. Болонська система, на нашу думку, актуалізує в учнів та студентів необхідність обізнаності у національній культурі, оскільки інтеграція з іншими соціумами за принципом рівноправ'я здійснюється за умов надання вхідною державою своєї оригінальності та неповторності. Передбачена Болонським процесом міграція учнівської молоді вимагає від них бути носіями національної культури, яка є «перепусткою» в інтегрований Європейський союз.

Головною з характеристик індивідуальної свідомості як комплексу особистісних якостей (пам'яті, уваги, уяви, логічного мислення, волі), об'єднаних однією метою дії, ми в вважаємо національне забарвлення. Національне – це те, що апріорно обумовлено географічними умовами, а згодом – і культурою як сукупністю життєвих форм [2]. Людина є

утворенням природи, а об'єктивний світ природи (у межах нашої планети) енергетично організований різним чином. Відмінні за структурою атомарні з'єднання та інтенсивність енергетичного обміну між ними матеріалізуються у різноманітні географічні зони. Геомагнітні процеси у надрах тієї чи іншої зони, переваги типу ґрунту й води, активність трансформацій рослинного та тваринного світу, ритм природних стихій, комплекс речовин, що потрапляють до організму людини через дихання та харчування – все це є впливовими чинниками при формуванні національної свідомості як прояву особливим способом організованого нейронного комплексу.

Під впливом цих чинників утворюється відповідний енергетичний комплекс людини місцевого походження або тієї, що проживає там тривалий час. З позицій психофізіології енергетичний комплекс можна інтерпретувати як природну електричну активність клітин, що утворюють тіло людини та суб'єктивні психічні (душевні) процеси [4, 23-25]. Внутрішня енергетична активність нейронного комплексу та його взаємодія із зовнішніми явищами (природними та соціальними) обумовлює особливості роботи уваги, логічного мислення, уваги, пам'яті, волі. Їх спільне функціонування забезпечують оригінальні риси індивідуальної свідомості.

Відповідно природнім умовам формувалась національна мова. Тому створення педагогічного простору українською мовою є першим методом організації національної культури учня, яка згодом, за умов наявності інших факторів, виявиться у національній свідомості.

Виховання настанови на колективну творчість (проведення соціальних акцій) для прояву суспільної свідомості.

У сучасній шкільній інформаційній системі (соціумі) людина має можливість постійно зрощувати свою різноманітність завдяки міцному інструменту – Інтернету. Віє постає як багате середовище не лише

теоретичних знань та інструкцій щодо різних життєвих форм, але й практичного досвіду з їх застосування мільйонами людей різних країн. Комп'ютер є носієм інформації як соціального продукту, а Інтернет є колективним інструментом та для розвитку колективних проєктів. Колективні соціокультурні проєкти є засобом проявом особистістю соціальної активності та суспільної свідомості.

Фізіологічними механізмами об'єднання індивідів у колективи є факт природної реактивності осіб одного виду одна на одну та утримання від деяких форм поведінки, що викликають одні особи у інших. Базовими взаємодіями об'єднання індивідів є конкуренція та кооперація [4, 424-425]. У світі живого конкуренція міститься у природному відборі за численною кількістю критеріїв. У соціальному процесі навчання та виходу на моделювання дипломного проєкту конкуренція між видом «учні» повинна бути організована вчителем: йому необхідно зробити відбір учнів згідно їх якостям та об'єктивним проявам цих якостей, сформувавши групи. Кожна група повинна складатися з учнів, які:

- проявляють пам'ять та вільно володіють великими наборами алгоритмів щодо моделювання об'єктів;
- проявляють уяву та розробляють варіанти реалізації випускних проєктів через соціальні заходи;
- проявляють логічне мислення через моделювання взаємодій: надання собі та іншим учням потік постійно нової інформації, проведення аналізу набутих знань та вмінь та прогнозу їх розвитку для кожного учня.

На індивідуальному рівні кожного учня конкуренція повинна носити суб'єктивний характер. Вона є наслідком власного аналізу змін зовнішнього середовища, рівня власних вмінь та дій самостійного виявлення конфлікту між власним досвідом та потребами середовища.

У групі необхідно створити середовище, коли у кожного учня з деякої множини спільних якостей існують цілі, що не співпадають. Комплекси якостей учнів не повинні бути тотожними, але вони і не повинні бути антагоністичними. Лише у такому середовищі вчитель може здійснити наступний крок - організувати взаємодії між учнями групи за принципом кооперації: досягнення цілей кожного учня можливе за рахунок використання здібностей інших у процесі взаємного навчання [1, 200-204]. Отже, об'єктивним проявом суб'єктивної конкуренції є ініціювання кооперації з індивідами (іншими учнями, вчителем) з метою набуття нових алгоритмів та способів дій, затребуваних трансформаціями у суспільстві. Індивідуальний випускний проєкт повинен бути складовою загального соціально орієнтованого проєкту.

Організація вчителем взаємодії за принципом конкуренції-кооперації та виховання колективної творчості повинна здійснюватись через проведення учня за етапами: входження у колектив - соціальна відповідальність – планування – аналіз і прогноз.

Виходячи з цілей педагогічного процесу, можна визначити *завдання педагога під час керування випускною кваліфікаційною роботою*:

- Провести аналіз можливостей учня і поставити йому завдання згідно його характеристик (диференціювати поле його реалізації).
- Організувати групи за принципом конкуренції-кооперації.
- Сформувати ритм ведення випускної роботи за модульною системою та накопичувальною системою оцінювання.
- Донести до випускників головні цілі написання роботи з точки зору організації їх особистісних якостей.
- Забезпечити роботу учня з великою кількістю джерел інформації.
- Організувати умови для здійснення учнем соціальної активності [14] відповідно до теми роботи.

Для випускника цілі написання кваліфікаційної роботи ми бачимо такими:

- Набути навички аналізу існуючого стану суспільства та прогнозування подальших змін як необхідних самоорганізаційних якостей для життєдіяльності у новому суспільстві.
- Самоорганізуватись до рівня дотримування Болонської системи у повсякденному житті.
- Оволодіти технологією застосування логічного мислення для вирішення проблемних ситуацій.
- Сформувати індивідуальний ритм ведення пізнавальної діяльності.
- Набути навички використання Інтернет-простору як нового засобу організації соціально значущих проєктів.

Висновки. Активність соціально-культурних процесів у соціумах розвинутих країн, де вже «працюють» закони інформаційного типу суспільства, впливають і на функціонування українського суспільства. Дещо в інших формах, але ці закони розпочинають поширюватись і в Україні. Це вимагає від соціального інституту педагогіки як системи, що забезпечує соціалізацію особистості, винайдення нових цілей, змісту навчання та механізмів здійснення визначених нових завдань. Цьому присвячується багато досліджень, однак теоретичні розробки, нажаль, не завжди знаходять підтвердження у діях вчителів, які повинні втілювати нові ідеї. Введення Болонської системи у вітчизняні вузи є вагомим кроком, і ми розглядаємо її не лише в аспекті нового засобу побудови навчального процесу та оцінювання знань та досвіду. Болонська система – це спосіб життєдіяльності, який повинен бути розповсюдженим серед усіх ділянок повсякденності людини. І не лише під час навчання, а протягом усього життя. Тому їх необхідно вводити ще у шкільному віці дитини. У даній статті ми запропонували концепцію випускної кваліфікаційної роботи у позашкільному навчальному закладі, виходячи з того, що вона може бути чинником формування особистісних якостей українських людей майбутнього інформаційного суспільства.

Література

1. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005.-416с.
2. Гумилев Л. Этногенез и биосфера Земли.-М.: Айрис-Пресс, 2006.-560с.
3. Курт С. Мередіт, Джайні Л. Стіл. Свобода, відповідальність і демократичні школи / Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Матер. Міжнар. науково-практ. конференції / За заг. ред. В. Ф. Погребенника і І. В. Гарника. - Київ: Юніверс, 2001. - С. 4-9.
4. Психофізіологія: Учебник для вузов / Под ред. Ю. Александрова.- 3-е изд., доп. и перераб.- СПб.: Питер, 2004.-464 с.
5. Сергеев И. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие.- СПб.: Питер, 2004.-316 с.
6. Сердотецька Я. Методичні аспекти педагогічної технології навчання школярів у процесі вивчення художньої графіки / Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 10.- Кривий Ріг: КДПУ, 2005.
7. Старіш О. Системологія: Підручник.- Київ: Центр навчальної літератури, 2005.- 232с.
8. Удріс Н. Якість самоорганізації як визначальна складова особистості людини сучасного соціуму / Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць № 13.- Кривий Ріг: КДПУ, 2005.-С.255-265.
9. Удріс Н. Формування соціальної активності як провідна складова сучасної педагогіки / Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць № 16. - Ч.2.- Кривий Ріг: КДПУ, 2006.-С.209-221.

НАВЧАЛЬНИЙ ЕСТРАДНИЙ ОРКЕСТР ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

Філіпчук М. С.

Рівненський державний гуманітарний університет

Анотація. У статті розглядаються важливі питання методологічних засад функціонування навчального естрадного оркестру. Автор підійшов до проблеми навчання і виховання студентів в естрадному оркестрі, спираючись на міцні наукові знання.

Ключові слова: виконавство, диригент, композитор, оркестрант, техніко-виконавські можливості, трактовка твору, інтерпретація, динамічні нюанси, агогіка.

Аннотация. Филиппчук М. П. Учебный эстрадный оркестр как объект научного познания. В статье рассматриваются важные вопросы методологических основ функционирования учебного эстрадного оркестра. Автор подошел к проблеме обучения и воспитания студентов в эстрадном оркестре, опираясь на крепкие научные знания.

Ключевые слова: исполнительство, дирижер, композитор, оркестрант, технико-исполнительские возможности, трактовка произведения, интерпретация, динамические нюансы, агогика.

Annotation. Fylypchuk M. S. Educational orchestral how the object of scientific cognition is. The important questions of methodological bases of functioning of training pops orchestra are considered. In the article The author approached the problem of teaching and education of students in the pops orchestra guiding by strong scientific knowledge's.

Key words: performance, conductor, composer, bandsman, technical possibilities and performing interpretation of the work, interpretation, dynamic nuances, agogica.

Постановка проблеми. Особливості вивчення певної дисципліни, принципи і методи освоєння її змісту визначаються у відповідності з сутністю, закономірностями самореалізації та пізнання науки чи виду людської діяльності, які репрезентує дана дисципліна. Естрадний оркестр

являє собою навчальну модель діяльності професійного оркестру і відображає усі характерні риси, види і форми пізнавально-творчої діяльності, іманентно притаманні як оркестровому, так і музичному виконавству в цілому, і тому дослідження особливостей функціонування даної навчальної моделі є сьогодні актуальним питанням музичної педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазначені особливості безпосередньо зумовлюються законами музично-виконавського мистецтва, втіленими в оркестровому освоєнні і виконанні музичних творів. «Усіляке виконавство, - зазначав Г. Нейгауз, - складається з трьох основних елементів: виконуваного (музики), виконавця та інструмента, за допомогою якого здійснюється виконання. Лише повноцінне володіння цими трьома елементами (в першу чергу музикою) може забезпечити повноцінне художнє виконання» [6, 11].

Повноцінне розкриття змісту музичного твору є важливою ланкою виконавського мистецтва. Музичний твір не є за своєю природою самостійно функціонуючим результатом художньої творчості. Він вручає свою долю в руки музиканта-виконавця і повністю підкоряється його прочитанню і розумінню. Відомий французький музикознавець Ж. Бреле знайшла для цього явища дуже вдалий вислів: «Як спляча красуня, яку повинен розбудити принц, вона (музичний твір) чекає, щоб виконавець розбудив її від сну» [3, 166].

Мета статті – обґрунтування методологічних засад функціонування навчального естрадного оркестру.

Результати дослідження. Виконавський процес, який відбувається безпосередньо в навчальному естрадному колективі, вимагає від оркестрантів творчої взаємодії в питаннях розкриття художнього змісту музичних творів. Якщо під час колективного вивчення музичного твору, налагодження ансамблю в оркестрових групах і в оркестрі у цілому,

колективного опанування засобами музичної виразності музична взаємодія виконавців має переважно об'єктивний характер, то художнє виконавство вимагає від виконавців підпорядкування всіх своїх внутрішніх якостей (почуттів, емоцій, переживань) безпосередньо колективній грі, встановленню тісних взаємозв'язків між оркестром і диригентом. Художнє виконавство ґрунтується на засадах суб'єктивної взаємодії сприйняття і відтворення музичного твору.

«Виконавський процес, - писав Б. Вальтер, - включає всі контрастні за своєю сутністю дії: перша з них – осягнення, друга – передача. Успішність останнього етапу хоча і знаходиться у залежності від першого, але ніяк не витікає з нього. Вони лише частково пов'язані між собою; у передаванні діють інші сили, ніж в осягненні, і від співвідношення цих сил залежить успіх виконання» [2, 316]. Ці дві дії не мають суперечливого характеру: друга дія готується першою і є її логічним продовженням. Як зазначає О. А. Болдіна, «...загальна закономірність виконавської творчості виявляється у тому, що у процесі виконання твір проходить своєрідний шлях: від здійснення авторського задуму, тобто глибокого його осягнення й актуального тлумачення виконавцем за допомогою живого, вражаючого інтонування, - до слухачів, для яких створюються у кінцевому підсумку всі художньо-естетичні цінності» [1, 8].

Емоційне осягнення музики, її здатність з першої зустрічі проникнути у світ почуттів і переживань оркестрантів є фундаментом цілісного образу музичного твору. Першочергове емоційне відображення набуває, як правило, виду загального симультанного уявлення, яке завершується логікою розвитку змісту музичного твору. «Творча активність суб'єкта виявляється лише на основі глибокого і всебічного пізнання об'єкта. Тому максимальна об'єктивність (тобто максимальне осягнення об'єкта, що відтворюється) завжди веде до максимальної суб'єктивності (тобто максимального виявлення творчого потенціалу

суб'єкта» [1, 5]. Але, з іншого боку, емоційне осягнення музики, що виконується, буде залежати також від художньої якості самого твору. Малохудожня музика не спроможна викликати глибоких почуттів та емоцій, тоді як високохудожній твір навіть за умови недосконалоного виконання здатний заторкнути емоційно-чуттєву сферу оркестрантів.

Звуковий музичний образ є синтетичним продуктом діяльності уяви двох творчих індивідуальностей – композитора і виконавця. Створена композитором музика продовжує своє подальше існування лише завдяки виконавцю, який доводить її (музику) до слухачів. Проте не можна не враховувати тих обставин, що музичний твір ніби стає «заручником» у руках виконавця. Він може піднести цей твір на певну висоту або зробити його недостатньо цікавим у художньому відношенні. І. Кванц з цього приводу писав: «Вплив музики на слухача залежить від виконавців майже такою мірою, як і від самого композитора. Погане виконання спроможне спотворити навіть талановитий твір, тоді як посередній твір може бути поліпшений і піднесений гарним виконанням» [4, 13]. Лише виконавець, який зуміє передати почуття і думки в розкритті музичного твору, здатний оживити його, відтворити художній зміст, передати слухачам виношені автором образи і почуття, емоційні переживання.

Слухаючи виконавця, аудиторія судить про якість музики, художню цінність музичного твору в цілому. Г. Коган писав: «Виконавець повинен уміти перевтілитися в слухача. Переїнятися його холодністю, недовірою, скепсисом, поступово залучаючи його у художній зміст твору. Він повинен не відразу піддаватися настрою твору, спочатку ніби боротися з ним, лише поступово і обережно дозволяючи йому втягнути себе. Його виконання та прискорення повинні бути своєчасною боротьбою в ньому самому, та у творі зі слухачем, боротьбою пристрасті з ритмом тощо. Він повинен весь час чуйно відчувати «на кінці дроту» слухача, аудиторію, відчувати контакт з нею; якщо це відчуття йому взагалі не знайоме – він не

виконавець; якщо воно десь слабшає, виходить, що він занадто захопився, - так би мовити, - пішов швидше публіки, в цьому випадку потрібно зараз же ослабити напруження і відновити контакт. Тоді і тільки тоді перемога почуття (твору) над виконавцем буде одночасно й перемогою виконавця над публікою; тоді і тільки тоді виконавець виконає свою справжню місію – доведе аудиторію до художнього твору й тим самим твір до публіки» [5, 247].

Варто зауважити, що важливе місце у виконавському процесі, який ніби виступає посередником між композитором і виконавцем (оркестрантом) в плані передачі художнього змісту твору виступає диригент. З поступовим розвитком та становлення музично-виконавського колективу взаємозв'язки між диригентом і виконавцями стають все більш тісними, що надає змогу диригентові успішно втілювати свої художні образи, ідеї тощо. Але перш ніж диригент передасть оркестрантам свою художню концепцію, він наполегливо вивчає партитуру, вникаючи у кожну деталь та клітинку музичної тканини твору. Таке ознайомлення з партитурою – складний процес, який вимагає від диригента належної професійної підготовки. Розуміння стилістичних особливостей музики, вміння визначити її місце в культурно-історичному контексті, правильно знайти рівень емоційної напруги твору і на основі цього побудувати власну інтерпретацію – головна запорука успіху диригента. Виконавський план, створений диригентом під час ознайомлення з музичним твором, передбачає уяву не тільки про саме звучання, але й за допомогою яких засобів це звучання буде досягнуто виконавцями. В цій моделі він має враховувати всі специфічні виконавські прийоми, труднощі, які можуть виникати, одним словом моменти, пов'язані із завданням виконавців. Наприклад, диригент А. Іванов-Радкевич визначав два шляхи вивчення диригентом твору: перший – це шлях копіткого нагромадження деталей з послідовним синтезом всіх досягнутих елементів, що переходить в єдиний художній образ і формується в свідомості диригента з усією свіжістю і

новизною; другий – це шлях безпосереднього слухового сприйняття нового твору в «живому» виконанні, в запису або за допомогою радіо, після чого вже починається ретельна аналітична робота, анатомічне дослідження.

Отже, коли в диригента в процесі роботи над партитурою визріла концепція художнього твору, він передає оркестрантам цей задум у формі інформації. В музичній практиці існують диригенти, у яких передача інформації для виконавців відбувається у формі безпосереднього наказу. Такі диригенти встановлюють свою повновладну диктатуру над всім процесом виконання. Г. Рождественський вважав, що жорстка диктатура «може привести до технічної досконалості, точного виконання вимог диригента, але ніколи при цьому не вийде справжнього вільного музикування, яке може йти і йде, як правило, від окремих виконавців і оркестру в цілому, - звичайно, якщо це оркестр найвищого класу» [8, 41]. Примусове нав'язування виконавцям своєї волі може привести й до неповноцінного втілення задуму. Так, відомий диригент А. Пазовський відзначав, що «найбільш невдалими моїми підходами я вважаю саме ті, в яких від початку й до кінця панував «деспотичний метод». Продовжуючи далі, автор зазначав, що, застосовуючи цей метод, він позбавив виконавців «функції свідомих художників, не даючи їм права самостійно шукати й творити, насолоджуватися досягнутим» [7, 43].

Як свідчить музична практика, найбільших результатів у виконавській практиці досягають диригенти з демократичним поглядом на процес керування колективом, які підтримують і розвивають творчу ініціативу в свідомості виконавців. Як зазначали деякі музикознавці, до такого типу керування оркестром слід віднести диригента А. Нікіша, який завжди довіряв оркестру, ніколи не нав'язував «силою» свого суб'єктивного відношення до виконання твору. Спілкуючись з музикантами, він умів розкрити у них творчі ідеї, погляди, про які ніхто і

не здогадувався. Часто-густо він бачив у музиканті рівного собі артиста. «В цьому – сила Нікіша, - підкреслював К. Флеш, - в цьому таємничість його диригування, властивість його як людини, що є другом музиканта, а не тільки керівником над ним» [9, 12]. В свою чергу, Г. Рождественський підкреслював, що «в ідеалі оркестр повинен бути блискучим співрозмовником диригента». На його думку, найбільш яскраве виконання досягається лише тоді, «коли диригент пропонує свою концепцію твору, отримуючи в заміну певну виконавську віддачу, реалізацію цієї концепції або навіть доповнення до неї. Стовідсоткова диктатура диригента навряд чи дасть позитивний художній результат» [8, 41].

Безсумнівно, що процес взаємозв'язку диригента з виконавцями є важливою ланкою у виконавській діяльності музичного колективу. В цьому процесі розрізняють прямі й зворотні взаємозв'язки: диригент передає відповідну інформацію (прямий зв'язок), а оркестранти, створюючи звучання, передають тим самим інформацію диригенту (зворотній зв'язок). Одним з таких проявів спілкування К. С. Станіславський вважав створення особливого «духовного струму» між людьми.

Однозначно пізнати художній задум композитора, як і сутність музичного твору, надзвичайно складно. Якщо художник, який приступає до репродукування картини, має перед собою оригінал, то результат його роботи буде залежати від професійної майстерності володіння пензлем, відчуття кольору, пропорцій, від уміння наслідувати малярську манеру автора картини, що репродукується. Загалом успішність такої роботи буде залежати від уміння копіювати. Виконавець, у свою чергу, має перед собою «німі» ноти, які зафіксовані на нотному папері. І щоб музика знову стала живою, вона має отримати «друге дихання» за допомогою фізичних (звуковідтворювальних) дій виконавця-інтерпретатора.

Навіть незважаючи на те, що у нотному тексті будуть закладені всі позначення для більш точного розкриття змісту твору і що виконавець глибоко осягнув художню сутність твору, розкрив для себе принципи та стилістичні особливості автора, відмежувати виконавство від суб'єктивних факторів практично неможливо. Бо кожний виконавець має власний світогляд, рівень мислення, уявлення, внутрішні переживання. Ідейно-художній образ твору виконавець пропускає через призму власного бачення, інтуїції, відповідно до наявних художньо-творчих і техніко-виконавських можливостей.

Відомо, що кожний виконавець суто індивідуально відчуває художні аспекти музичного твору: агогіку, динамічні відтінки, ритміку, логіку розвитку музичної думки, особливості взаємовідношень формоутворюючих структур тощо. В навчальному естрадному оркестрі всі ці індивідуальні риси помножуються на загальну кількість виконавців, унаслідок чого художнє виконання музичного твору завжди буде визначатися суб'єктивно-творчим процесом, у якому художньо-творчі принципи автора, жанрово-стилістичні особливості твору реалізовуватимуться в індивідуальній трактовці виконавця.

Загалом, обґрунтовуючи об'єктивні фактори суб'єктивізації виконавського процесу, необхідно відзначити, що індивідуальний вплив виконавця на музичний твір має певні межі. Це означає, що музикант-інтерпретатор не може істотно впливати на зміст і художню концепцію твору, оскільки виконавець може лише передбачити загальні риси художнього виконання, які закладені автором у творі. Виконавець лише збагачує чи збіднює звучання відповідно до своїх виконавсько-творчих можливостей, відображаючи в інтерпретації своє бачення проблеми, яку підняв композитор, виражаючи в ній свої емоції та почуття. Як зазначав піаніст С. Фейнберг, «художній вплив твору набуває значення лише тоді, коли артист зуміє передати задум автора і пов'язати його зі своїм часом» [3].

Проблеми інтерпретації висвітлюються багатьма дослідниками й музикантами, зокрема диригентами-практиками і трактуються по-різному. Одні говорять про необхідність ортодоксального дотримання всіх авторських вимог, а інші дозволяють вільне поводження з нотним текстом, включаючи темпи, динамічні нюанси, агогіку, перманентні поправки тощо.

Дати вичерпні відповіді на ці важливі питання складно, оскільки проблеми інтерпретації органічно взаємозв'язані з авторським задумом і виконавською концепцією інтерпретатора.

Висновки і подальший напрямок досліджень. Отже, навчальний естрадний оркестр як музично-виконавський колектив в останній час привертає велику увагу з боку музикознавців, науковців, дослідників. Наукового обґрунтування потребують питання вдосконалення професійної підготовки студентів в оркестровій грі, теоретичної і практичної підготовки студентів, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, перегляду освітньо-професійної програми і кваліфікаційних характеристик.

Література

1. Бодина Е. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дис.... канд. искусствоведения. – К., 1986.
2. Вальтер Б. О музыке и музцировании. «Я» и «другой» // Дирижерское исполнительство. – М.: Советский композитор, 1975.
3. Губенко Е. Проблемы художественной интерпретации // Философский анализ. – Новосибирск, 1982.
4. Кванц И. Опыт наставления по игре на поперечной флейте // Дирижерское исполнительство. – М.: Музыка, 1975.
5. Коган Г. Об исполнительстве. – Вып. 3. – М.: Советский композитор, 1972.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1967.
7. Пазовский А. Записки дирижера. – М.: Советский композитор, 1968.
8. Рождественский Г. Мысли о музыке. – М.: Музыка, 1976.
9. Флеш К. Воспоминания скрипача // Исполнительство и искусство зарубежных стран. – Вып. 8. – М.: Музыка, 1977.

ПРОБЛЕМА ФОРМИ І ФОНУ В ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕННЯ

Фурман О. І.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядається проблема побудови зображення у взаємодії з законом трикомпонентності світлот на початковому етапі вивчення малюнку студентами художньо-графічного факультету. Показано, що передача простору суттєво залежить від усвідомленого вирішення взаємозв'язку між формою і фоном.

Ключові слова: форма, фон, простір, трикомпонентність, світлота, освітлення.

Аннотация. Фурман А. И. Проблема формы и фона в процессе построения изображения. В статье рассматривается проблема построения изображения во взаимодействии с законом трикомпонентности светлот на начальном этапе изучения рисунка студентами художественно-графического факультета. Показано, что передача пространства существенно зависит от осознанного решения взаимосвязи между формой и фоном.

Ключевые слова: форма, фон, пространство, трикомпонентность, светлота, освещение.

Annotation. Furman A. I. The problem of the form and the background in the process of the picture formation. We consider the problem of the picture formation in a relationship with the law of the tri-componentness of the lightnings by undergraduate students in fine arts. It is shown that the space representation essentially depends from the conscious relationships between the form and the background.

Key words: form, background, space, tri-componentness, lighting, illumination.

Постановка проблеми. На сучасному етапі інтеграції нашої держави до світового співтовариства сучасна педагогічна освіта зумовлює ставити високі вимоги до формування професійних здібностей молоді в процесі оволодіння засадами образотворчої грамоти, яка є найскладнішим і водночас найменш розробленим, як у методичному, так і в теоретичному аспектах; вимагає необхідної розробки змісту та нових форм художнього виховання студентів; оновлення методів навчання.

Такі вимоги є актуальними щодо навчального процесу у вищій школі і обумовлені потребою формування гармонійної особистості в умовах загальноосвітньої школи - підвищенням ролі образотворчого мистецтва в період докорінних перетворень та зростання культурологічної ролі освіти.

Академічне вивчення малюнку, якому відводиться головна роль у пізнанні загальних законів образотворчої грамоти, має ряд проблем, пов'язаних із вирішенням простору в процесі побудови зображення. На наш погляд однією з проблем під час малювання є невідповідність наукового матеріалу в системі вивчення загальних законів

трикомпонентності світлот. Натурні постановки не допомагають повноцінно вивчати систему «форма – фон» з її свосрідними і спеціальними закономірностями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В академічному малюнку велике значення займають процеси сприйняття натури та зображення. В методичній та професійній літературі по малюнку, психології (Алексєєв С. С., Волков Н. Н., Кузін В. С., Сензюк П. К., Шорохов Є. В.) важливе місце приділяється цій проблемі. Але, на наш погляд, недостатньо висвітлюється методика компонування натурних постановок, яка суттєво впливає на формування у студентів професійних умінь будувати тримірне зображення.

Мета роботи - сформувати у художників-початківців професійні вміння створювати тримірне зображення під час академічного малювання на ранньому етапі вивчення малюнку.

Отримані результати. В образотворчому мистецтві малюнок займає головну роль в процесі пізнання цілої системи знань та умінь передавати ілюзію образу реальної дійсності. Вивчення загальних законів образотворчого мистецтва найкраще усвідомлюється під час роботи графічними засобами. Маючи білий папір і графітний олівець, можна отримати величезну кількість тонових відтінків в діапазоні від самого світлого до самого темного. Ми бачимо навколишнє середовище завдяки світлу, яке відбиваючись від різноманітних предметів та явищ створює загальну світлоту також в діапазоні від самого світлого до самого темного. Тому працюючи ієрархічними тоновими відношеннями художник може на аркуші паперу створити образ реальної дійсності з величезною точністю у порівнянні з натурою. Всі світлотні і кольорові відношення на зображенні обумовлені загальною освітленістю і відрізняються тільки по світлоті, тобто вони випромінюють різну кількість падаючого на них світла. Наприклад, білі поверхні випромінюють 70-90 % падаючого на них світла, а чорні - 3-4 %.

«Між самими яскравими – білими - і самими темними - чорними поверхнями розташовані різні відтінки сірого кольору: світло-сірі з коефіцієнтом випромінення 50-60 %, темно-сірі з коефіцієнтом випромінення 15-20 %...» [3, 70].

Отже світлота - це випромінене поверхнями предметів світло і інтенсивність її залежить від кольору поверхні: біла випромінює більше променів світла ніж жовта, жовта більше ніж червона, червона більше ніж зелена і т. д. На світлоту впливає структура поверхні предметів (полірована випромінює більше світла ніж матова) та оточення в якому знаходиться предмет: яскрава поверхня серед темних буде здаватися ще яскравішою, а темна серед світлих - ще темнішою в силу виникаючого світлового контрасту.

Світлота має розтяжку тонів від самого світлого до самого темного і створює загальний світлотний стрій зображення, який тримається на світлотних відношеннях, що утримують, гармонізують всю композицію. При вивченні закономірностей світлотної побудови зображення важливу роль відіграє знання закону трикомпонентності світлот, коли із великої кількості світлотних відтінків ми оперуємо головними – білим, сірим і чорним, визначаючи пропорційне взаємовідношення світлого і темного. Сірий колір в залежності від його світлоти може збільшити площу світлих тонів коли він близький до білого, а коли сірий колір по світлоті наближується до темного, то площа світлих тонів зменшується.

«Кількість світлого, темного і середнього підкорено дії загального закону форми – пропорції. Найбільш гармонічне поєднання різноманітних світлотних плям виражається арифметично: 62, 24, 14. Якщо в картині 14 частин темного, 24 частини світлого, 62 частини середнього, то проявляється відчуття гармонії світлотних відношень. Якщо в композиції переважають світлі тони – 62 частини, то виникає відчуття простору, радості, світла. І навпаки, із збільшенням площі темних тонів – 62 частини,

композиція визиває відчуття тривоги, хвилювання... Аналіз робіт старих майстрів показує, що значення цього закону широко застосовувалось в образотворчому мистецтві. Четверта частина формату композиції, як правило, залишалась чистою, включаючи головне і другорядне освітлення; друга чверть була поміщена в найбільшу тінь, а все що залишилось – це напівтона» [4, 150].

Передача простору, тримірності в зображенні відбувається по межі роз'єднання форми з середовищем (фоном) яке її оточує і вимагає спеціальних знань і навичок під час роботи тоновими пропорційними відношеннями в залежності від того яким буде фон навколо предмета. А він може бути нейтральним (сірим), темним або білим (коли білий папір залишається фоном).

Справа в тому, що форма, яка утворена контуром, знаходиться на різних відстанях до ока малюючого та джерела світла і вимагає від початківця-художника усвідомленого сприйняття як природи так і зображення по межі абрису предмета з фоном який може бути одним з переважаючих в системі трикомпонентності світлот. Так, наприклад, будуючи зображення на білому фоні, який є одночасно і площиною і тримірним простором, що створює ілюзію нескінченності та формує образи сприйняття, для яких характерні такі якості простору, як: зв'язаність, безперервність, метричність. Це пов'язано із дією закону трикомпонентності світлот, коли світле і темне створюють велику різницю по світлоті, даючи можливість краще сприймати контур, форма здається більш виразнішою, важчою і щільнішою. Більшість світлих тонів в композиції створює відчуття простору, радості, світла.

Процес побудови зображення на білому фоні відрізняється від процесу малювання на темному та сірому фонах, коли площина зображувального поля затемнюється. Працюючи на білому (умовному) фоні необхідно порівнювати темне та сіре з білим фоном, тобто весь час порівнювати контрасти межі плям з білим фоном.

Працюючи на темному фоні, студентам слід звернути увагу на те, що білий предмет на темному завжди сприймається більшим від однакового за розміром і формою предметом чорного кольору. Біле виглядає завжди легшим за темне, а горизонтальні лінії сприймаються довшими від вертикальних. Загальний темний фон характерний для показу напруження, тривоги, стану вечора, ночі. Вірно знайдена композиція з білих і сірих предметів сприймається легкою і світлою. Теоретично це складає близько $2/3$ площі фону. Площа білих предметів на темному фоні сприймається зменшеною, тому проблеми рівноваги впливають на гармонічне вирішення в малюнку. Потрібно звертати увагу на сірий колір: коли його світлота, наближується до білого, він збільшує площу світлих тонів. Якщо ж по світлоті сірий колір наближується до темного, то площа світлих тонів зменшується. Сприйняття контуру форми на темному фоні ускладнюється. Темні місця нібито поглинаються фоном, відходять в глибину, а світлі - вириваються вперед.

Однією з проблем у навчальному малюнку є процес взаємозв'язку форми і фону. Фон неоднорідного поля є невід'ємною частиною зображення і вступає у рівність (набуває рівного значення) з зображуваними предметами. Форма в картинному полі сприймається виступаючою вперед, а фон відступаючим в глибину. Процеси взаємодії «форма – фон» були дослідженні датським психологом Рубіним. Якщо відношення площі форми складає менше $1/2$ площі фону, то форма сприймається замалою, рівність «форма-фон» втрачається – значення фону збільшується. При відношенні площі форми більше $1/2$ до площі фону предмет сприймається завеликим, з'являється відчуття «виходу» предмета за «раму», формі тіснувато в зображувальній площині. До того ж світло-сіро-темні форми утворюють загальний світлотний стрій, який передає гармонію композиції і впливає на формування професійних умінь майбутніх вчителів образотворчого мистецтва під час створення зображення.

Отже, ми бачимо, що перед художниками-початківцями виникає дуже багато проблем, пов'язаних із процесом вивчення малюнку під час переходу від однієї системи «форма-фон» до іншої. Тому, на наш погляд, було б доцільним більш досконало систематизувати навчальний процес в структурі академічних постановок на початковому етапі вивчення малюнку. Для цього необхідно розробити струнку систему натурних постановок, пов'язаних із законом трикомпонентності світлот, що дасть змогу студентам проводити процеси пізнання малюнку на білому (умовному), сірому (нейтральному) та темному фонах.

Висновки. Передача тримірності в зображенні є одним із найголовніших і найскладніших процесів під час вивчення малюнку. Простір утворюється по контуру форми предмета чи явища із середовищем, тобто фоном. Вивчення починаючими художниками процесів побудови зображення в системі закону трикомпонентності світлот допоможе їм правильно, професійно передавати простір в зображенні, усвідомлено працювати над малюнком, а не змальовувати бездумно все, що бачить око. Такий принцип побудови натурних постановок допоможе формуванню професійних вмінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення малюнку.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – перевірки і впровадження в навчальний процес.

Література

1. Алексеев С. С. Элементарный курс цветоведения (для художественных школ с приложением сборника практических упражнений). - М.: ОГИЗ, 1937.
2. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.
3. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Учеб. для худож. учеб. завед. - К.: Выща школа, 1988.
4. Григорьева В. Б. Формирование навыков композиционной деятельности на первоначальном этапе обучения (в системе подготовки художников-педагогов) // Дисс. ... канд. пед. наук. - Одеса, 1998.
5. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия. - М.: Просвещение, 1989.
6. Сензюк П. К. Композиция в декоративном искусстве: Альбом. - К.: Рад. школа, 1988.
7. Шорохов Е. В. Композиция. - М.: Просвещение, 1986.

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Чернуха Н. М., Муромець В. Г.

Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка

Анотація. В статті розкрито та визначено психолого-педагогічні аспекти формування професійної рефлексії в умовах інноваційної діяльності майбутніх педагогів.

Ключові слова: рефлексія, психологічні механізми рефлексії, педагогічні умови формування рефлексії, відчуження, самоідентифікація, професійна «Я-концепція».

Аннотация. Чернуха Н. Н., Муромец В. Г. Профессиональная рефлексия как условие формирования инновационной деятельности будущего педагога. В статье рассматриваются и определяются психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной рефлексии в условиях инновационной деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: рефлексия, психологические механизмы рефлексии, педагогические условия формирования рефлексии, отчуждение, самоидентификация, профессиональная «Я-концепция».

Annotation. Chernuha N., Muromets V. Professional reflection as a condition of formation of innovational activity of the future teacher. In the article is examined and is determined psychological -pedagogical aspect of forming of professional reflection in the conditions of innovative activity of future teachers.

Key words: reflection, psychological mechanisms of reflection, pedagogical terms of forming of reflection, alienation, self-identification, professional «I-conception».

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики характеризується станом постійної мінливості. Все гостріше відчувається необхідність оновлення наявних знань і освоєних технологій викладання відповідно до тих інноваційних процесів, що відбуваються в освітній діяльності. Орієнтація педагогічного процесу у ВНЗ на самопроєктування, самоосвіту та творчий саморозвиток студентів неможлива без наявності у його структурі особистісного потенціалу рефлексивних вмінь. Так Е. Ф. Зеєр відмічає, що саме педагогічна рефлексія є головною кваліфікаційною характеристикою спеціаліста [2, 43]. В умовах рефлексії педагогічна діяльність виконується обдумано та усвідомлено. В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать вміння побудови концептуальної основи педагогічної новини, що включають: діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, реалізацію програми, відстежування ходу і результату впровадження. Необхідною умовою реалізації інноваційної діяльності майбутнього педагога є вміння йти на певний ризик, успішно вирішувати

конфліктні ситуації, знімати психологічні бар'єри. Інноваційна діяльність припускає вміння рефлексувати з приводу одержаних результатів і механізмів їх досягнення. Це вміння відкриває можливість осмисленого відтворення нової якості в досвід інших педагогів.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз рефлексії показав, що в психолого-педагогічній теорії поняття «рефлексія» розглядається у чотирьох основних аспектах: особистісному (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), інтелектуальному (Н. Г. Олексєєв, В. В. Давидов), комунікативному (Н. І. Гуткін, О. В. Петровський, В. С. Агєєв, Г. М. Андрєєва), регулятивному (І. Н. Семенов та ін.). Перехід поняття рефлексії в сферу педагогічних знань пов'язаний з роботами Б. З. Вульфова, Г. П. Звенігородської, Г. М. Коджаспірової, В. А. Метасвої, Л. С. Подимової, В. А. Слатьоніна, І. Ф. Ісаєва та ін. Рефлексивну культуру вчителя розглядали: І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, а формування культури рефлексійного мислення досліджував М. В. Кларін. Теза про взаємозв'язок інноваційної діяльності з рефлексією доведена в багатьох філософських і психологічних дослідженнях В. В. Давидова, Л. С. Подимової, Я. А. Пономарьова, І. Н. Семенова, В. В. Століна, І. І. Чеснокової.

Мета статті полягає у визначенні інноваційних умов формування професійної рефлексії майбутніх педагогів на основі проаналізованої філософської, психолого-педагогічної літератури.

Отримані результати. «Рефлексія (від пізньолатинського – reflexio – обіг назад, віддзеркалення) – форма теоретичної діяльності людини, направлена на осмислення своїх власних дій і їх законів; роздум, самоспостереження, самоаналіз» [6, 57]. Предметом рефлексії може бути все, що індивід має у своєму досвіді: знання, уявлення, поняття, почуття, відношення, бажання, цінності та ін. Поняття рефлексії первинно виникло у філософії та позначало процес роздумів індивіда про все те, що відбувалось у його власній свідомості, роздуми про самого себе,

самоспостереження, аналіз власних думок, почуттів, емоцій, роздуми про свій внутрішній стан.

У педагогіку поняття рефлексії активно ввійшло лише в останнє десятиліття, хоча, як відомо, за своєю суттю педагогічна діяльність завжди носила певний рефлексивний характер: педагог намагається дивитися на себе та свої дії якби очима своїх студентів, враховуючи їх власні думки, погляди, представляє їх внутрішній світ, намагається зрозуміти їх емоційний стан. Рефлексія у педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з існуючою педагогічною ситуацією, з тим, що її складає: педагогами, студентами, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, її змістом та середовищем, з різними моделями педагогічної діяльності. «Педагогічна рефлексія, на думку А. К. Маркової, – це здатність вчителя в думках уявити собі картину ситуації, що склалася, і на цій основі уточнити уявлення про себе, свідомості вчителя на самого себе, облік представлень учня про те, як вчитель розуміє діяльність учня» [5, 63].

Про рефлексію багато та по-різному пишуть фахівці з різних галузей людинознавства. Так, одні психологи розглядають рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів та станів, інші – як один з важливих механізмів, що забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. Психологічні механізми рефлексії можуть бути представлені у наступному вигляді.

1. *Зупинка*. Припинення змістовної діяльності в ситуації, пов'язаній із вичерпанням засобів її дозволу.
2. *Фіксація*. Аналізу ходу та результатів попередньої роботи і формування думок.
3. *Відчуження*. Вивчення себе, що діє у відчуженій позиції.
4. *Об'єктивація*. Аналіз своїх дій в системі існуючих або можливих дій.
5. *Повернення*. Повернення до початкової ситуації, але в новій позиції і з новими засобами.

Таким чином, дані психологічні механізми рефлексії дозволяють організувати процес зміни своєї професійної діяльності за рахунок його переосмислення за допомогою дій рефлексій, вибору напряму самокерованого розвитку. Розглянемо рівні системної рефлексії, які дозволять визначити ступені формування професійної рефлексії у педагогів. Перший рівень системної рефлексії пов'язаний із зупинкою розвитку на тій або іншій стадії і напрямом діяльності на себе. Для цього рівня характерні інтуїтивні міркування, формальне усвідомлення інформації про професійну діяльність. На другому рівні, глибшому, системна рефлексія полягає в об'єктивуванні педагогічної діяльності у вигляді конкретних принципів, правил, алгоритмів. Тут переважають дискурсивні міркування, внаслідок чого формуються ті або інші проекти. Процес рефлексії на цьому рівні може бути представлений евристичними моделями, в яких відображений не тільки досвід одного суб'єкта, але і діяльність інших людей, педагогічної спадщини в цілому. Третій рівень системної рефлексії пов'язаний з узагальненням досвіду самокерованого розвитку, що об'єктивувався, на тій або іншій стадії в загальному принципі, методі. Тим самим спостерігається звільнення цього досвіду від суб'єктивного характеру його походження.

Професійна рефлексія обумовлює інтенсивність нововведень, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта і усвідомлення ним прийомів педагогічної майстерності, без чого неможлива творча діяльність в сучасній освітній установі. Структура інноваційної діяльності педагога в психолого-педагогічній літературі представлена як єдність мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивних компонентів. Компонент рефлексії інноваційної педагогічної діяльності характеризується різним змістом, що визначається етапами виконання діяльності та рівнем віддзеркалення її результатів. Рефлексивний вплив на процеси і компоненти діяльності ще більш ускладнюється з-за необхідності їх

співвідношення з прогнозованою метою (оцінка діяльності), змістом образу «Я» та іншими елементами «Я-концепції» (самооцінка). Отже, кожний з рівнів рефлексії визначає особливий зміст можливостей педагога, його усвідомлення і переживання. Рефлексія на цілеполягання в інноваційній діяльності педагога має такі характеристики: *прямий аналіз* – цілеполягання від актуального стану педагогічної системи і кінцевої запланованої мети; *зворотній аналіз* цілеполягання – від кінцевого стану до актуального; *цілеполягання* від проміжних цілей як за допомогою прямого аналізу, так і зворотного. Можливість педагога вільно здійснювати і цілеполягання та усвідомлювати його доцільність залежить від багатьох умов: наскільки педагог може усвідомлювати і управляти процесами цілеполягання, розкладати їх на складові, відстежувати ці процеси; здібності розпізнавати значущість інновацій для тих, що навчаються і для себе; від впевненості, гнучкості, адекватності дій педагога при аналізі і оцінці результатів і наслідків досягнення мети; від оволодіння алгоритмами вибору інноваційної мети. У разі відсутності алгоритмів вибору мети педагог може піти від неї, не реалізуючи свої можливості на даному рівні здійснення діяльності, тоді на цьому етапі рефлексії можлива зміна значущості первинного мотиву і поява нових мотивів. Тут можуть з'являтися перешкоди, що виникають при ускладненні здійснення вибору в цілеполяганні. Тривалий час може існувати дисонанс між відомим і невідомим, інтересом і метою, інтересом і ступенем складності інноваційного рішення, колишнім і новим переконанням і т. п. Рефлексія в інноваційній діяльності безпосередньо пов'язана з процесом творчості. Рефлексія в даному контексті включає побудову висновків, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, а також переживання, пригадування і рішення проблем. Вона охоплює також звернення до переконань в цілях інтерпретації, аналізу, здійснення дій, обговорення або оцінки. Педагог-новатор повинен володіти здібностями розділяти свої і

чужі оцінки наслідків впровадження нововведень, передбачати наслідки. Велике значення для успішності інноваційної діяльності має здатність педагога рефлексувати на межі можливостей самореалізації, змінювати їх в реальній дії або в уявному плані переживати відчуття успіху. На успішність інноваційної діяльності окрім індивідуальних особливостей впливають соціальні чинники, здібності вчителя до спілкування, емпатії, усвідомленню інших людей, які можуть або сприяти, або гальмувати ініціативу педагога-новатора.

Успішність інноваційної діяльності визначається і здатністю педагога враховувати і контролювати особливості міжособистісних відносин в колективі. Іноді він дуже тонко відчуває і усвідомлює ці відносини, але не здатний щось змінити в своїй діяльності та у взаємодії з людьми через нездатність чітко передбачати цілі, невміння спілкуватися або бажання змінювати ці відносини через якісь переконання. Педагогічну діяльність можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат творчої діяльності, в якому рефлексія є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході до рефлексії, педагог не тільки перебудовує свої дії, але й передбачає можливі їх зміни. Тому вважаємо за необхідне назвати деякі ознаки наявності педагогічної рефлексії: глибина, проблемність і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини; гнучкість в пошуку альтернативних підходів до рішення проблеми; варіативність і пластичність в комунікативних стратегіях; особистісна включеність в діяльність, ухвалення відповідальності за вибір рішення.

Висновки. Таким чином, слід підкреслити, що рефлексія є джерелом інновацій і подальшого розвитку. Рефлексія - це не просто усвідомлення того, що є в людині, але й переробка самої людини, його індивідуальної свідомості, особистісних здібностей до пізнання і діяльності. Рефлексія -

це шлях пошуку в собі «духовного, сутнісного», це шлях до самого себе. Сучасна освітня ситуація вимагає від викладача рефлексії як необхідної професійної якості.

Література

1. Доманский Е. В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 24 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0424.htm>
2. Зеер С. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие.-2-е изд., перераб.- М., 2003.
3. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії // Світло. - 1998. - № 1.
4. Желанова В. В. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної рефлексії майбутнього вчителя // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка.-2007.-№ 3(120) лютий.
5. Маркова А. К. Психологічні критерії і ступені професіоналізму учителя // Педагогіка.-1995.- № 6.- С. 55-63.
6. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтко.- К., 1982.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - № 2. - 2003. - С. 58-64.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ ОСВІТИ НА ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Чирва О. Ч.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядається можливість і перспективи актуалізації в художньому утворенні функцій культурологічно-комунікативної спрямованості.

Ключові слова: художня освіта, візуальна комунікація, самореалізація.

Аннотация. Чирва Е. Ч. Функциональные приоритеты образования на художественно-графических факультетах. В статье рассматривается возможность и перспективы актуализации в художественном образовании функций культурологично-коммуникативной направленности.

Ключевые слова: художественное образование, визуальная коммуникация, самореализация.

Annotation. Chirva O. Functional priorities of education on artistic-graphic faculties. In the article the possibility and prospects of actualization of functions which have a character of communication in a culture in artistic education is considered.

Key words: artistic education, visual communication, self-realization.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті проголошує «реалістичний курс розвитку освіти в контексті постсоціалістичних перетворень, умовах утвердження демократичних і ринкових відносин, становлення інформаційного суспільства, перманентного оновлення і актуалізації знання у світовому глобалізаційному просторі» [4].

Сучасні проблеми і необхідність реформування мистецької освіти чітко сформульовані Л. М. Масол у концепції художньо-естетичного виховання: глобалізація як провідна ознака сучасності та соціокультурні процеси в Україні зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного виховання школярів. Нові тенденції розвитку культури інформаційного суспільства, пов'язані з глобальним поширенням мас-медіа, не можуть не впливати на систему освіти і виховання, яка в усі часи гнучко реагувала на соціокультурні умови і потреби [3, 162]. Художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних потреб та інтересів» [3,163]. За таких умов потребують реорганізації як змістовно-цільовий, так і функціонально-процесуальний компоненти художньої освіти на всіх рівнях.

Головне, на що спирається нова парадигма освіти - це процеси соціалізації особистості. Вона передбачає «включення особистості, яка формується, у певний соціум з його цінностями, нормами, принципами, установками, стандартами, що відображають потреби суспільства до соціально значущих якостей людини» [5, 48]. Основу позиції освітніх систем складають мотиви, потреби, інтереси, установки, спрямованість особистості. Головними факторами розвитку особистості виявляються внутрішнє середовище, активність і потреба у самореалізації.

Виходячи з означеного, змінюються і функціональні пріоритети сучасної освітньої системи. Особливо це стосується художньої освіти, яка ґрунтується і залежить від розвитку внутрішньої, ціннісної сфери особистості.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми змінення функціональної спрямованості художньої освіти у різних аспектах розглядалися в працях

Н. Ганнусенко, І. Зязюна, О. Комаровської, Л. Масол, С. Нічкало, О. Оніщенко, В. Рогозіної, О. Семашко та ін.

Мета статті полягає у спробі означити функціональні пріоритети мистецької освіти на художньо-графічних відділеннях факультетів мистецтв в сучасних умовах.

Результати дослідження. Функціональна спрямованість художньої освіти, на відміну від творчості, більшою мірою залежна від економічних потреб і уподобань суспільства і меншою - від потреб внутрішнього розвитку суспільства та індивідуальних якостей особистості. Особливо це стосується дисциплінарно-спрямованих художньо-освітніх моделей, які призначені для ефективного формування майстрів певного напрямку, але виявляються досить сталими щодо швидкоплинних соціокультурних потреб.

Українська вища освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, але й випереджати ці процеси, формуючи їх суть і кадрове забезпечення. Необхідно своєчасно реагувати на ситуацію, яка складається на світовому ринку освітніх послуг. Відставання від світових тенденцій неприпустиме. Пріоритетами освіти, при цьому, є не знання самі по собі і навіть не «потреби народного господарства», а розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно і вільно мислити і діяти.

Реорганізація учбово-дисциплінарних моделей освіти на особистісно-зорієнтовані потребує як оновлення змісту художньої освіти, так і реалізації нових підходів до організації навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Функціональні пріоритети художньої освіти визначаються досягненнями синергетики, герменевтики, феноменології, аксіології, акмеології, які розкривають нові якості художніх цінностей і можливості їх впливу на особистість. Активізуються культурологічний і антропологічний

аспекти педагогічних досліджень. Узагальнюючи теоретичні здобутки, дослідники виділяють такі функції мистецтва: естетична, інформативно-пізнавальна, світоглядно-виховна, духовно-творча, аксіологічна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна. Відповідно відзначається, що «на відміну від традиційного домінування в освітньо-виховній системі інформативно-пізнавальної функції доцільно виділити і посилити в педагогічній практиці духовно-творчу функцію, яка тісно пов'язана з світоглядно-виховною» [3, 164].

Сутність особистісно-орієнтованої парадигми освіти складає процес і результат формування ціннісного образу особистості. Результативність освітнього процесу залежить від системи соціальних зв'язків – комунікації. Тобто освіта виступає сьогодні як комунікативна система, що потребує переорієнтації її функцій. «Освіті надається нова функція – бути суб'єктом перебудови соціуму, сприяти розвитку самостійності і відповідальності особистості, становленню її творчої індивідуальності» [5, 51]. Акцентується спрямованість на саморозвиток, самоосвіту, самореалізацію природних сил людини. Саме якість комунікативних процесів забезпечує активність особистості у змінах сучасного соціокультурного середовища і відповідно самої себе. Спрямованість сучасної освіти на актуалізацію пізнавальної і творчої активності через організацію комунікативних процесів співпадає з сутнісними процесами художньої освіти, які також визначаються процесами і результатом розкриття і становлення індивідуального творчого потенціалу особистості у певних соціокультурних умовах. Художня творчість - це особлива комунікативна система, яка чутливо реагує на внутрішні потреби соціуму.

На наш погляд, увага дослідників-педагогів має зосередитись на культурологічно-комунікативних аспектах мистецької освіти і виділенні відповідних функцій – соціально-орієнтовної, комунікативної,

регулятивної як пріоритетних. Зазначені функції безумовно пов'язані між собою і визначають спрямованість художньої освіти на усвідомлення закономірностей комунікативно-мовних процесів у розвитку особистості в царині мистецтва.

Комунікативна функція мистецької освіти на художньо-графічних факультетах в цілому полягає у забезпеченні здатності особистості до певного рівня візуального сприйняття, інтерпретації і репрезентації інформації засобами образотворчого мистецтва. Доцільним є аналіз функцій окремих комунікативних актів та подій в навчальному процесі художніх вузів.

Сучасна художня свідомість особистості і суспільства в цілому характеризується складними процесами, які порушують кордони між суміжними галузями мистецької діяльності. Це явище міждисциплінарних експериментів набуло помітного вигляду у 1980-ті роки, розширило свої кордони протягом 1990-х і продовжує поширюватись у XXI столітті.

Твори «сучасного мистецтва» побудовані не на «розповідальному» принципі, який широко використовувався в минулому. Вони тепер будуються здебільшого на принципі провокування самостійного мислення глядача чи то слухача, поштовх до якого повинен давати твір сучасного мистецтва. За таких умов художній твір значно розширює власні межі і стає засобом активної, а іноді і агресивної комунікації.

Наявність активного комунікативного аспекту в художніх творах дозволяє стверджувати, що майже всі форми сучасного мистецтва містять у собі проєктний (дизайнерський) компонент. Різні форми мистецтва складають з дизайном єдине поле, в якому формується сучасний художній світогляд митців та дизайнерів.

Мистецька освіта повинна враховувати зміни художньої свідомості як на рівні суспільства, так і на рівні особистості. Фахівець в галузі художньої освіти має володіти різними стратегіями візуального

сприйняття, мислення і передачі інформації, володіти прийомами як посилення ефектів впливу візуальної інформації на свідомість особистості, так і захисту від неї.

Художній твір виявляється своєрідним текстом, створення якого передбачає системний підхід, а саме врахування головних залежностей між: аудиторією, якій він адресований; художніми засобами передачі образу; творцем і суспільством. Професійний рівень майбутнього художника-педагога в значній мірі залежить від усвідомлення процесів художньої творчості як візуальної комунікації, а педагогічної взаємодії як суто комунікативного акту.

Розвиток технологій і засобів художньої діяльності, з одного боку, компенсують недостатність виконавської майстерності митця, а з іншого - виявляють проблеми у сфері ціннісного ставлення, художньо-образного мислення і творчої активності особистості. Зазначені проблеми продовжують загострюватись останнім часом і актуалізують роль регулятивної функції художньої освіти. Художні школи різного ступеню здатні готувати майстрів досить високого професійного рівня, а від формування творця, здатного не лише до оригінального самовияву, а і до системного свідомого сприйняття складних соціальних явищ, до відображення в образній формі глибоких світоглядних суджень постійно викликає труднощі. Подолання цих труднощів ми пов'язуємо із зосередженням художньої освіти на проблемах становлення візуального мислення особистості майбутнього фахівця, яке здатне поєднати різні стратегії візуальної комунікації: художньо-образну, конструктивно-знакову, художньо-проектну, символічну.

Сучасні умови потребують від освітніх систем проєктувальної, «дизайнерської» спрямованості. Саме тому з'являються такі поняття, як «дизайнерська педагогіка», що має за мету проєктувати фахівця майбутнього, здатного до вирішення різнопланових проблем візуальної і

художньої комунікації. Необхідно розбудовувати освітній процес на усвідомленні загальних чинників художньої творчості, які поєднують стратегії духовного освоєння світу в образотворчому мистецтві і матеріально-прагматичному дизайні.

Вважаємо, що вимоги до сучасного фахівця в галузі художньої освіти, які ґрунтуються на засвоєнні знань та вмінь з теорії і методики реалістичного відображення дійсності як головного методу художньо-образного освоєння світу, необхідно розширити за рахунок освоєння різновиду сучасних стратегій візуальної творчості, засвоєння знань і вмінь з теорії і методики візуальної комунікації. Художник-педагог має усвідомлювати закономірності візуального сприйняття, володіти культурою візуального мислення, процесами інтерпретації і моделювання різної знаково-символічної візуальної інформації, розуміти психологічні процеси створення зображень як візуальних текстів і володіти прийомами їх ефективного застосування в педагогічному дискурсі, отримати основи семіотичних знань, тобто значення візуальних текстів як знаково-символічних структур.

Висновки. Оптимізація процесу підготовки професійних кадрів художньої освіти у сучасних умовах потребує узагальнення і поглиблення її змісту, визнання пріоритетності культурологічно-комунікативних функцій освітнього процесу, створення педагогічних технологій активної творчої самореалізації особистості. Комунікативні підходи дозволять проаналізувати процеси формування інформаційно-художньої репрезентативної і творчої свідомості особистості на засадах інтелектуалізації і системного дослідження інтуїтивних процесів вибору, сприйняття, інтерпретації візуальної інформації.

Відповідність дидактичних систем художньої освіти внутрішнім соціокультурним потребам зумовить значне підвищення якості і результативності навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень. Розширення змісту і задач художньої освіти виявляє низку проблем, які пов'язані насамперед з «екологією» художньої діяльності, взаємозалежністю естетичного, етичного, прагматичного в процесі створення художнього твору, з невідповідністю змістовного навантаження твору і особистісних смислів, які ним породжуються. «Мистецтво і є тією єдиною діяльністю, яка відповідає задачі відкриття, відображення і комунікації особистісного смислу дійсності, реальності» [2, 176]. Тому вирішення проблем співставлення змісту і цілей художньої освіти з внутрішньою динамікою утворення особистісних смислів виявляється досить актуальним і потребує подальших досліджень.

Література

1. Бергер А. Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – 288 с.
2. Даниэль С. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / Сергей Даниэль. – СПб.: Амфора, ТИД Амфора, 2006. – 206 с.
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Книга для вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: Довідково-методичне видання / Упоряд. М. С. Демчишин; О. В. Гаїдамака. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 160 - 211.
4. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (липень).
5. Preventivna pedagogika: Navchalnyi posibnik / Kondrashova L. V. – Kriiviy Rіg: KDPU, 2004. - 304 s.

УРОКИ МУЗИЧНОГО СЯТОЗНАВСТВА ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Шахліевич О. А.

Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

Анотація. Уроки музичного саятознавства дають нам позитивний приклад порівняльного музикознавства, допомагаючи розглядати питання історії української музичної культури під новим кутом зору – під кутом зору порівняльного аналізу, з'ясувати загальні закономірності музично-історичного процесу на різних ступенях розвитку суспільства.

Ключові слова: саятознавство, професійне мислення.

Анотация. Шахлиевич О. А. Уроки музыкального саятоведения и их роль в формировании профессионального мышления будущих учителей музыки. Уроки музыкального саятоведения дают нам положительный пример сравнительного музыковедения, позволяя рассматривать вопросы истории украинской музыкальной культуры под новым углом зрения – под углом зрения сравнительного анализа,

выяснять общие закономерности музыкально-исторического процесса на различных ступенях развития общества.

Ключевые слова: саятоведение, профессиональное мышление.

Annotation. Shakhliyevych O. Lessons of musical sayatovedenie and their role in formation of professional thinking of the future teachers of music. The lessons of musical sayatovedenie set us the positive pattern of comparative musicology, helping to consider the questions of history of the Ukrainian musical culture under a new point of view – under the corner of comparative analysis, to find out general to conformity to the law of musical-history process on different stages of development of society.

Key words: sayatovedenie, professional thought.

Постановка проблеми. XVIII століття було початком європейської моцартівської високої музики. У країнах Сходу і, зокрема, Закавказзі це століття також породило нові прогресивні явища в області музичної культури. Про це свідчить творчість видатного вірменського ашуга, поета і музиканта Саят-Нови (1712-1795). Ознайомлення з музичним саятознавством дозволяє по-новому поглянути і на історію вітчизняної музичної культури, що дає можливість зрозуміти її досягнення – організацію співацької школи у Глухові у 1739 р. А оскільки лише досконале знання загальної історії музики дає нам необхідні уміння і навички, порівняльне вивчення музичної культури народів Закавказзя і вітчизняної історії музики є одним з дієвих методів успішного розвитку професійного мислення майбутніх вчителів музики.

Такий підхід до розгляду національних музичних культур значно збагачує професійне музичне мислення, оскільки навчає майбутніх педагогів правильно аналізувати різні факти історії музики, зіставляти і робити висновки, а також сприяє розширенню культурологічного кругозору.

У цьому контексті важливим автор вважає появу в музичних вузах спецкурсів і факультативів, спрямованих на поглиблене вивчення музичної культури країн Сходу. Це значно збагатить студентів пізнавально і духовно, розширить їхній культурологічний і музичний кругозір, дозволивши успішніше вирішувати питання музичної освіти і виховання нашої молоді.

Аналіз досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблемі розвитку професійного мислення майбутніх учителів музики приділяється велика увага. До цієї теми неодноразово зверталися такі педагоги, як З. Курлянд, О. Маркова, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, А. Чебікін, Т. Шамова та ін.; психологи – Л. Виготський, І. Маноха, В. Моляко, В. Роменець та ін. Професійній підготовці вчителів наукова громадськість України та інших країн завжди приділяла першорядну увагу.

Загальна тенденція гуманізації української освіти на всіх рівнях навчання все більше включає гуманістичний педагогічний досвід не тільки Європи й Америки, але й країн Близького Сходу, Індії, Китаю та Японії. І це – віддзеркалення історичної закономірності, що включає різні методи педагогічного впливу в процесі формування фахових здібностей майбутніх вчителів музики.

Педагогіку і методи навчання країн Близького Сходу і Закавказзя відрізняють поглиблення інтересу до духовно-емоційного світу учнів, а тому на перший план, на противагу європейському і американському раціоналізму, виходить підсвідомість та інтуїція. Сюди включаються і пошуки світової гармонії, які властиві тисячолітній педагогічній практиці індійських гуру і китайських учителів конфуціанства. Все це викликає загострений інтерес до історичного минулого і порівняльного дослідження музичних традицій східних народів Закавказзя і народу України.

Мета статті - дослідження ролі уроків музичного саятознавства у формуванні професійного мислення майбутніх вчителів музики.

Отримані результати. Для розробки проблем загальної методики формування професійного мислення майбутніх вчителів музики особливого значення набуває вивчення історії музики окремих національних культур, виявлення їх національної своєрідності. Встановлення ж загальної історичної і культурологічної підоснови

всередині різних музичних культур дасть можливість наглядніше й конкретніше досліджувати національну своєрідність кожної окремої культури і разом з цим глибше ставити питання про зв'язки цих культур з українською національною музичною культурою. Вивчення кожної музичної культури підсумовує аналіз взаємозв'язків з іншими. Такий принцип покладений і в основу нашої роботи. Ми вважаємо, що це відкриє значні можливості для глибокого науково-дослідного аналізу історії братніх музичних культур з точки зору найважливіших методологічних проблем навчання і виховання майбутніх вчителів музики.

Темою статті є творчість великого вірменського ашуга, поета і музиканта Саят-Нови (1712-1795). Оскільки його творчість – нерозривний сплав поезії і музики, перед нами постає складне завдання: провести дослідження на стику двох наук – літературознавства і музикознавства разом з музичною психологією, яка, як відомо, вивчає не тільки психологію музичної творчості, але й психологію музичного сприйняття [8, 73].

Дослідження творчого шляху Саят-Нови велися зусиллями вірменських, азербайджанських, грузинських і російських учених протягом двохсот років.

Саят-Нова (справжнє ім'я – Арутін Саядян) був придворним поетом грузинського царя Іраклія II, прославився як співець вірменського, грузинського і азербайджанського народів. Ашуг (від тюрксь. ашик – закоханий) – це народний поет-співець і музикант, близький до українського кобзаря, у азербайджанців, вірмен і сусідніх з ними народів, а також деяких країн Сходу. Ашуги складають свої пісні-імпровазації під акомпанемент струнного інструменту (саз, тар, кеманча). Протягом століть вони створили свою школу поетичного, музично-композиційного і виконавського мистецтва, засновану на давніх художніх традиціях. Мелодика пісень ашугів варіюється залежно від імпровізаторського дару співака.

Довго трималася думка, ніби Саят-Нова був лише напівграмотним ашугом. Проте вчені Вірменії, Азербайджану і Грузії завжди вважали, що Саят-Нова був не тільки великим ашугом, але й самобутнім поетом, співаком Сходу [10, 27]. Майбутній лірик в юності отримав шкільну освіту, потім наполегливою самоосвітою набув багато знань. Про це свідчить хоча б те, що Саят-Нова володів кількома мовами і вільно писав на них, багато їздив різними країнами, збагачуючись життєвими враженнями. На відміну від більшості ашугів, що складали свої пісні «на ходу», Саят-Нова писав, саме писав вірші і пісні, шліфував фразу за фразою, добираючи найвиразніші слова, добиваючись ясності думки. Він говорив: «У тридцять п'ять років я багато писав і багато витирав; – і дивувався – як мова у майстра може бути не стрійною» [9, 119].

У зв'язку з цим, ми вважаємо дещо помилковим хрестоматійне твердження, що «ашуг – це поет-імпровізатор». Так, ашуги були імпровізаторами, але більшість з них, перш за все, були поетами і співаками, творцями «авторських пісень», що заздалегідь створювали, а потім вже публічно виконували свої пісні. Такими були й українські прославлені кобзарі і бандуристи – О. М. Вересай, М. Кравченко та ін.

Видатний вірменський поет і вчений Ованес Туманян, який багато попрацював для відродження, збереження і пропаганди творчості Саят-Нови, писав, що подальший розвиток національної вірменської культури неможливий без знання й вмілого використання музичного фольклору, зокрема, багатющої спадщини ашуга, в якій Саят-Нові належить першорядне місце, адже він успадкував найкраще з середньовічної вірменської культури. І разом з тим великий ашуг ознаменував новий, ренесансний період цього національного народного мистецтва [9, 50-59]. Ці висновки вірменського майстра слова треба взяти на озброєння майбутнім вчителям музики України, коли вони пропагуватимуть

досягнення українського національного музичного фольклору, старовинних кобзарів і бандуристів.

Термін «саятознавство» ствердився у закавказькому культурознавстві у 1852 р., після виходу відомої роботи Геворка Ахвардяна, і має за плечима вже декілька століть, знайшовши нове життя у ХХ-му.

Гомер співав свої легенди під акомпанемент ліри і, вважається, це був кращий спосіб розповісти світу подібні історії. Людям потрібні легенди і співці, які закликають творити, будувати і боротися. Адже тільки у боротьбі народжується сила, стійкість. Саят-Нова творив у важкий час соціальної невлаштованості, не піддаючись відчаю та зневірі у сили і можливості людини. Ашуг оспівував життя та його красу, в творчості поета любов посідала першорядне місце. Саят-Нова був релігійною людиною і останні роки життя провів в монастирі. У пізніх, «монастирських» піснях є нотки втоми і розчарування, та все ж не ці мотиви, а величезна життєлюбність і життєствердження, пройняті глибокою людяністю, пафос краси, любові і діяння в ім'я народу є головним у мистецтві Саят-Нови. Він не був «безтурботним солов'єм», що «виконує соціальне замовлення феодалів» і грузинського царя Іраклія II [9, 124].

Саят-Нова писав і співав на тбіліському діалекті вірменської мови. У творах народного співака Вірменії багато умовного: символів, метафор, іносказань, характерних для поетичного мислення XVIII сторіччя. Тому сьогодні особливо важливим є вірне тлумачення його пісень сучасними дослідниками, у яких проблеми взаємозв'язку національних художніх традицій, взаємодії музичного фольклору і літератури, питання мови і стилю мистецтва ашуга, а також його естетики стоять на першому місці. Той, хто зарозуміло ставився до мистецтва ашуга, стверджував, ніби Саят-Нова складав «лише для свого задоволення» [9, 125]. Корені творчості великого ашуга - в іранській і навіть індійській поетичній і пісенній традиції. Хоча ясно, що не вони, а в першу чергу рідна - закавказька,

особливо вірменська, поезія живила його творчість. Пам'ятаючи, що музична естетика досліджує сутність історичного і національного в музиці разом із загальними закономірностями музичного мислення, а також співвідношенням і зв'язком музики з іншими мистецтвами, необхідно підходити до дослідження творчості Саят-Нови саме з цих позицій.

Багато творів народного співака містять філософські і морально-повчальні проблеми, що підкреслює важливість його творчості для майбутніх учителів музики. «Саят-Нова співав не тільки про багатостраждальну долю рідного народу, він виражав печаль і радість всіх народів Закавказзя» [9, 125]. «Великий поет-гуманіст, роздумуючи про долю людини, її положення у житті, оспівував добро і засуджував зло, протиставляючи освіту нецтву» [9, 125]. Він, поза сумнівом, керувався лише одним прагненням – бути доступним народу. Самобутній творець підняв народну мову на рівень досконалості літературної мови, створив свій неповторний стиль – і ці його досягнення були успадковані потім поколіннями ашугів протягом більш ніж півтора століть.

Деякі люди вчаться, слухаючи, інші – читаючи, треті – спостерігаючи. Вчися як можеш, але – вчися! Це кредо Саят-Нови непогано було б перейняти і нашим студентам. Бо наша освіта багато в чому залежить від нас самих. Вчитель, педагог – лише провідник, що вказує нам шлях до знань. Ані школа, ані інститут не можуть дати нам закінченої освіти. Самоосвіта – нескінченна, так само, як не має кінця процес пізнання всього суцього. Якщо майбутнім музичним педагогам понад усе доступний світ звуків, мова музики – розвивай, збагачуй їх, відточуй свій дар Божий, довівши його до досконалості.

Тема любові – головна у творчості великого ашуга. Вона трактувалася ним досить широко, як одна з основ суспільного життя, як найглибший вираз людського ества, як явище великої моральної сили. Любов людини до людини, до свого народу і рідної землі нерозривна із

сприйняттям і розумінням краси світу. Поет, на переконання Саят-Нови, народжується з великої любові до життя, а поетичний талант, що розвивається наполегливою працею, лише посилює цю любов. З ідеєю любові вірменського ашуга пов'язана ідея добра: будь-яка людина повинна творити добро. Поет виступав проти зла, яке він розумів як зневагу людської гідності, як паразитизм, віроломство, інтриги. Справжнє щастя людини у тому, щоб жити для людей. «Лірика Саят-Нови, - за висловом Л. Арутюнова, - може розкрити світовідчужання особистості у широкому діапазоні – від філософії любові як повноти буття до проповіді добра і свободи як його природного наслідку» [1, 4].

Відомо, що мистецтво народного співака виникло на фундаменті народно-словесної і музичної (композиторської і виконавської) творчості. Прекрасні вірші Саят-Нови не читалися, а співалися. Не можна відділяти його вірші від музики. Ще у 1935 р. кращі з пісень великого вірменського ашуга були перекладені для фортепіано відомим вірменським композитором С. Бархударяном. М. Шагінян пише, що і слово, і мелодія у творчості поета-співця народжувалися одночасно, визначаючи чарівливість і силу впливу його пісень [12, 87]. Коефіцієнт корисної дії лірики Саят-Нови, – стверджує письменниця, – а разом з ним і могутнє самоутвердження поета як порадника і вчителя царів, заступника народу безмірно зростали саме завдяки такому синтезу мистецтв.

Подібний «синтез мистецтв» створив у свій час і відомий український філософ, письменник та педагог Г. С. Сковорода, збагативши українське віршування засобами народнопісенної тонізації. Важливою задачею майбутніх вчителів музики є вивчення і пропаганда того самобутнього, що внесли Г. С. Сковорода в українську, а Саят-Нова – у східну музичну культуру. В цьому сенсі загальна історія музики як жодна з дисциплін надає значні можливості для порівняння і зіставлення різних

музичних культур, збагачуючи при цьому наше уявлення про власну музичну культуру.

Висновки. Музичне саятознавство є невід'ємною частиною не тільки вірменської, закавказької, східної, але й світової музичної культури. Ознайомлення з музичною культурою Закавказзя, саятознавством значно розширює музичний та загальнокультурний кругозір студентів, залучає їх до високої духовності, а уроки музичного саятознавства відіграють значну роль у формуванні професійного мислення майбутніх учителів музики.

Література

1. Гришашвили И. Вступительная статья к сборнику: Саят-Нова, Лирика. – М.: Гослитиздат, 1963.
2. Корганов В. Д. Кавказская музыка: Сб. статей. 2-е изд. – Тифлис, 1908.
3. Кочарян А. Армянская народная музыка: Общий обзор. – М.-Л., 1939.
4. Мурадян П. М. Саят-Нова по грузинским источникам: Филологические заметки и материалы // Резюме на русском языке. – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1963.
5. Народні пісні в записах Миколи Гоголя. – К.: Музична Україна, 1985.
6. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К.: Рад. школа, 1972.
7. Подакшин С. О., Роговин М. Д. До джерел вищої освіти // Від Вишинського до Сковороди. – К.: Наук. думка, 1972.
8. Сборник работ физиолого-психологической секции. Труды ГИМН. – Вып. I. – М., 1925.
9. Туманян О. Саят-Нова // Сб. статей, речей и высказываний из жизни ашуга Саят-Нова, 1712-1795. – Ереван, 1945.
10. Шавердян А. Комитас и армянская музыкальная культура. – Ереван, 1956.
11. Шавердян О. А. А. Спендиаров. Жизнь и творчество // Краткий очерк. – 2-е изд. – М., 1957.
12. Шагинян М. Сберег я честь народную... – М.: Литературная газета. – 19.11.1963 г.

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Шевченко І. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття присвячена аналізу й узагальненню досвіду нетрадиційної практики опанування курсу гармонії, впровадженню нестандартної методики в систему підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи.

Ключові слова: гармонізація, нетрадиційна гармонізація, музичний звук (тон), акордоутворення, нетрадиційне акордоутворення, акорди нетерцевої структури, тематична гармонія, музичний склад, музична фактура.

Аннотация. Шевченко И. В. Нетрадиционные формы гармонизации в системе подготовки учителя музыки. Статья посвящена анализу и обобщению опыта нетрадиционной практики освоения курса гармонии, внедрению нестандартной методики в систему подготовки учителя музыки общеобразовательной школы.

Ключевые слова: гармонизация, нетрадиционная гармонизация, музыкальный звук (тон), акордообразование, нетрадиционное акордообразование, аккорды нетерцевой структуры, тематическая гармония, музыкальный склад, музыкальная фактура.

Annotation. Shevchenko I. The untraditional forms of harmony in the system of training teacher of music. This article is devoted to the analysis and the generalized experience of untraditional practice in the assimilation of harmony's course, the introduction of unstandard method in the system of training teacher of music.

Key words: harmonization, nonconventional harmonization, musical sound (tone), formation of chords, nonconventional formation of chords, chords not a third of structure, thematic harmony, a musical warehouse, the musical invoice.

Постановка проблеми. Серед дисциплін музично-теоретичного циклу курс академічної гармонії посідає чільне місце в системі підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи. Його метою та завданнями, як в теоретичному, так і практичному плані, є засвоєння гармонічної мови класичної музики. Однак робота вчителя музики в своїх класних та позакласних формах передбачає також і практику вільної орієнтації в ладогармонічних системах сучасної академічної та популярної музики. Тому, поряд з широко застосованими на заняттях «Гармонії» традиційними формами, такими як гармонізація академічних мелодій та пісень шкільного репертуару, побудова та гра гармонічних секвенцій, зворотів, модуляцій, послідовностей тощо, виникає необхідність опанування нетрадиційними формами гармонійного мислення.

Останні у сучасній академічній музичній мові в першу чергу пов'язуються з перетвореними ладотональністю, структурою акорду, музичною тканиною, нетиповими гармонічними зворотами, «неправильною» логікою і т. ін. В навчальних практичних формах – з «неакадемічним», більш вільним, творчим застосуванням різноманітних гармонічних засобів. Сенс творчих робіт, власне, і полягає в тому, щоб надати гармонії (акорду), гармонізації більш реальних умов, дійсно наближених до музичного тексту та контексту.

Вищезначені форми практичних завдань не лише сприяють розвитку фантазії, творчого мислення, розширюють кругозір, але й формують уміння критично ставитися до будь-якого музичного твору, що так необхідно майбутньому вчителю музики в його подальшій професійній

діяльності. Аналізу й узагальненню досвіду нетрадиційної практики опанування гармонії і присвячена дана науково-методична робота.

Аналіз досліджень та публікацій. Провідною тенденцією останніх десятиліть минулого століття є значне посилення уваги до теоретичного аспекту гармонії. Навчальна література з гармонічної проблематики в основному розширювалася за рахунок збільшення обсягу теоретичної інформації – різноманітних «Теоретичних курсів гармонії» (В. Берков, С. Григор'єв, Т. Кравцов, Л. Мазель, Н. Прівано, Ю. Тюлін, Ю. Холопов та ін.) та «Навчальних посібників з гармонії» (І. Дубинін, В. Зелінський, А. Мясоседов, І. Способін, О. Степанов, Ю. Тюлін та ін.).

Серед чисельних видань посібників з гармонії практичного характеру в основному переважали різноманітні «Збірки задач» (Б. Алексєєв, І. Асєєв, В. Берков, К. Дмитревська, В. Зелінський, А. Мутлі, О. Степанов, Ю. Тюлін та ін.). Однак, практичні вправи і завдання, запропоновані в названих посібниках, майже не відрізнялися від тих, що містились у «Практичному підручнику гармонії» М. Римського-Корсакова або «Підручнику гармонії» професорів Московської консерваторії І. Дубовського, С. Євсєєва, І. Способіна, В. Соколова. Так, наприклад, зразки мелодій для гармонізацій в них фактично були «запрограмовані» на суто раціональне «чергування звуків», поставали лише «підпіркою» для акордових «стовпів», а самі мелодії певним чином зводились до «скрашування, вуалювання» акордової стереотипності [6, 3].

Не можна разом з тим не зазначити і того, що більшість музичних теоретиків відчували потребу подолання й оновлення академічної традиції виконання практичних вправ і завдань, що знаходило вираз у таких формах як, наприклад, завершення періоду на мелодичній основі початкового викладення музичного матеріалу, створення окремих побудов простої дво- або тричастинної форми, застосування кількох варіантів гармонізації однієї мелодії, виконання задач у вільній фактурі. Для впровадження творчих

завдань також використовувались своєрідні ритмічні та гармонічні «підказки» у вигляді функціональних «цифровок», вказувались моменти кульмінацій, позначались секвенції, відхилення, модуляції тощо. Але ці завдання і вправи застосовувалися лише до окремих тем і носили здебільшого епізодичний характер.

Спробу впровадження дійсно нестереотипних, нетрадиційних вправ в практику опанування курсу гармонії почасти було здійснено Ю. Тюлінім в його практичному курсі «Музична фактура та мелодична фігурація» та О. Теплицьким в посібнику «Творчі вправи в курсі гармонії», які, на наш погляд, можуть розглядатися лише як перехідний етап у творчому оновленні практичного курсу гармонії. Ближче всього до творчої стилістики практичного курсу гармонії підійшла провідний санкт-петербурзький музичний теоретик Т. Бершадська. Свій посібник «Нетрадиційні форми письмових робіт з гармонії в консерваторіях» [1] вона присвятила саме розвитку усвідомлення логіки можливих форм «некласичного» гармонічного багатоголосся, розширенню стилістичного кругозору за основі завдань, що передбачають нетрадиційний підхід до опанування сучасної музичної мови в курсі гармонії на теоретико-композиторських факультетах вищих навчальних музичних закладів.

Узагальнення досвіду специфіки нетрадиційних форм гармонізації музичного матеріалу та впровадження його в систему підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи складають **основну мету** даної роботи.

Результати дослідження. В системі підготовки вчителя музики навчальний курс гармонії являє собою нерозривну єдність двох частин – теоретичної і практичної, кожна з яких є необхідною складовою іншої, а разом вони покликані сприяти поглибленому усвідомленню основних явищ та закономірностей музичної мови. Разом з тим сьогодні спостерігається значне посилення уваги до практичного аспекту опанування гармонії. В його межах, безумовно, академічному підходу має

належати провідне місце, відповідно, теоретичні знання та практична апробація основних законів гармонії та закономірностей акордоутворення, ладофункціонального зв'язку і логіки голосоведіння – основа майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Саме тому в циклі музично-теоретичних дисциплін завжди існує нагальна проблема опанування гармонії в контексті неакадемічних, нестереотипних форм. Лише вони спрямовані до пробудження духу творчості, звільнення від обмежень суворих, догматичних поглядів навчальної програми, встановленню свого роду «зворотного зв'язку» між шкільною технологією у навчальному процесі і творчістю, художньою практикою, можливістю більш вільної орієнтації в просторі сучасної академічної та популярної музики.

У розмаїтті неакадемічних форм опанування курсу гармонії автор надає перевагу нетрадиційним формам гармонізації музичного матеріалу, розробляючи в межах навчального плану підготовки вчителя музики власну програму спецпрактикуму «Нетрадиційні форми гармонізації пісень шкільного репертуару». Метою означеного спецпрактикуму є опанування гармонії «поза правилами», в контексті множинності трактування гармонійних рішень. Відповідно, до його завдань відносяться: ознайомлення з поняттям «музична тканина» та її складовими – акордоутворенням і мелодикою, музичним складом та музичною фактурою, а також практична апробація гармонії в системі інтонаційно-мелодичних зв'язків, нетрадиційного акордоутворення, фактурного оформлення гармонії, основних елементів розвитку та варіювання гармонічних структур.

Спецпрактикум «Нетрадиційні форми гармонізації пісень шкільного репертуару» розрахований на 32 години лабораторних занять та призначений для вивчення на IV курсі, доцільно доповнюючи музично-теоретичні курси з «Гармонії» та «Акомпанементу і імпровізації».

Чому саме перевага надається нетрадиційним формам гармонізації пісень шкільного репертуару і в чому полягають сутність, особливості та специфіка даного спецпрактикуму?

Вважається, що гармонізація належить до основних, важливих і найбільш складних форм практичної роботи в курсі гармонії [3, 3]. Вона ґрунтується на приєднанні до голосу – мелодії, басу, середніх голосів – «зв'язаної і логічної послідовності акордів», «тлумаченні функціонального значення звуків цього голосу в їх взаємному зв'язку та розвитку» [8, 30]. При цьому, як відомо, сама гармонія – то є злагодженість, суголосність, впорядкування, правильне співвідношення частин у будь-якому предметі, зв'язок, сполучення, єдність протилежностей, музичний стрій, лад [2, 237], що забезпечує поєднання звуків у співзвуччя (сполучення звуків) та послідовності (логічні утворення), позначаючи тим самим техніку (мистецтво) «благозвучності» [9, 7]. Отже, сутність гармонізації полягає в механізмі впорядкування звуковисотних відносин в одночасності (гармонічна вертикаль – інтервали, акорди і т. ін.) та послідовності (гармонічна горизонталь – мелодія, монодія, поліфонія тощо).

Основним конструктивним елементом гармонії та гармонізації з точки зору механізму впорядкування звуковисотних відносин в одночасності є акорд або, інакше, співзвуччя певної форми організації. В основі його побудови в академічній гармонії покладено терцевий принцип, в неакадемічній, відповідно, – нетерцевий. До речі, вже романтики не вважали терцевість єдиним принципом організації структури акорду і поступово почали певним чином її трансформувати. Згадаємо, наприклад, «тристан-акорд» Р. Вагнера або «прометеїв-акорд» О. Скриябіна. Крім того, в самій будові акорду, на думку Т. Бершадської, «немає непрохідної межі між терцевою та нетерцевою структурою і... можливість розташувати тони акорду за терціями сама по собі ще не є достатньою умовою, що забезпечує його сприйняття як терцевого...» [1, 13]. Так, наприклад,

терцеву структуру акорду-співзвуччя «до-мі-соль-сі-ре-фа-ля», скажімо, можна розташувати й нетерцевим способом як «до-ре-мі-фа-соль-ля-сі» або «до-фа-сі-мі-ля-ре-соль» і т. ін.

При цьому, оскільки лише терцевий принцип будови акорду забезпечує сприйняття його як певним чином конструктивного цілого у єдності всіх його складових, відтак, за нетерцевим принципом зростає значення одиничності, унікальності кожного окремого тону в акорді-співзвуччі. Зазначимо також, що різні ступіні «злиття» музичних тонів у гармонійно «суголосні» звучності консонансів і, відповідно, «незлиття» в негармонійні звучання дисонансів – поняття історично відносні. На відміну від них, музичний тон, звук – більш стабільна і в такому розумінні позаісторична структура гармонічної (як, і в цілому музичної) побудови, отже, дійсно унікальне явище гармонічної мови.

Унікальність музичного звуку (тону) закладена, так би мовити, в самій його «середині». Адже те, що людський слух сприймає як певної висоти «один» звук, з точки зору акустики являє собою співзвуччя, утворене кількома «звуками» – частковими тонами, обертонами, призвуками, гармоніками. Основний тон ми відчуваємо як окремий звук точної або відносно точної висоти. Інші ж – ті, що, не аналізуються слухом, утворюють його «тіло» і сприймаються як відносно множинна проекція тонів деякого сумісного звучання в якості звукового комплексу певної тембрової окраси. За переказами, Піфагор прослуховував часткові тони звуку, духовно розвинуті йоги мають таку здатність, серед музикантів – майстер дзвону К. Сараджев сприймав звук «гармонійно», відрізняючи його часткові обертонові звучання.

Крім висоти та тембру музичному звуку властиві й більш тонкі феноменолого-«гармонійні» ознаки. Одні пов'язані з процесами сінопсії, кольоровим слухом. Так, звук «бачили» Р. Вагнер, М. Римський-Корсаков, О. Скрейбін, Б. Асаф'єв, М. Чюрльоніс. Інші – з особливостями сінестезії,

міжпочуттєвими співвідчуттями, завдяки чому музичні звуки відрізняються «світлістю», «щільністю», «вагомністю» тощо. Як відомо, на межі міжпочуттєвих відчуттів звук сприймав відомий російський філософ П. Флоренський.

Означені риси, власне, й створюють неповторне «звукове обличчя» музичного звуку, його художню індивідуальність, сенс та «гармонію», завдяки чому музичний звук безпосередньо є центром логіки гармонічної дії в музиці, «скріпою» всіх її конструкцій.

Саме тому, на наш погляд, розширення уявлень про акорд та опанування різноманітними типами акордових структур в межах неакадемічного підходу до гармонії та гармонізації в першу чергу мають пов'язуватися з формами нетрадиційного акордоутворення, де окремому тону приділена особлива увага. До них, зокрема, належать гармонії терцевої структури з так званими побічними тонами – заміними і впроваджувальними, гармонічні комплекси нетерцевої структури – за однорідним й неоднорідним принципом побудови, а також розмаїття варіативності тематичної гармонії.

Апробацію гармоній на основі терцевої структури з побічними тонами в практиці нетрадиційних гармонізацій необхідно розпочинати з таких акордових конструкцій, які певним чином ще зберігають зв'язок з терцевим «прообразом», а всі ускладнення й напарування за допомогою заміних та впроваджувальних тонів сприймаються лише як вторинні по відношенню до нього. В створюваних акордових конструкціях бажано зберігати характерні функціональні ознаки акордів, що ґрунтуються у нижній «конструктивній» частині натурального обертонового ряду та безпосередньо забезпечують їх фонічний «контур» – в басовому голосі основні тони, в мелодичних голосах терцеві тони в тризвучках головних ступенів, квінти в тризвучці та септіми в септакорді.

Цілком зрозуміло, що такі завдання виконуються вже не за умови суворого чотириголосся, а з більш вільною кількістю голосів. Врахування

різноманітного розташування та подвоєння тонів в акорді також надають гармонії нескінчену розмаїтість звучання. В якості приладу у вправах зі створення гармоній терцевої побудови з побічними замісними та впроваджувальними тонами можна навести акордику і гармонічну мову в цілому С. Прокоф'єва.

У вправах на гармонічні комплекси нетерцевої структури основою акордоутворення є інтервальний принцип однорідної та неоднорідної будови або, інакше, моноінтервальні, поліінтервальні, симетричні акорди-співзвуччя та гармонічні структури без певної систематизації. Як своєрідні яскраві гармонічні засоби ці акордові комплекси складніші попередніх, адже в них менше «обмежень» та «підказок», отже, більше свободи і самостійності у вирішенні практичних завдань. Багата на різноманітні акордові комплекси нетерцевої структури гармонічна мова Б. Бартока, Л. Дичко, Г. Свиридова, М. Скорика, П. Хіндеміта та ін.

Процес опанування нетрадиційними формами гармонізацій не може бути ізольованим від мелодії і мелодики в цілому. Завдання творчих вправ, власне, й спрямовані до пізнання гармонії в реальних умовах, реальному музичному контексті, осягнення її закономірностей в динаміці нескінченного інтонаційно-тематичного руху. Це так звані форми тематичної гармонії, контекстове розмаїття яких, тим не менше, утворюють лише два різновиди. Один різновид тематичної гармонії складають акорди, що будуються на основі тонів мелодичної лінії без інтервальних та висотно-регістрових змін. Другий – також визначається тоновим складом тематично-мелодичних засад, однак, на відміну від першого, він вільно зміщується та варіюється в регістровому та структурному просторі.

В системі музично-педагогічної освіти «вмонтованість» гармонії в контекст інтонаційно-мелодичних зв'язків, поміж всього іншого, має передбачати ознайомлення із загальною характеристикою та основними

рисами мелодики шкільної та сучасної популярної пісні, а також набуття практичного досвіду гармонізацій в практиці інтонаційно-мелодичних зв'язків сучасного пісенного репертуару.

З часів виникнення «багатоголосся і закономірностей вертикалі поняття гармонії в музиці тісно пов'язується з «миттю, що зупинилась», тобто з зафіксованим у музичній свідомості динамічним стереотипом – акордом» [4, 15]. Проте акорд в «живій» музиці сприймається не стільки у статичному, нерухомому стані певного умовного вертикального аспекту звукової тканини, скільки як фактор формоутворення, що має більш широке значення і передбачає співвідношення акордів в їх русі, безпосередній або опосередкований зв'язок на відстані в реальному звучанні. В такому розумінні гармонія та гармонізація обумовлені загальною побудовою музичної тканини з точки зору масштабно-тематичних структур – музичним складом та музичною фактурою.

Ускладнення та особливі способи викладення гармонії пов'язуються із залученням фрагментів різновидів музичних складів – монодійного, поліфонічного та гомофонного, що надає гармонізаціям більш вільних форм голосоведення, безпосередньо порушує елементарні, прості зв'язки акордових тонів, сприяє активному втручання мелодичної сфери в горизонтальний рух гармонії, забезпечує можливості лінійних зв'язків співзвуч. Причому, використовувати музичні склади в практичних роботах з нетрадиційних форм гармонізацій можна як протягом всієї вправи, так і епізодично, замінюючи один іншим, як в чистому вигляді, так і сполучуючи різні способи викладу музичного матеріалу, утворюючи так звані мішані музичні склади.

Тому в практиці опанування різновидів музичних складів монодію, скажімо, необхідно відрізнити від гомофонно-гармонічного одноголосся, традиційної мелодії або теми, орієнтуючись насамперед на монодійну природу народної пісні. В поліфонічному складі прагнути виокремлення

голосів в тематично самостійні, індивідуальні елементи за допомогою засобів активної різноритмічності, різнорегістровості, різнотембровості тощо. Застосовуючи гомофонно-гармонічний склад, бажано запобігати форми суцільного паралельного руху голосів, що, з одного боку, створює ефект «втори», паралельного плину мелодій, а з іншого, – нівелює гармонічне відчуття музичної тканини, внаслідок чого специфічна для гармонічного складу комплексність майже зникає.

Музична фактура також відіграє значну роль в нетрадиційних гармонізаціях музичного матеріалу. Як синтез засобів музичної виразності, іноді, навіть, дуже складний, фактура постає конкретним виявом музичного складу і налічує безліч своїх формоутворень. Так, хоральний або акордовий тип фактури студенти апробовують в межах академічного курсу гармонії. Нетрадиційна ж гармонізація передбачає опанування більш складними типами фактури і, в першу чергу, гомофонним з характерним для нього розчленуванням тканини на три пласти – головний голос, бас та комплекс супроводжуючих голосів, де кількість голосів та їх розташування мають безліч варіативних викладень.

Фактурна «обробка» гармонії передбачає найрізноманітніші ускладнення та перетворення. Завдяки їй голосоведення звільняється від елементарних зв'язків акордових тонів, в гармонічний рух мелодизується, акорди викладаються в орнаментальному вигляді, а самі голоси «пожвавлюються» різноманітними формами фігурування. Крім того, долучаються прийоми колористичних нашарувань, прихованого та передбачуваного голосоведення, мелодична та ритмічна фігурація і т. ін.

Висновки та перспективи дослідження. Разом з цим, розглядаючи вправи з тієї чи іншої тематики спецпрактикуму, пропонуючи типові або нетипові зразки гармонійних рішень, необхідно завжди піддівати аналізу найбільш характерні недоліки виконання робіт та надавати відповідних методичних рекомендацій щодо їх подальшого усунення. Однак

підкреслимо, йдеться не про помилки, а саме про недоліки, тому що виконання вправ в нетрадиційних, нестереотипних системах, елементи яких не можуть бути суворо детерміновані, виключає поняття помилки у його звичному значенні – як порушення певно встановленого закону-правила. В свою чергу, недоліки можуть розглядатися лише с точки зору нетиповості, нехарактерності того чи іншого варіанту акордоутворення, звороту, гармонізації. Самі ж нетрадиційні форми гармонізації музичного матеріалу покликані сприяти не стільки можливості набуття техніки гармонічного письма, скільки апробації логіки «некласичного» гармонічного багатоголосся.

Безумовно, виокремленні аспекти осмислення нетрадиційних форм гармонізації музичного матеріалу не вичерпують все розмаїття практичних рішень. Це дозволяє визначити питання, які, на наш погляд, заслуговують свого подальшого розвитку. Серед них, наприклад, питання сформованості образно-емоційних асоціацій в аспекті розвитку й варіювання гармонічних і масштабно-тематичних структур, розгалуження музичної тканини з точки зору активізуючих полігармонійних засобів та ін., що по суті відкриває науково-методичному пошуку необмежені перспективи і можливості подальшого розвитку.

Література

1. Бершадская Т. С. Нетрадиционные формы письменных работ по гармонии в консерваториях. – Л.: Музыка, 1982. – 71 с.
2. Греческо-русский словарь, изданный киевским отделением общества классической филологии и педагогики. Изд. 2, испр. и доп. Обр. А. О. Поствиши. – К.: тип. В. И. Завадского, 1890. – VIII. – 1028 с.
3. Зелінський В. Н. Курс гармонії в задачах: Діагностика. – М.: Музыка, 1982. – 293 с.
4. Кравцов Т. Гармонія в системі інтонаційних зв'язків. – К.: Музична Україна, 1984. – 160 с.
5. Красовська С. М., Виноградов Г. В. Курс гармонії за фортепіано: Методичні поради для педагогів та студентів музичних училищ та консерваторій. – К.: Музична Україна, 1983. – 120 с.
6. Теплицький О. Творчі вправи в курсі гармонії. – К.: Музична Україна, 1984. – 135 с.
7. Тюлин Ю. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации: Музыкальная фактура. – М.: Музыка, 1976. – 165 с.
8. Учебник гармонии / И. Дубовский, С. Евсеев, И. Способин, В. Соколов. – М.: Музыка, 2002. – 480 с.
9. Холопов Ю. Н. Гармония: Теоретический курс. – М.: Музыка, 1988. – 511 с.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Шевченко І. Л.

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Анотація. У статті розглядаються особливості професійно-педагогічної підготовки студентів творчого вищого навчального закладу, виокремлюються критерії проектування її змісту.

Ключові слова: соціально-культурна сфера, особистість, професійно-педагогічна підготовка.

Аннотация. Шевченко И. Л. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки студентов художественно-творческих специальностей. В статье рассматриваются особенности профессионально-педагогической подготовки студентов творческого высшего учебного заведения, выделяются критерии проектирования ее содержания.

Ключевые слова: социально-культурная сфера, личность, профессионально-педагогическая подготовка.

Annotation. Shevchenko I. L. Planning of content of professionally pedagogical education of students of art creative specialties. In the article the features of professionally pedagogical education of students of creative higher educational establishment are examining, the criteria of planning of its maintenance are selecting.

Key words: social-culture sphere, personality, professionally pedagogical preparation.

Постановка проблеми. Сучасна освіта характеризується складними і суперечливими тенденціями, що вимагають переосмислення змісту професійно-педагогічної підготовки студентів творчого вищого навчального закладу. Сьогодні школа не виконує одного з головних своїх завдань – передачу учням досвіду ціннісно-естетичного відношення до дійсності. Ця ситуація призводить до зниження, примітивізації і нівелювання рівня якості культурних орієнтацій школярів. В умовах значного розширення масштабів соціокультурної взаємодії підвищення професіоналізму педагогічних кадрів пов'язане з реалізацією принципів взаємозв'язку традицій та інновацій. Головним в цьому процесі є взаємовплив двох факторів: інноваційних освітніх технологій та розвитку естетичних якостей і здібностей майбутнього вчителя, який, поряд з художньо-творчою, повинен здійснювати організаторську, художньо-просвітницьку й навчально-виховну діяльність. Тому професійна підготовка студентів художньо-творчих спеціальностей включає навчання, виховання, формування і розвиток особистості в її художньо-творчих уміннях і навичках.

Зростаюча динаміка інноваційних процесів у формуванні культури майбутнього вчителя приводить до розуміння необхідності їх системного, цілісного вивчення, включення нових понять. Очевидно, що нововведення вимагають всебічного вивчення на основі інтеграції різних дисциплін: педагогіки, психології, естетики, етики, філософії, соціології, культурології. Виходячи з цих позицій, **метою даної статті** є визначення змісту професійно-педагогічної підготовки студентів творчого вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опит студентів, викладачів і фахівців соціально-культурної сфери, аналіз наукової літератури свідчать, що в уявленнях про професійну педагогічну підготовку помітна неоднозначність розуміння розділеного формування художньо-творчих і психолого-педагогічних якостей фахівця. Якщо звернутися до моделей особистості та діяльності педагога [1], стає очевидним, що при формуванні професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей не може бути використана ні одномірна модель, яка описує доволі простий вид діяльності, ні абстрактна, що служить простим узагальненням професійно-особистісних якостей. Це повинна бути модель складноорганізованої діяльності, що включає професійний профіль регуляторів праці – його об'єкта, суб'єкта та суб'єкт-об'єктних відносин [2]. Специфіка педагогічної діяльності відображається в тому, що в професії вчителя всі ці регулятори мають не тільки предметну, а й особистісну спрямованість. Отже, особистість – це стрижневий, системоутворюючий чинник професіограми педагога. Виходячи з цього, особливістю професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей є те, що вона повинна бути антропоцентрованою, тобто направленою на виховання особистості майбутнього фахівця.

При підготовці до особистісно-орієнтованої освіти об'єктом професійного розвитку в творчому вищому навчальному закладі повинні стати інтегральні характеристики особистості майбутнього педагога: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість. Найважливішою умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу, пошук нових можливостей самоздійснення в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

В. Франкл стверджував, що основною рушійною силою в поведінці та розвитку особистості є прагнення людини до пошуку та реалізації сенсу свого життя [3]. Традиційна педагогічна наука і практика проходила повз потребу пошуків сенсу життя й діяльності. Носієм цього сенсу для учня є педагог, успіх діяльності якого залежить від його здатності визначити для себе провідні людські цінності. Тому для розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога необхідно переорієнтуватися з особистісно орієнтованого навчання на педагогічну взаємодію в системі «особистість – особистість». В цій системі озброєння знаннями і вміннями є базовим, але не основним завданням, що передбачає формування відносин, особистісних значень і цінностей життя та професійно-педагогічної діяльності.

Розглядаючи професійний розвиток як процес самопроектування особистості, Л. Мітіна виділяє три основні стадії становлення особистості: самовизначення, самовираження та самореалізацію [4]. Саме на стадії самореалізації формується життєва філософія людини, усвідомлюється сенс життя, затверджується суспільна позиція. Досягаючи професійної майстерності, суб'єкт гармонійно розвиває свою особистість. Це дозволить майбутньому вчителю реалізувати особливі ціннісні сталони.

Розвиток особистості, її інтегральних характеристик, визначає успіх підготовки до професії, а вдосконалення професійної діяльності –

стратегію розвитку особистості. Підготовка до професії – це вибір між стратегією адаптації студента шляхом підпорядкування середовищу і стратегією звільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості як уміння вирішувати ціннісно-етичні проблеми і протистояти середовищу. Тому професійний розвиток майбутнього вчителя є і результатом, і засобом розвитку особистості.

Антропоцентроване управління процесом професійно-педагогічної підготовки наділяє студента свободою вибору, дозволяє йому відчувати себе самодетермінованим і сприяє підвищенню рівня внутрішньої мотивації. Тому сьогодні ступінь керування професійно-педагогічною підготовкою у творчому вищому навчальному закладі залежить від дієвості таких регуляторів, як культура, традиції, норми моралі, зрілість свідомості, науковість та цілісність мислення і т. п. Їх значення постійно зростає, змінюється сам характер відносин, що обумовлюються культурними, науковими та етичними регуляторами.

Отримані результати. Професійна діяльність майбутнього фахівця соціально-культурної сфери – це єдність і взаємозв'язок педагогічного, організаційного та художньо-творчого процесу. Об'єктом педагогічного керівництва тут є учасники художньо-творчих колективів, які будують власну стратегію поведінки, що направляєється особистими, груповими і колективними цінностями і інтересами. Їх діяльність заснована на добровільних засадах і не піддається жорсткій регламентації, тут діють більш гнучкі неформальні організаційні структури в міжособистісній взаємодії.

Розвиток ринку освітніх послуг дав могутній імпульс вдосконаленню роботи в системі додаткової освіти. З'являються нові школи (музичні, художні, спортивні, школи раннього естетичного розвитку, школи культурологічного напрямку). Цим установам дано право вибору власної системи освіти, що враховує і використовує умови свого району,

специфіку педагогічного колективу, відповідні форми роботи. Тому такою складною і специфічною є професійна діяльність фахівця соціально-культурної сфери, що включає різноманітні напрямки, які враховуються при розробці навчальних планів і програм у закладах професійної соціокультурної освіти.

Аналіз навчальних планів показав, що вони перенасичені обов'язковими загальноосвітніми дисциплінами, що призводить до значного перевантаження студентів. Існує розрив між теоретичною і практичною педагогічною підготовкою, істотно скоротилася кількість годин на педагогічну практику. В результаті ми одержуємо фахівців вузького профілю, які в перші роки своєї професійної діяльності не можуть самостійно вирішувати професійні художньо-педагогічні завдання, змушені тривалий час навчатися уже на робочому місці, щоб стати компетентним професіоналом і педагогом.

Одним з головних завдань професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей є розвиток творчої індивідуальності. Дослідження С. Рубінштейна, Б. Теплова, Б. Ананьєва показали, що спеціальні здібності отримують творчі властивості лише завдяки тому, що в їх структурі виявляється й підсилюється дія загальних здібностей. «Всередині тих або інших спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість індивіда, що співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності» [5, 18-19]. В сучасній теорії і практиці професійної освіти в галузі культури і мистецтв часто згужуються уявлення про творчий процес і тому з поля зору випадає необхідність розвитку загальних здібностей особистості. Особливої значущості набуває здатність фахівця соціально-культурної сфери встановлювати контакти між людьми, організовувати соціальну взаємодію, проявляти ініціативу при вирішенні життєво важливих проблем на локальному рівні, прогнозувати й оцінювати наслідки своїх вчинків і дій.

Модель особистості студента творчого вищого навчального закладу є зразком професіонала не тільки з розвиненими інтелектуальними і моральними якостями, але й з властивостями талановитого комунікатора, що володіє технікою і стратегією спілкування, його різноманітними формами і змістом. Саме в спілкуванні і через спілкування виявляються професійні риси й властивості майбутнього педагога.

Проектуючи зміст професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей, ми повинні виходити зі специфіки спеціалізації, творчої самобутності викладачів, інтересів і потреб студентів в побудові свого індивідуального освітнього маршруту і орієнтуватися на дослідницький характер педагогічної діяльності, професійну самореалізацію в різних видах творчості. При цьому потрібно враховувати наступні чинники: культурологічну спрямованість освіти, реальну, потенційну й прогностичну психолого-педагогічну інтегративність дисциплін, що вивчаються; врахування психолого-педагогічних особливостей студентів творчого вищого навчального закладу та їх індивідуального розвитку.

Ми підтримуємо положення про те, що магістральний шлях оновлення змісту освіти – в забезпеченні руху від словесного рівня до предметного, від споглядального до діяльнісного, від емпіричного до концептуального, від теоретичного до проблемного, від гносеологічного до особистісного. Вихідні теоретичні позиції дослідження зумовили проектування змісту професійно-педагогічної підготовки студентів творчого вищого навчального закладу, засноване на наступних критеріях:

- культурологічна спрямованість навчання;
- цілісність психолого-педагогічної підготовки в системі безперервної освіти;
- відображення специфіки педагогічної підготовки студентів у творчому вищому навчальному закладі;

- зв'язок психолого-педагогічних дисциплін із спеціальними художньо-педагогічними методиками творчої діяльності;
- інтегрований характер педагогічної і соціокультурної підготовки студентів як основа реалізації міжпредметних зв'язків в процесі інтеграції психолого-педагогічного компоненту з художньо-творчим;
- реальна, потенційна й прогностична інтегративність курсів, що вивчаються;
- відображення психолого-педагогічних особливостей студентів творчого вищого навчального закладу та їх індивідуального розвитку.

В уявленні студентів педагогічний ідеал викладача виражений наступними характеристиками: високий професіоналізм, компетентність, комунікативність, емоційна стійкість, терпіння, любов до студентів, організаторські здібності, інтелект, культура мови, почуття гумору, прагнення до самовдосконалення. Для викладачів творчого вищого навчального закладу характерним є поєднання педагогічної, наукової і художньо-виконавської діяльності. Спілкування з таким викладачем забезпечує високий художній результат і педагогічний ефект. Улюблені викладачі стають прикладом для наслідування на багато років. Тому в педагогічній підготовці студентів художньо-творчих спеціальностей великі можливості має безпосередня взаємодія студента з викладачем, направлена не тільки на формування виконавських умінь і навичок, але й на з'ясування студентом мети і сенсу професійної художньо-педагогічної підготовки, що забезпечить активну мотивацію його майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Установка на творчість, сформована на студентській лаві, надає вчителю, окрім успішної професійної діяльності, можливості для самореалізації особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу. Надалі це дозволяє реалізувати потребу зайняти власну позицію і ухвалювати власні рішення незалежно від зовнішніх дій, умов і обмежень.

Литература

1. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., 1998.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1999. – № 6.
5. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М., 1961.

РОЛЬ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ

Шрамко О. І.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Автором представлена соціально-філософська модель розуміння змістовної цінності музично-виконавського досвіду та його специфічної ролі у процесі розвитку духовності.

Ключові слова: духовність, художній досвід, художнє спілкування, музичне виконавство.

Анотация. Шрамко О. И. Роль музыкального исполнительства в процессе развития духовности. Автором представлена социально-философская модель понимания содержательной ценности музыкально-исполнительского опыта и его специфической роли в процессе развития духовности.

Ключевые слова: духовность, художественный опыт, художественное общение, музыкальное исполнительство.

Annotation. Shramko O. Role of musical performance in the process of the spiritual development. The author presents a social-philosophical model for understanding the substantial value of musical performance experience and its specific role in the process of the spiritual development.

Key words: spirituality, art experience, art communication, musical performance.

Постановка проблеми. Проблема розвитку духовності – наріжна для сучасної філософської гуманістики. В архітектоніці світовідношення вона визначає особистісні виміри людського способу життя – свободу, творчість, моральність, віру, надію і любов. З огляду на духовну кризу сьогодення, на ситуацію «квазідуховності» [5], вирішення проблеми розвитку духовності постає як невідкладна задача перед науковцями, освітянами, митцями, всіма небайдужими представниками вітчизняної культури, які намагаються відшукати ефективні шляхи й методи формування духовного світу особистості і виховання духовності як вищого рівня її ціннісної ієрархії.

Художньо-естетичне виховання – один з таких шляхів, можливо найефективніший, адже завдяки художньому універсалізму, спрямованості

на творчий саморозвиток, здатності виражати найглибші структури суб'єктивної реальності мистецтво володіє унікальними духовно-виховними можливостями впливу на внутрішній світ особистості.

Кожний вид мистецтва впливає на формування духовного світу людини, насамперед, завдяки своїй емоціонально-чуттєвій природі. При цьому емоційна реакція на літературний, живописний або музичний твір не однакова. Найбагатшим її проявом є сфера спілкування з музичним мистецтвом. З усіх видів мистецтва музика має найбільшу силу емоційного впливу і тим самим є одним з найважливіших засобів виховання духовності людини – формування її ідейних переконань, моральних і естетичних ідеалів, становлення її особистісної культури.

Але музика – мистецтво часу, і музичний твір живе своїм повноцінним життям доти, поки звучить, решту часу він існує лише у потенції. Провідником композиторської творчості у середовище слухачів виступає виконавство, яке є необхідною, центральною ланкою музичного життя суспільства. Саме від виконавця залежить сила духовного впливу музики і тому дослідження змістовної цінності музично-виконавського досвіду та його специфічної ролі у процесі розвитку духовності потребує окремої уваги, що й стало **метою даної статті**.

Аналіз досліджень та публікацій. Основа дослідження - роботи в галузі філософії духовності і людського спілкування (Батищев Г. С., Бахтін М. М., Біблер В. С., Горак Г. І., Каган М. С., Кримський С. Б., Пролєсв С. В., Степаненко І. В., Табачковський В. Г., Хамітов Н. В.); філософії мистецтва (Канарський А. С., Личковах В. А., Мазена В. І., Малахов В. А., Новикова Л. І., Орлова Т. І., Шудря Є. П); музичної педагогіки та музичного виконавства (Алексєєв О. Д., Баренбойм Л. А., Коган Г. М., Нейгауз Г. Г., Фейнберг С. Е., Цицін Г. М.) та ін.

Результати дослідження. В усі часи мистецтво було живодайним джерелом духовного впливу на внутрішній світ особистості завдяки

своєму неповторному індивідуальному обличчю, адже завжди зверталось до іншого буття творами, у яких закарбований унікальний духовний досвід їх творців. Твір мистецтва – та загальна форма існування особистісного досвіду, що скристалізовує весь універсум унікального буття людини і надає кожному можливість існувати у координатах іншого часу, іншої культури та іншого життя. Таким чином, художній твір виступає формою культурного буття духовного досвіду. Найадекватнішим способом такого буття постає діяльнісна самореалізація особистості – тільки реалізований, здійснений у творі досвід здобуває свободу свого безмежно-можливого буття у безмежно-можливому світі людської культури.

Особливості багатомірного життя мистецтва пояснюються висхідною полімістовністю художнього досвіду, його неоднозначністю, варіативністю, поліфонічністю буття. Незавершеність розуміння орієнтує безкрайність буттєвого простору художнього твору, увиразнюючи визначеність мистецтва як царини одночасного буття та спілкування найрізноманітніших індивідуальних світів-досвідів.

Саме завдяки спілкуванню відбувається духовний взаємовплив художника і реципієнта, що уможливує реалізацію духовно-виховної функції мистецтва. З іншого боку, охоплюючи усі сфери буття людей, спілкування є основою становлення світоглядних ціннісних орієнтацій як митця, так і реципієнта, а отже, і його духовності.

Для художника потреба в спілкуванні постає як сутнісна, як потреба творити, розкриваючи свій духовний світ назустріч іншим людям, здійснюючи себе в інших людях. Тільки таким чином митець отримує можливість оцінити власний твір та пізнати самого себе, продовжуючи тим самим процес самотворення власної індивідуальності. Тобто, інтенційність художньої творчості має подвійну спрямованість – самопізнання, самотворення митця та створення співрозуміючого, співпричетного Іншого – читача, слухача, глядача, до яких художник звертається не з метою

повчання, а з намаганням встановити духовно-емоційний контакт і запропонувати певну форму співтворчості. Тобто, мова про виховну роль, про духовний вплив художнього твору можлива лише тією мірою, якою цей вплив стає духовною взаємодією, залученням до індивідуального досвіду художника через результат його творчості, що стимулює активність сприймаючого.

Самостворюючі можливості художнього спілкування як залучення до досвіду Іншого, його впливова роль, а також структура та способи функціонування найбільш яскраво й наочно моделюються музично-виконавським досвідом. У цьому виді художньої творчості діалогічна природа мистецтва вельми розмаїта і розкривається на різних рівнях: на рівні концерту як історично сформованої соціальної форми буття музики; на рівні ансамблевого виконання як взаємодоповнюваності самоцінних партнерів у процесі спільного пошуку художнього сенсу; нарешті, на рівні самого художнього твору як одночасного розвитку різних його голосів, що складають єдиний рух музичної тканини. Крім того, існує й ще один аспект розгляду діалогічної сфери актуалізації музично-виконавського досвіду – його сутнісна характеристика як сполучної ланки між композитором та слухачем, ланки, з'єднуючої просторово-часові модули буття музичного творіння як втіленого, реалізованого досвіду художника.

Є сенс виокремити специфічні особливості кожного з означених рівнів-виявів музичного спілкування. Так, на рівні концерту діалогічна інтенційність музичного виконання, його безпосередня спрямованість на слухача виявляється найочевидніше. Концерт – це й місце-простір, і соціокультурна форма живого спілкування, контакту виконавців та публіки. Це їх співпричетність мистецтву музики через особливий твір культури – музичний твір, який первісно призначений для Іншого (для слухача). Саме тут художній твір, хоч «і становить узгоджуваний у собі й вивершений світ, усе ж він у якості дійсного, відокремленого об'єкта існує

не для себе, а для нас, для публіки...» [3, 273 - 274]. Тому публічне виконання музичного твору є такою формою художнього спілкування, у якій іманентність музичного життя суспільства виступає у найбільш «чистому» вигляді. Це специфічна форма спілкування з приводу духовних цінностей мистецтва.

Діалогічна орієнтація музичного виконавства передбачає самовизначеність рівноправних сторін та їх вільну взаємодію. Це «зустріч-процес» (Г. С. Батищев) унікальних партнерів, бо життя художнього образу у виконанні немислиме без слухацької аудиторії, без її живого сприйняття та відповідної реакції, що зумовлює це виконання. Відзиваючись на реакцію слухачів, виконавець удосконалює та збагачує і свій духовний досвід спілкування з аудиторією, і свій професійно-виконавський досвід, продовжуючи процес саморозвитку. Наявність чутливої, здатної до духовно-емоційного контакту публіки надає художнику можливість найповнішої реалізації, розкриття творчих потенцій індивідуального досвіду. Більше того, тільки знаходження свого слухача дає змогу і музичному твору, і музичному виконавству як творові – як здійсненності індивідуального досвіду виконавця – отримати суспільне визнання та набути суспільного значення, тобто, – перейти у ранг публічного суспільного явища. Лише тоді художнє спілкування постає осередком єдиної і всепроникної духовності.

Встановлення взаємозумовленої співпричетності, «самовизначення кожним себе через ствердження буття іншого» (Г. С. Батищев) найочевидніше демонструються музичною моделлю спілкування на рівні ансамблевого виконання. Цей рівень виявляє не тільки діалогічність людського спілкування у її буквальному розумінні - як співбесіду двох, але й полілогічність, взаємодію кількох, багатьох партнерів – співучасників процесу спілкування. При цьому незалежно від кількості учасників ансамблю – дует це, тріо або оркестр – головним у даному випадку є

взаємоузгодженість позицій самодостатніх партнерів, суміщення духовних горизонтів індивідуального досвіду в ім'я досягнення загального результату - в ім'я народження єдиного художнього сенсу.

Якщо у музичному творі, створеному для ансамблевого (оркестрового) виконання активне життя окремих голосів та його підпорядкованість загальній меті подані у чіткому інструментальному розчленуванні, то у музичному творі, призначеному для сольного виконання, така «самостійність у єдності» виявляється у своєму найконцентрованішому виді. У цьому відношенні найпоказовішим прикладом є поліфонічний твір. Саме поняття поліфонії передбачає вихідну рівноправність та самостійність окремих мелодичних ліній. Але для того, щоб достатньо рельєфно та пластично відтворити багатоголосну тканину твору, відчуті образність та граничну виразність музичної мови, виконавець повинний мобілізувати весь потенціал свого професійно-художнього досвіду, свою майстерність володіння виконавською технікою й образним мисленням, а також індивідуальний досвід духовного спілкування. Адже вочевидь, що й на рівні іманентності самого музичного твору ми спостерігаємо своєрідну модель людського спілкування, здійснення якої цілком знаходиться «в руках» художника-виконавця.

Таким чином, аналіз різних рівнів художнього спілкування у музично-виконавському досвіді надає можливість зробити висновок про те, що всі ці рівні розкривають духовно-діалогічну природу мистецтва найбезпосереднішим та наочним способом. Разом з тим, і пряма направленість музичного виконання на слухача, і спільні пошуки художнього сенсу в ансамблі, і розкриття іманентної полілогічності музичного твору підпорядковані вищій меті музично-виконавського мистецтва – втіленню художнього задуму композитора, відродженню його духовного досвіду до життя та актуалізації його буття у світі людської культури.

Розбудити безмовність графічної (нотної) позначеності, перетворити знаки в звуки і тим самим вдихнути життя у знекровлений записом музичний твір, викликати його з небуття та воскресити натхнення творця – головне завдання виконавського мистецтва, адже тільки у виконанні відбувається відображення ціннісних, смислових сутностей соціального буття засобами музики і тільки виконавство розкриває дійсне значення та специфічні особливості індивідуального досвіду композитора. Очевидно, що цей процес потребує суміщення культурних горизонтів духовного досвіду виконавця та творця музичного твору і тут на перший план виходить проблема інтерпретації.

У виконавському мистецтві зазначена проблема – це проблема адекватного проникнення у самобутній, унікальний духовний досвід композитора-творця, пошуки його «Я». Але музичний твір як писемний дар, послання композитора в майбутнє завжди постає перед читачем як «невідшуканий» (В. С. Біблер), особливо, якщо між ними – віки. Розшифрувати це послання, адекватно розкрити художні образи, ідеї, покладені автором в основу свого творіння і донести усе це до слухача покликаний музикант-виконавець. Отже, інтерпретація музичного тексту – це ядро, центр творчої діяльності виконавця. Це його відповідальність перед собою, перед композитором і перед слухачем. Це той інтерсуб'єктивний план спілкування з композитором, який поряд з науково-практичним підходом до твору передбачає відношення співпричетності, залучення до духовного світу творця, які дозволяють виконавцю стати «співрозмовником» минулої культури та увійти у її атмосферу «співавтором» музичного твору й «співавтором» цієї культури.

Співавторство, співтворчість – сутнісна характеристика музичного виконавства як виду художньої діяльності. Й у цьому відношенні воно – теж твір культури, у якому втілюється неповторний духовний досвід художника. Відроджуючи до життя музичний твір, артист у творчому акті

виконання реалізує весь потенціал цього досвіду, усе багатство його особистісних характеристик. І оскільки ці характеристики внаслідок своєї унікальності завжди відрізняються від характеристик індивідуального досвіду композитора, остільки виконавець, незалежно від його бажання, свідомо або несвідомо змінює твір, надає йому нового, позаавторського ракурсу. Тобто, художній зміст твору виконавець передає лише тією мірою, якою він здатний «перекласти» цей зміст на мову свого індивідуального досвіду. Артист може збагачувати, підносити авторський задум або, навпроти, збіднювати його. Таким чином, від ступеня розвиненості, багатства змістовних характеристик духовного досвіду виконавця залежить і адекватність виконавської інтерпретації, і її художня цінність.

Музичні образи плинні і мають не одне, а безліч облич. Змістова багатозначність музичного твору завжди залишає простір для співтворчості, надає виконавцю свободу вибору та дозволяє реалізувати свій досвід сповна, внести у твір новий «шар» змісту, що народжується в акті виконавської співтворчості. У свою чергу, виконавець надає свободу співтворчості слухачеві, його особистісному осмисленню і творіння композитора, і виконавської інтерпретації як твору. Отже, виконавство не тільки робить можливим духовне спілкування композитора, виконавця та слухача на рівні суміщення культурних горизонтів їхнього індивідуального досвіду, але й об'єднує людей у спільному акті творчості.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Пробуджуючи людське почуття, людську думку і народжуючи таким чином іще одну свою інтерпретацію-розуміння, нове прочитання, музичний твір стає нескінченним джерелом розвитку мистецтва та духовного саморозвитку, самотворення людини завдяки мистецтву виконавства. Музична модель спілкування, репрезентована виконавством, найбільш наочно демонструє необмежені можливості художнього твору в розкритті незначаних глибин

духовного потенціалу індивідуального досвіду особистості та їх повноцінній реалізації. Таке спілкування дійсно є «зустріч-процес», у якому «конфігурації індивідуальних порогів розпредметнення зовсім не завжди збігаються; навпроти, вони розходяться, перехрещуються і ставлять нас перед лицем того, що було в нас таємничим. А рівно й поза нами» [1, 30].

Отже, виконавець, реалізуючи особистісний досвід у власному творінні – виконанні як творі культури, сприяє духовному розвитку інших людей, стимулює процес їхнього самопізнання та відроджує здатність особистості до самовиявлення. Відкриваючи один ціннісний світ людської духовності назустріч іншому, митець збагачує та розвиває ці унікальні світи. Відтак, дослідження ролі музичного виконавства у процесі розвитку духовності є перспективним і потребує свого поглиблення – виявлення психологічних механізмів виконавства, його естетичних принципів, особливостей виконавської семантики тощо.

Література

1. Батищев Г. С. Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 21 – 34.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: В 4 т. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Писичков В. С., Холін М. М. Квазидуховность как превращенная форма духовности // Актуальні проблеми духовності: Зб. наукових праць. – Вип. 7. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С. 12-22.

КОМПОЗИЦІЯ ТА «БЕЗПРЕДМЕТНИЙ» ЖИВОПИС В СИСТЕМІ НЕТРАДИЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

Щербина В. Г., Ейвас Л. Ф.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті проаналізовано точки зору на «безпредметний» живопис як на один з аспектів абстрактного мистецтва та нетрадиційні підходи до творчого процесу.

Ключові слова: «безпредметний» живопис, метафора, аллегорія, семантичний зв'язок, композиція.

Анотация. Щербина В. Г., Эйвас Л. Ф. Композиция и «беспредметная» живопись в системе нетрадиционных подходов к творческому процессу. В статье проанализированы точки зрения на «беспредметную» живопись как на один из аспектов абстрактного искусства и нетрадиционные подходы к творческому процессу.

Ключевые слова: «беспредметная» живопись, метафора, аллегория, семантическая связь, композиция.

Annotation. Sherbina V., Eyyvas L. *Composition and «pointless» painting in system of nonconventional approaches to creative process. In article the points of view on «pointless» painting as on one of aspects of abstract art and nonconventional approaches to creative process are analysed.*

Key words: «pointless» painting, a metaphor, allegory, a semantic link, composition.

Постановка проблеми. Композиція як навчальна дисципліна є найбільш сприятливою для втілення нетрадиційних підходів до навчання, дозволяючи відступати від суворих академічних правил, обов'язкових для спеціальних дисциплін (малюнок, живопис).

Художнє поняття «композиція» по різному тлумачиться дослідниками з проблем образотворчого мистецтва. Композиція – це мистецтво розміщувати декоративним чином різні відбиття своїх почуттів (С. А. Матісс); створення цілісного візуального образу (В. А. Фаворський) і «конструкція», дякуючи якій частини розподіляються на площині (К. Д. Юон); закономірно впорядкований організм, всі частини якого знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності (С. У. Кібрик). Чисельність схожих прикладів легко збільшити.

Насамперед, композиція - це творчий процес, побудований на діяльності, раціональних та емоційних засадах, інтуїції художника. Якщо розглядати композицію і «безпредметний» живопис як один із аспектів абстрактного мистецтва і художника як суб'єкта в цьому явищі, то останній стає все більш абстрактним. Загальновідомо, що людська свідомість не може цілком абстрагуватися від оточуючого предметного світу і абстрактна композиція представляє собою наглядний образ, який не може бути «художнім образом», скоріше вона є криптограмою, яка підкріплюється словесною формулою (назвою) роботи. І все ж вона може викликати реальні асоціації в аналогії з дійсністю і в цьому якраз створена робота володіє своєю привабливістю.

Мета статті: окреслити сутність композиції як навчальної дисципліни та її функції в творчому процесі, визначити шляхи розвитку творчих здібностей в системі нетрадиційних підходів до навчання

композиції (використання системи семантичних зв'язків – алегорій, метафор при виконанні композиційних вправ). І щоб у нікого не виникла думка, що ми займаємося «великим» абстрактним мистецтвом (це явище мало і має місце в світовій художній культурі), стверджуємо - наше завдання полягає у вирішенні визначених композиційних задач при певних поставлених умовах, домагаючись того чи іншого результату в графіці чи живопису. І нехай наші вправи залишаються певним експериментом з лінією, плямою, формою, де фантазія, гра і професійна майстерність зображеного повинні домінувати в творчо-композиційному процесі. Хоча не обов'язково обмежуватися тільки експериментом, в композиції будь-яка робота за тою чи іншою вправою-завданням може вирости у повноцінне художнє творіння і відбивати той чи інший ідейний задум і емоційний стан.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема художньо-творчого розвитку митця існувала завжди і залишалася невирішеною дилемою в підготовці творця і ремісника в мистецтві.

Починаючи з епохи Відродження, художник намагався на полотні, аркуші паперу відбити своє наочне сприйняття видимої тривимірної реальності. Він виходив із власного безпосереднього досвіду, не розглядаючи глибоко сутність речей і явищ. В кращому випадку він підкорював свій хаотичний досвід принципам порядку, симетрії тощо. На цьому були започатковані ідеї класицизму, які виростили на ґрунті мистецтва зрілого Відродження.

Між іншим, ще Платон у своєму пізньому творі «Філеб» говорив про красу ліній, поверхні і просторових форм, незалежних від всілякого наслідування видимим предметами. Такого роду «геометрична краса», на думку Платона, має не відносний, а безумовний абсолютний характер» [3, 119].

Виховання та розвиток митця, його творчого потенціалу, образного та асоціативного мислення в художній діяльності, зокрема в абстрактному мистецтві, завжди було і є проблемою в художній педагогіці.

Існує багато суперечок і міркувань про право на монополію істинності окремо взятого напрямку в мистецтві (реалістичний, абстрактний твір, робота примітивного характеру), але вони всі суперечні. Ніхто краще за В. А. Фаворського не визначився з цього приводу. Критикуючи абстрактне мистецтво, він одночасно відстоював його особливості та функціональність. На його думку, все «давнє краще мистецтво і багато сучасного в сутності з'єднують в зображенні абстрактне і конкретне. Коли милуєшся яким-небудь твором Рембрандта, Мікеланджело, Джотто, Мазаччо або древніми греками, весь час бачимо, як абстрактне перетворюється в конкретне і конкретне має в своїй основі абстрактне» [6, 64].

Багато видатних художників-педагогів шукали і знаходили оригінальні шляхи вирішення зазначеної проблеми. Значні досягнення в цій галузі належать представникам російської реалістичної школи (П. П. Чистяков, Д. П. Кардовський, П. Я. Павлінов, Ф. А. Фаворський та інші).

Отримані результати. Видатний художник-педагог П. П. Чистяков неодноразово звертався до питань композиції, яку називав терміном «створення». Створення є головною задачею художника, бо в ньому одному відбивається вся його душа і всі знання його. Творення є мудрість, з якою художник знаходить втілення своєї думки [5, 192].

Педагогічна система П. П. Чистякова аналогічна системі М. С. Станіславського. Обидва вони вимагали від своїх учнів реально переживати зображувальний образ. П. П. Чистяков, виховуючи уяву учнів в цьому напрямку, привчав їх до тієї думки, що він малює не на площині, а в уявленій глибині, в перспективі, зображуючи реальну дійсність.

В роботі над композицією від художника вимагалось зображення життєвої сцени, яку знайшов в дійсності і яку він повинен змінити, створити нову реальність. Являючись переконаним реалістом і відстоюючи традиції Російської Академії, П. П. Чистяков критикував своїх учнів за

«дурну натуральність». Він вимагав осмисленого художнього відбору, узагальнення, натуральне і реалістичне для нього було не одним і тим же в порівнянні.

П. Я. Павлінов художнє зображення ототожнював насамперед із композиційним, у якому обов'язковим повинні бути зв'язки між формою зображувальної поверхні і зображення. В художньому зображенні повинні вирішуватися питання художньої цілісності образу, зв'язки і підпорядкування частин за кількістю, масивністю, кольором, світлотністю тощо в залежності від поставленого завдання. Тому П. Я. Павлінов сприймав композицію як формальну організацію картини. На відміну від нього, Д. П. Кардовський порівнював композицію художнього витвору із «фантазією», для нього вона була творенням, визволенням від правил та законів.

В. В. Кандінський був переконаний, що перед художником стоїть завдання не оволодіння формою, але приношення цієї форми до змісту і в період 1910-х років він перейшов від предметного (реалістичного) живопису до безпредметного. Сам художник розділяв свої твори на чисто інтуїтивні «імпровізації», які відштовхуються від реальності враження, і на композиції, створені на основі підготовчих етюдів. «Композиція, - за одним із його визначень, - це (найбільш) складна форма творчості» [4, 141]. В своїх роботах він знаходить новий стиль зі складною образно-метафоричною системою, яка дає можливість незалежно від того, чи зберігається у творі фігуративна основа або твір стає безпредметним, проникнути в потаємні глибини світу, у потаємне внутрішнє життя душі.

Сезанн, характеризує абстрактне мистецтво, стверджує, що видимий світ не має справжньої дійсності і його істиною основою є розгортання ідеї, переважно геометричного типу [4, 121]. У Кандінського досягненнями безпредметного живопису є подолання «основної площини» картини і перехід до «незбагненого простору», в якому плавають його

«найпростіші елементи» [4, 140]. Педагогічні погляди К. С. Малевича, так як і В. В. Кандінського, були пов'язані із вихованням у художника свого бачення оточуючої дійсності через призму своїх переживань, із створенням свого стилю, тобто створенням мистецького твору у відповідності до особистості художника.

Ключовою фігурою в роки революційної реорганізації художньої культури (події 1912 р. в Росії) стає В.С. Татлін, який розробив стиль конструктивізму. Отримує подальший розвиток супрематизм. Художньо-образна мова символізує час, зазнаючи значних зміни. Головною ознакою цього напрямку була лаконічність цієї мови у використанні форм і кольору. В мистецтві з'явився термін «реді мейд» (gedy made). Мова геометричної абстракції в рамках конструктивізму і супрематизму, які виникли на початку ХХ ст., відповідала цим запитам.

Школа В.С. Татліна відкривала ще більш сміливі перспективи в цьому напрямку. Його фундаментальною основою було твердження, що матеріалом для мистецтва є не полотно і фарби, а все, що оточує людину, тобто реальне життя, реальна дія. А сутність його педагогічної концепції полягала не у відтворенні, а в переосмисленні і образній передачі дійсності.

В одному із своїх рукописів К. Малевич також відстоює необхідність оновлення образної мови в мистецтві, яке на його думку, повинно бути чистим, тобто його зміст – почуття і переживання художника - повинні бути звільнені від звичних реалістичних форм. Вихід він бачив у повній безпредметності мистецтва.

В сучасній художній педагогіці І. Б. Вєрова, розглядаючи вітчизняний і закордонний досвід викладання образотворчого мистецтва, зробила наступні висновки:

1. Композицію до цієї пори розглядають у різних категоріях: як предмет художньої діяльності; як продукт формальної організації художнього твору; механічного сполучення художніх засобів

(конструктивних і інших побудов, технічних прийомів, матеріалу тощо); творча організація художнього твору з метою передачі змістовної і образної виразності авторської ідеї; як творчий метод художника; як процес художньої творчості.

2. Співвідношення всіх елементів композиції глибоко індивідуальні і суворої регламентації не підлягають, однак міцні знання можливостей і результатів їх використання необхідні. Набуті в результаті виконання творчих завдань, вправ, повторень знання повинні увійти до підсвідомості. Володіння засобами композиції, доведене до автоматизму, відкриває шлях до самовдосконалення, віртуозного виконання, до нових відкриттів [2, 76].

Загальновідомо, що кожна особистість володіє особливим способом сприймати, конструювати реальність. Будь-яка цілеспрямована дія повинна бути адаптована до конкретної особистості і до її системи відношень, крім того ця дія повинна сприяти розвитку митця. Зміна умов цього процесу, з одного боку, здійснюється на основі вже сформованої особистості, з іншого боку – зорієнтованої на ті здібності і якості, які необхідно в неї розвинути. Все це складає ресурсні механізми розвитку. Одним із методів активізації ресурсних механізмів розвитку є використання семантичних зв'язків, які здійснюються за допомогою системи семантичних знаків: алегорії, метафори, інтерпретації, цитати, контексту та ін., які ми можемо відносити до нетрадиційних підходів розвитку творчих здібностей.

Функції системи семантичних зв'язків полягають в налагодженні зв'язку різних галузей знань і художньо-творчого досвіду, допомагаючи осмисленню нових явищ. Важливим компонентом в пластиці художнього матеріалу для розкриття образної ідеї абстрактного змісту є алегорія.

Алегорія – найбільш загальна естетична категорія, змістовну динаміку якої забезпечують різні відмінні художні тропи: порівняння (цілого з цілим); метафори (поєднання в єдине ціле відмінних образів); уособлення (заміщення одного образу іншим); епітети (парні порівняння).

гіперболи (перебільшення), літоти (зменшення); синекдохи (зображення цілого через його частину).

Алегоризм є одним із найважливіших принципів формоутворення, який суттєво збагачує образну мову художнього твору через нове осмислення в реаліях життя і мистецтва.

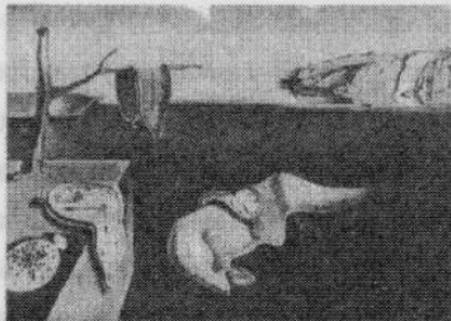
Метафора визначається як символічна трансформація, коли один об'єкт (візуальний образ) відбиває явище в його цілісності. Метафори народжуються в прагненні до художнього осмислення теми, створення образів, зміст яких значно багатший, аніж можливі словесні пояснення.

Закладена нами система композиційних вправ в системі викладання дисципліни «Композиція» містить в собі дії, які націлені на засвоєння базових теоретичних знань, на формування і розвиток спеціальних композиційних умінь та навичок [7]. Вправи-завдання з композиції складають основний практичний зміст розробленої системи і за своєю структурою їх можна віднести до неградиційних підходів розвитку творчих здібностей. Наведену в статті вправу ми розглядаємо як один із прикладів розвитку образного, асоціативного мислення художника, - основної складової творчих здібностей.

Практична вправа. Створення сюжетної композиції як метафори художньо-філософських роздумів про вічне і перехідне, життя та смерть. Тема за вибором. *Мета завдання:* розвиток та вдосконалення композиційних умінь створювати візуальну метафору, символічну трансформацію в складній цілісності.

Завдання № 1. Розглянемо роботу С. Далі «Постійність пам'яті». В цій композиції автор яскраво передає своє бачення діалектичного протиріччя життя і смерті через дві іпостасі часу, відміряного годинниками. Істина часу не підвладна формальному виміру. Циферблати годинників опливають як воскові свічки, стікають з предмета на предмет, доводячи, що всьому живому відведений свій термін. Час поглинає життя, залишаючи

висохле дерево, кам'яну глибу, спустошений розум. А пейзаж на горизонті - море, небо, берег – символи вічного коловороту життя. Він руйнує і відроджує. В цьому його постійність, яка залишається в пам'яті океану, неба, гір – німих свідків ритмічно змінних явищ життя.



Завдання № 2. Для створення сюжетної композиції (природа, суспільство, свідомість тощо) як метафори, як символічної трансформації будь-якого явища необхідно визначитися насамперед з темою композиції. За основу можна взяти також міфологічний сюжет, де автор може стверджуватися в розвитку і пошуку власних шляхів пластичного вираження. Інтерпретація створеного твору повинна бути багатозначна і глибока. Створюючи свою композицію, художник не зобов'язаний дотримуватися того чи іншого напрямку теорії мистецтва або філософії. Використання будь-яких методів, матеріалів, засобів, інструментів з одного боку дає можливість вибирати, відмовлятися синтезувати і комбінувати, а з іншого – потребує ґрунтовної художньої підготовки. Використовуючи безкінечні можливості композиції, автор отримує задоволення від самих сміливих комбінацій і самих різноманітних елементів.

Висновки. Предметно-практична діяльність в галузі композиції є основною умовою розвитку творчих здібностей студентів навчальних закладів художнього напрямку. Подальший напрямок досліджень в цій галузі передбачає пошук нових шляхів, підходів і нових методів (механізмів) у вирішенні цих важливих завдань. І на наш погляд, тільки

послання традиційної (академічної) системи навчання в художній освіті та «нетрадиційних» методів, де пріоритети тих чи інших напрямків не відіграють головної ролі, має перспективи у вирішенні цієї важливої проблеми.

Література

1. Арихейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994. – 289 с.
2. Ветрова И. Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству. Учеб. пособие. – М.: Ижца, 2004. – 171 с.
3. Дали С. Дневник одного гения. – М.: Искусство, 1991. – 271 с.
4. Модернизм. Анализ и критика основных направлений. Сб. статей, изд. 2-е перераб. - М.: Искусство, 1993. – 280 с.
5. Молева Л. М. Выдающиеся русские художники-педагоги: Кн. для учителя. - 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 416 с.
6. Фаворский В. А. Об искусстве, о книге, о гравюре. – М.: Книга, 1986. – 232 с.
7. Щербина В. Г. Система композиционных вправ как засіб розвитку творчих здібностей студентів ХГФ. - Кривий Ріг: Оксан-принт, 1988. – 80 с.

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІЛІСНОГО ПІЗНАННЯ МУЗИЧНИХ ЯВИЩ

Щербініна О. М.

Ніжинський державний університет імені М. Гоголя

***Анотація.** У статті розглядаються проблеми адекватного розуміння музичного змісту. Висвітлюються художньо-когнітивні можливості стилевого підходу, розкриваються механізми освоення музично-стильових явищ, доводиться доцільність впровадження стильових засад у музично-педагогічну практику.*

***Ключові слова:** стильовий підхід, цілісне освоення, музичні явища, технологія пізнання.*

***Анотация.** Щербинина О. Н. Технологические аспекты формирования опыта целостного познания музыкальных явлений. В статье рассматриваются проблемы адекватного понимания музыкального содержания. Освещаются художественно-когнитивные возможности стилевого подхода, раскрываются механизмы осмысления музыкально-стилевых явлений, доказывається целесообразность внедрения стилевых основ в музыкально-педагогическую практику.*

***Ключевые слова:** стилевой подход, целостное осмысление, музыкальные явления, технология познания.*

***Annotation.** Sherbinina O. Technological aspects of formation experience of complete knowledge of the musical phenomena. In article problems of adequate understanding of the musical contents are considered. Artly-cognitive opportunities of the style approach are covered, mechanisms of judgement of the musical-style phenomena are opened, the expediency of introduction of style bases in musical-student teaching is proved.*

***Key words:** the style approach, complete judgement, the musical phenomena, technology of knowledge.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку національної освіти якість професійної підготовки фахівців мистецького профілю значною мірою залежить від результативності запровадження технологій

навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, дидактичних принципах, які забезпечують спрямованість навчального процесу не тільки на здобуття певної суми знань, умінь та навичок, а передусім на пошуки смислу того, що вивчається. Осягнення художнього змісту мистецьких, зокрема музичних явищ вирізняється певною специфічністю. Особлива багатозначність, варіативність, мінливість, притаманна звуковим образам музичного твору, ускладнює процес їх усвідомлення. У зв'язку з цим особливої актуальності у музичній педагогіці набуває питання адекватного розуміння музичного смислу. Суперечність між необхідністю та браком ефективних способів формування досвіду глибокого та органічного пізнання музичних явищ визначила проблему даного дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Формування досвіду цілісного осягнення музичних творів значною мірою пов'язане з використанням художньо-когнітивних можливостей стильового підходу. У науковій літературі проблема пізнання сутності музичних явищ крізь призму стилю дістала ґрунтовного та багатоаспектного висвітлення. Універсальний статус стилю у процесах становлення та розвитку музичного мистецтва всебічно висвітлюється у працях фундаторів стилезнавства (Б. Асаф'єв, М. Михайлов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, С. Скрєбков, Б. Яворський). Усвідомлення духовної природи стильового феномену зумовило тлумачення стилю як вияву творчого мислення у дослідженнях українських мистецтвознавців (О. Катрич, В. Москаленко, О. Сокол). Значна увага приділяється питанню стилевідповідності музично-виконавської інтерпретації у роботах видатних музикантів-педагогів (О. Гольденвейзер, Г. Коган, Є. Ліберман, Я. Мільштейн). У галузі музично-педагогічної освіти дослідницький пошук з означеної проблеми представлений працями сучасних вчених (В. Антонюк, В. Буцjak, Є. Йоркіна, І. Малашевська, О. Рябініна).

Незважаючи на глибину й теоретичну фундаментальність вивчення феномену стилю, визнання пріоритетності стильового аспекту у процесах осягнення та відтворення музичного змісту, до цього часу немає спеціальних досліджень, які б розкривали механізми осягнення музичного явища через усвідомлювання його стильових властивостей.

Мета даної статті полягає у визначенні шляхів упровадження стильових засад у процес професійної підготовки музиканта-педагога, висвітленні специфіки цілісного пізнання музичних творів, обґрунтуванні технологічних аспектів вивчення музично-стильових явищ.

Отримані результати. Дослідження сутності музичного мислення, що в науковій літературі розглядається як «мислення музично-образними уявленнями, які засвоєні пам'яттю шляхом музично-інтонаційного слухового досвіду» [1, 29], вивчення функціональних властивостей уявлень у контексті навчально-пізнавальної діяльності дали змогу з'ясувати механізми цілісного пізнання творів музичного мистецтва, підґрунтям якого виступає становлення музично-стильових уявлень у свідомості людини. Сформульовано таке визначення: музично-стильове уявлення – це утворений в результаті стилю-слухового та аналітичного досвіду і збережений у свідомості особистості образ музичного твору або явища, яким притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний вибір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками.

У результаті відбору та апробації певних засобів активізації художньої свідомості студентів було розроблено *технологію формування досвіду цілісного пізнання явищ музичного мистецтва*, яка ґрунтується на поетапному розвитку музично-стильових уявлень у напрямку від фрагментарних до цілісних, від одиничних до загальних, від репродуктивних до творчо-продуктивних. Запропонована технологія виявила позитивний вплив на процеси осягнення музичних творів і показала високу ефективність.

Основний зміст. У сучасній науково-педагогічній літературі не існує однозначного визначення поняття «технологія». Найбільш поширеним є розуміння технології як педагогічної діяльності, «яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних методиках навчання» [2, 6]. Ефективність технології формування досвіду цілісного пізнання музичних явищ забезпечується поетапним впровадженням у навчальний процес відповідних принципів, методів та прийомів, здатних цілеспрямовано інтенсифікувати сприймання, осягнення та відтворення явищ музичного мистецтва, а накопичення музично-стильових уявлень розглядається нами основою упорядкування результатів сприймання різноманітних музичних творів, процесів пізнання та оцінки художніх явищ.

Визначимо найважливіші принципи, що складають підґрунтя технології формування музично-пізнавального досвіду. Потреба у створенні «стильового середовища» (В. Медушевський), необхідного для пізнання музичних явищ, зумовила пріоритетність принципу організації навчального матеріалу на засадах полістилістики та порівняння, який виступає наскрізною лінією впродовж усіх етапів навчання і дає змогу вирішити проблему компонування навчально-виконавського репертуару, забезпечити активне осягнення музичних творів у процесі їх порівняння.

Поряд з цим, на різних етапах навчання виникає необхідність у застосуванні інших принципів. Так, актуальність принципу інформаційного забезпечення навчального процесу зумовлюється потребою в інтенсивному накопиченні інформації, важливої для становлення та розвитку музично-стильових уявлень студентів (на першому етапі). Зорієнтованість навчання на формування у студентів навичок самостійного осмислення та творчого переосмислення накопиченої художньо-стильової інформації визначила пріоритетність принципів поступового розширення сфери самостійного

навчання (на другому етапі) та урізноманітнення форм і видів діяльності (на третьому етапі).

В умовах дефіциту навчального часу доцільною виявилась актуалізація деяких чинників оптимізації формування досвіду цілісного пізнання музики, зокрема таких, як:

- використання у процесі komponування навчально-виконавського репертуару стилістично яскравих творів, що надає можливості студентам у «концентрованому» вигляді сприймати характерні риси певного стилю, прискорюючи процес їх усвідомлення (перший етап);
- впровадження повторного виконання творів, що сприяє поглибленню їх осягнення, вдосконаленню технічного рівня виконання (другий етап);
- активізація концертної діяльності, що виступає стимулом розвитку продуктивних уявлень (третій етап);
- урізноманітнення форм навчання на засадах комбінаторики, що забезпечує зростання обсягу музичної інформації, розширення стильового кругозору (впродовж всіх етапів).

Важливим технологічним аспектом пізнання музичних творів є впровадження у процес навчання методів, що відповідають закономірностям розвитку музично-стильових уявлень. На першому етапі домінують методи, спрямовані на розвиток емпіричного досвіду, серед яких провідним вважається метод інтонаційно-стильового осягнення музики. Необхідність аналітичного осмислення музичного твору зумовлює застосування методу стильового аналізу на другому етапі навчання. Основою інтенсифікації креативного розвитку студентів виступає метод виконання творчих завдань.

Забезпечення дієвості означених методів потребує використання відповідних прийомів навчання та створення певних педагогічних ситуацій. Для першого етапу характерні прийоми моделювання за

аналогією (зорієнтовані на засвоєння інформації) та практично-репродуктивні ситуації. На другому етапі – прийоми, засновані на аналітичних операціях (обґрунтування, доказ, самооцінювання) та ситуації дослідно-пізнавальної активності. На третьому етапі, зорієнтованому на розвиток навичок педагогічної проєкції музично-стильових уявлень, широкого застосовування набувають прийоми активізації творчої свідомості (рецензування, дискусії, конкурсні змагання) та творчо-пошукові ситуації. Відповідно до етапів необхідно варіювати форми педагогічного впливу: керівництво діями студента (перший етап); коригування дій студента (другий етап); співтворчість викладача і студента (третій етап).

Процес осягнення музичного змісту носить неповторний індивідуальний характер. Разом з тим, пізнання музичних явищ крізь призму стилю має загальні закономірності, знання яких забезпечить ефективність навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Це передбачає здатність орієнтуватися у широкому колі питань, пов'язаних зі сприйманням, осягненням та відтворенням смислу музичних творів. Адекватне розуміння музичних явищ потребує також залучення філософських, естетичних, психологічних, музикознавчих знань, що складають підґрунтя музично-педагогічного процесу. Реалізація стильового підходу в музично-педагогічній діяльності включає комплекс відповідних умінь, а саме:

- уміння використовувати відповідні загальнонаукові та спеціальні музично-виконавські методи у процесі вивчення музичних явищ;
- уміння вирішувати проблеми музичного пізнання в опорі на знання в інших галузях життя та мистецтва;
- уміння самостійного осягнення смислу творів музичного мистецтва різних часів, засобів їх об'єктивації перед аудиторією різної вікової категорії;

- уміння виявляти творчу ініціативу щодо досягнення та відтворення музичних явищ.

Поєднання технологічних аспектів музично-пізнавальних процесів з їх теоретичним обґрунтуванням має допомогти студентам глибше досягнути зміст навчального матеріалу, забезпечити можливість свідомо використовувати свої знання у подальшій практичній діяльності. Зорієнтованість технології пізнання музичних явищ на використання пізнавально-оціночних механізмів стилю відкриває широкі можливості також для систематизації художніх уявлень та естетичних ідеалів студентів.

Висновки та подальший напрямок дослідження:

1. Усвідомлення сутності феномену стилю та його значущості у музичному бутті дає підстави для визнання стильової домінанти в музично-пізнавальних процесах.
2. Функціональні властивості музично-стильових уявлень зумовлюють їх розуміння як невід'ємного компоненту художньої свідомості, який сприяє активізації процесів досягнення та відтворення сутності музичних явищ.
3. Пріоритетні напрямки формування музично-стильових уявлень студентів пов'язані з організацією навчального матеріалу на засадах полістилістики та порівняння, розширенням досвіду сприймання в єдності з аналітичним осмисленням різностильової музики.
4. Творче втілення музично-стильових уявлень у виконавській та педагогічній діяльності виступає фактором, що інтенсифікує процес їх подальшого розвитку.

Технологія формування досвіду музичного пізнання на стильових засадах суттєво розширює усталені підходи до процесу досягнення музичних творів, формує у студентів уміння прилучатися до культурних цінностей, розвивати погляди на численні явища музичного мистецтва.

Успішна апробація даної технології дозволяє рекомендувати її до впровадження у практику професійної підготовки учителів не тільки музики, а й інших мистецьких спеціальностей.

Проведена робота не вичерпує всіх аспектів даної теми. Перспективи подальшого напрямку дослідження пов'язані з вивченням проблеми взаємодії різних видів музичної діяльності у процесі пізнання явищ музичного мистецтва.

Література

1. Михайлюк М. Стиль в музиці. Исследование. - Л.: Музыка, 1981. - 264 с.
2. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. - К.: Просвіта, 2000. - 368 с.

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧА ПРАКТИКА «ПЛЕНЕР» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО»

Юрченко О. С.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті надано орієнтовку програму навчально-творчої практики «Пленер» за умов впровадження елементів кредитно-модульної системи навчання, визначено мету й завдання, впорядковано характеристики змістовних модулів.

Ключові слова: навчально-творча практика, пленер, кредитно-модульна система, змістовні модулі.

Аннотация. Юрченко А. С. Учебно-творческая практика «Пленэр» в системе подготовки студентов по специальности «Изобразительное искусство». В статье изложено ориентировочную программу учебно-творческой практики «Пленэр» в условиях внедрения элементов кредитно-модульной системы обучения, определено цель и задания, упорядочено характеристики содержательных модулей.

Ключевые слова: учебно-творческая практика, пленэр, кредитно-модульная система, содержательные модули.

Annotation. Yurchenko A. Study-creative practice «Open-air» in system of preparation of the students on a speciality «Fine arts». In clause «Open-air» in conditions of introduction of elements of credit-modular system of training is stated the rough program of study-creative practice, the purpose a task is determined, is ordered the characteristics of substantial modules.

Key words: study-creative practice, open-air, credit-modular system, substantial modules.

Постановка проблеми. В межах сучасних вимог щодо організації навчального процесу у вищому навчальному закладі четвертого рівня акредитації актуальною є проблема упорядкування змісту програм окремих дисциплін фахового блоку з метою більш якісної підготовки

випускників факультету мистецтв – вчителів образотворчого мистецтва, етики, естетики та художньої праці середніх навчально-виховних закладів. Це зумовлено, передусім, вступом України до європейського освітнього простору. Галузевий стандарт вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» потребує розробки наскрізних програм, відповідних до нових стандартів, які будуть базуватися і збережуть традиції та основні принципи академічного малювання напрацьовані за попередні роки. Робота виконана в контексті наукових досліджень кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що впровадженню елементів кредитно-модульного навчання в художньо-педагогічну освіту присвятили свої праці такі фахівці, як В. П. Авраменко, С. С. Головатий, В. В. Дмитренко [8], Т. П. Ковальчук, В. В. Мішуровський [8], М. І. Резніченко [9], О. С. Риндін, А. А. Рудий, В. В. Томашевський [8], О. В. Ткачук, І. М. Удріс [8, 9], О. Ю. Щербаков [9], Л. А. Щербакова [9], В. Г. Щербина [12] та інші.

Мета статті – визначити системи змістовних модулів для навчально-творчої практики «Пленер» відповідно до галузевих стандартів вищої освіти, навчальних планів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» по спеціальності «Образотворче мистецтво» з розподілом годин по курсах та по кожному завданню. Програму розроблено на основі авторських програм та досвіду викладачів кафедри образотворчого мистецтва.

Результати дослідження. Навчально-творча практика «Пленер» – цілісний художньо-педагогічний процес в системі підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Практика проводиться на I, II, та III курсах і складає 12 національних кредитів (18 європейських), що становить 648 годин загального обсягу навчального навантаження і містить в собі лекції (12 годин), лабораторні заняття (324 години) та індивідуальна робота (312 годин).

Головною метою практики є закріплення і поглиблення професійних знань і навичок з фахових дисциплін – живопису, рисунку і композиції; активізація творчої ініціативи студентів; виховання їх художніх потреб і естетичного смаку в умовах образотворчої діяльності на природі.

Практика спрямована на розвиток таких здібностей, як: просторова орієнтація, тобто здатність сприймати натуру у великомасштабному тривимірному просторі, а зображення виконувати у двовимірному просторі на площині; цілісне сприйняття натури з урахуванням загального тонового й кольорового стану освітленості; вміння цільного сприймати об'єкти у пленері й знаходити великі кольорові відношення; вміння сприймати обумовлений колір, його теплі й холодні відтінки, в залежності від освітлення, середовища, просторового віддалення; здатність застосовувати у етюдах метод роботи відношеннями, вміння порівнювати кольори натури по кольоровому тону, ясності і насиченості, витримувати тональний і кольоровий масштаб; формування професійних підходів, оволодіння діями і операціями, прийомами й методами, принципами й закономірностями образотворчої мови [1]. Розвиток моторних здібностей, координації рухів рук та пальців під час швидкої роботи над етюдом в умовах пленеру; здатність створювати виразні композиційно-кольорові рішення у етюдах з натури; знаходити значущі художні образи для самостійних творчих робіт.

Програма передбачає роботу під керівництвом викладача у відведений навчальним планом час, так і активну самостійну роботу студентів на протязі всього навчального року. Години відведені на самостійну роботу повинні сприяти активізації творчої діяльності студентів, здатності самостійно вирішувати складні навчально-творчі задачі. В залежності від погодних умов та організаційних можливостей (виїзний пленер) зміст окремих завдань може бути змінено або ж доповнено.

Учбова практика з пленеру – це багатогранний навчально-виховний процес, який повинен включати в себе різні організаційні форми, такі як виїзд на спеціальну, чи туристичну базу, у місця що вирізняються розмаїттям природних та архітектурних мотивів, виїзди по історико-культурним та літературним місцям та інші.

Для успішного проведення пленерної практики потрібно мати спеціальне спорядження. Кожен студент повинен мати зручний одяг, етюдник, планшет або спеціальну папку для рисунків, складний стільчик, набір фарб, різноманітний папір, картони, полотна, пензлі та інших матеріали і інструменти для роботи з натури відповідно до поставлених програмою задач.

Роботи з живопису на I курсі виконуються, переважно, аквареллю або іншими водорозчинними фарбами. Розмір етюдів визначається характером завдання у межах формату А4. На 2 та 3 курсах тривалі роботи виконують олійними фарбами на ґрунтованому картоні чи полотні. Розмір етюдів обирається довільно відповідно до поставлених задач. Рисунки виконуються різноманітними графічними матеріалами (олівці, фломастери, вугілля, сангіни, соус, туш і т. д.) на якісному папері різних видів (білий, тонований, кольоровий з фактурною поверхнею).

Практика з пленеру є навчально-виховним процесом, що включає в себе установочні і поточні заняття, контроль за навчальною і самостійною роботою студентів, поточні перегляди з наданням індивідуальних консультації та залученням студентів в обговорення робіт колег. Практика завершується підсумковим переглядом навчально-творчих робіт, виконаних по програмі курсу; відбором етюдів для методичного фонду і звітної виставки; організацією звітної виставки та обговоренням результатів практики.

Спираючись на багаторічний досвід кафедри, ми пропонуємо *орієнтовний тематичний план пленерної практики:*

№ п/п	Назва змістовного модуля	Лекції	Лабораторії	Індивідуальні
I КУРС /216 год./		4	108	104
1	Лекція. Навчально-творча практика «Пленер» на першому курсі: мета, задачі та матеріали виконання. Особиста безпека під час проходження практики.	4		
НАТОРМОРТ			20	15
2	Етюд натюрморту на пленері з предметів побуту і об'єктів природи на визначеному тлі. 1-2 сеанси.			
3	Етюд тематичного натюрморту на просторовому тлі при сонячному освітленні. 1-2 сенси.			
4	Етюд тематичного натюрморту на просторовому тлі при розсіяному освітленні. 1-2 сенси.			
СТАН У ПЕЙЗАЖІ			20	25
5	Короточасні еподи нескладних мотивів пейзажу (земля, ліс і небо; беріг, вода і небо і т. п.) при різних станах освітлення.			
6	Короточасні еподи одного й того ж пейзажу при різному кольоровому стані світлоповітряного середовища у природі (на світанок, полудень, вечір, смеркання).			
7	Етюд пейзажу з відкритим простором і нескладним рельєфом місцевості.			
ДЕТАЛІ ПЕЙЗАЖУ			30	30
8	Етюди і замальовки рельєфу природного походження (пагорби, схили, балки, скелі, каміння і т. п.)			
9	Етюди і замальовки рослин, трав і квітів.			
10	Етюди і замальовки окремих дерев, груп дерев, кущів, чагарників, стволів дерев і т. п.)			
11	Етюди хмар у різну пору дня.			
12	Етюди і замальовки фрагментів пейзажу з відображенням у воді.			
АРХІТЕКТУРНІ МОТИВИ			15	10
13	Накідки і замальовки архітектурних фрагментів (сарай, будинки, паркані, ворота і т. п.)			
14	Етюди архітектурного мотиву з просторовими планами. Замальовки з різних точок зору для композиції етюду.			
СВІТ ТВАРИН			5	5
15	Короточасні еподи і замальовки тварин і шпаків у різних рухах й ракурсах.			
16	Етюди з натури домашніх тварин на тлі фрагментів пейзажу.			
КОМПОЗИЦІЙНО-ТЕМАТИЧНА РОБОТА			18	19
17	Виконання композиційного ескізу пейзажу за мотивами учбових завдань. Збір підготовчого матеріалу до ескізу (накідки, замальовки, пошукові етюди в кольорі, композиційні пошуки мотиву, по створенню емоційного стану в ескізі).			
II КУРС /216 год./		4	108	104
1	Лекція. Пленер на другому курсі: мета, задачі та матеріали виконання. Зображення людини в умовах пленеру. Особиста безпека під час проходження практики.	4		
СТАН У ПЛЕНЕРІ			20	20
2	Серія короточасних етюдів різних станів природи. Замальовки характерних мотивів з натури, по пам'яті, за уявою.			
3	Етюд по пам'яті мотиву, раніше написаного з натури. Замальовки та нетривалі ескізи в кольорі мотивів, що найбільш запам'яталися.			
4	Етюди з натури станів природи, що швидко змінюються у одному й тому ж мотиві (схід сонця, мінлива хмарність, захід сонця, сутінки).			
ПАМ'ЯТНИКИ ІСТОРІЇ Й КУЛЬТУРИ. АРХІТЕКТУРНІ МОТИВИ			30	14
5	Етюди і рисунки пам'ятних місць, архітектурних та індустріальних мотивів.			
6	Тематичні замальовки і етюди, розробка нетривалих композиційних ескізів по створенню емоційного стану на основі напруженого матеріалу.			
ЛЮДИНА У ПЛЕНЕРІ			40	40
7	Нетривалі еподи голови людини на пленері в різних умовах освітлення.			
8	Етюди голови і торсу людини на пленері. Зарисовки окремих постатей і груп людей різного віку.			
9	Портретні зарисовки різних людей в умовах пленеру.			
10	Етюд торсу натурника на визначеному тлі (стіна, паркан і т. п.). 2-3 сеанси.			
10	Етюд торсу натурника зайнятого певною дією на просторовому тлі. 2-3 сеанси.			
КОМПОЗИЦІЙНО-ТЕМАТИЧНА РОБОТА			18	30
11	Розробка ескізу композиції з введенням постатей людей на вільну тему за мотивами пленерної			

	практики.			
12	Збір підготовчого матеріалу до ескізу (накидки, замальовки, пошукові етюди в кольорі, композиційні пошуки мотиву).			
ІІІ КУРС /216 годин/		4	108	104
1	Лекція. Зображення людини. Особливості роботи над сюжетним етюдом з натури.	4		
ПЕЙЗАЖ			38	30
2	Нетривалі етюди пейзажу при різних умовах освітлення.			
3	Графічні пошуки та швидкі етюди мотиву на виявлення загального тонувого і кольорового стану освітлення в пейзажі.			
4	Довготривалі етюд пейзажу з попередніми композиційними пошуками колористичного рішення.			
ЛЮДИНА У ПРИРОДІ			40	40
5	Швидкі тематичні етюди і замальовки людей у русі (окремі постаті, дві-три постаті, групи чи маси людей)			
6	Тривалі етюди натурниці в у різних умовах освітлення.			
КОМПОЗИЦІЙНО-ТЕМАТИЧНА РОБОТА			30	34
7	Ескіз жанрової сцени за мотивами оточуючої дійсності. Підготовчі роботи (композиційні замальовки, етюди, варіанти ескізу).			
8	Збір композиційного матеріалу до ескізу на вільну тему за мотивами пленерної практики. Виконання ескізу в кольорі.			

У програмі витримано послідовність завдань від простих до складних, тобто від зображення загальних тонально-кольорових станів, малювання окремих об'єктів пейзажу до етюдів постаті людини та композиційно-тематичних завдань на основі напрацьованого матеріалу.

Пленерна практика на першому курсі включає такі напрямки навчальної діяльності, як натюрморт в умовах пленеру, відображення станів природи, зображення деталей пейзажу, архітектурні мотиви, зображення тварин і птахів. Завершується практика виконанням композиційно-тематичної роботи.

Увагу студентів слід спрямувати на вироблення і розвиток базових навиків і прийомів роботи в умовах пленеру. Виконання нетривалих вправ, які складають основу підготовчої роботи з натури, особливо у початковий період вивчення природи, дає можливість опанувати метод роботи відношеннями, враховуючи при цьому стан освітленості у пейзажі. Саме ці якості визначають специфіку пленерного живопису [4].

Працюючи над натюрмортами, студенти повинні визначити колористичний взаємозв'язок конкретного предметного мотиву із оточуючим простором в пленері. Проявити творчу активність при

компонуванні натюрморту. Удосконалити прийоми роботи акварельними фарбами, виявити її можливості при відтворенні плерного освітлення.

Реалістичний плерний живопис передбачає вміння відображати стан освітленості у природі. Цьому питанню присвячено другу тему програми для першого курсу – «Стан у плері». Пейзажі, що написані у різну пору дня і за різних погодних умов, мають відрізнитися один від одного, так як відрізняється стан освітленості вранці і ввечері, восени і навесні, взимку й влітку. Відображення загального тонового і колірного стану в пейзажному живописі є запорукою успіху. Потрібно з самого початку намагатися взяти вірні відношення, наприклад, землі, неба, води. Недотримання цих вимог призводить до одноманітності і однобарвності етюдів. У таких етюдах відсутня, як правило, головна мета плерного живопису – відображення стану, завдяки чому, власне, й передається настрої і відбувається емоційне спрямування на глядача.

Працюючи над короткочасними етюдами, необхідно вчитися детально пророблювати форму окремих деталей пейзажу (тема «Деталі пейзажу»), як то стовбур дерева, група каміння, хмари тощо. Правдиве зображення пейзажу вимагає ретельного вивчення природи. Різні породи дерев, як і кожне окреме дерево, має свою характерну форму і будову, зрештою, як і всі інші природні об'єкти. Доцільно виконати кілька серій замальовок і етюдів, щоб навчитися відображати: характерні особливості рельєфу; рослин, трав і квітів; окремих дерев, стволів дерев, кущів; відображення у воді; розмаїття форм хмар.

Працюючи над архітектурними мотивами, основну увагу слід звернути на вивчення взаємозв'язків між лінійною і повітряною перспективою при зображенні архітектурних об'єктів, вміння передавати співвідношення будівель, дерев і великого простору площини землі [5].

Тема «Світ тварин» сприяє розвитку професійного зорового сприйняття: спостереження природи у русі, вміння підмітити і зобразити її

характерні риси. Тут формуються і удосконалюються навички роботи з природи, по пам'яті і за уявою. Зрозуміти будову пластичної форми тварин і птахів допоможуть короточасні накидки і замальовки, які студенти виконують перш ніж розпочнуть роботу над етюдом.

Завершується пленерна практика на першому курсі виконанням композиційного ескізу пейзажу на основі отриманих вражень та напрацьованого за практику матеріалу. Композиція виконується не більше А2 формату. Техніка виконання за вибором автора.

Якщо на першому курсі вивчається техніка акварельного живопису, її можливості при передачі різних станів природи, то на другому курсі вирішується задача оволодіння основами техніки олійного живопису. В залежності від індивідуальної схильності студентів дозволяється виконання етюдів гуашшю, акриловими чи темперними фарбами, пастеллю. За умови розвитку творчих здібностей студентів на другому курсі збільшується обсяг композиційних задач. Від швидких зарисовок і короточасних етюдів пейзажу, станів природи потрібно перейти до більш тривалих і складних завдань. Пізнавальна діяльність на пленерній практиці завдяки активній дії оточуючого середовища включає в себе безліч проблемних ситуацій, які вимагають від студента застосування творчих здібностей і ініціативи.

На другому курсі ми пропонуємо такі теми для вивчення: «Стан у пленері», «Пам'ятники історії і культури. Архітектурні мотиви», «Людина в пленері». Виконуючи завдання по темі «Стан у пленері», необхідно самостійно знаходити натурний мотив, що відповідає певній учбовій задачі, вміти визначати найбільш вигідну точку зору для роботи з природи, і також бути готовим до можливих змін освітленості окремих об'єктів чи загального стану у пейзажі. Тема «Пам'ятники історії і культури. Архітектурні мотиви» передбачає знайомство з історико-культурними і архітектурними пам'ятками, вивчення етнографії та фольклору рідного

краю. Провідна мета теми – удосконалення навиків художньо-творчої роботи в умовах пленеру, тобто, створення невеликих короткочасних композиційних етюдів під враженням від побаченого чи за уявою; застосування композиційних законів заради вираження ідеї; виявлення гармонії пропорцій, ритму, тональних і колірних відношень [7].

В навчальних постановках по вивченню людини в живописі на пленері домінують наступні задачі: вивчення предметно-просторової форми і її колористичних якостей на прикладі постаті людини; вивчення пленерних умов, що впливають на предметно-просторову форму, виявлення її взаємозв'язків з навколишнім середовищем.

Розпочати роботу над темою слід з короткочасних замальовок і етюдів голови, торсу і постаті людини на виявлення характерних і типових рис натурника. Натурників бажано використовувати різної статі і віку. Тривалі постановки виконуються паралельно з роботою над короткочасними етюдами.

Як і на першому курсі, практика завершується виконанням композиційно-тематичної роботи. Необхідно розробити ескіз тематичної композиції з введенням постатей людей. Завдання виконується на основі зібраного за практику матеріалу: накидки, замальовки, етюди, композиційні пошуки.

На третьому курсі ми пропонуємо дві теми для пленерної практики, це «Пейзаж» і «Людина у природі». Головна мета цієї практики – поліпшення якості виконання етюдів; розвиток творчої самостійності у виборі мотиву і сюжету, точки зору, формату і розміру полотна; художнє відтворення результатів спостережень і образних уявлень в етюдах, замальовках і ескізах.

Працюючи над завданнями практики третього курсу, студенти повинні показати, що вони свідомо застосовують закони композиції у учбовому етюді і знайомі із особливостями роботи над сюжетним етюдом з

натури. Продовжується робота над ознайомленням з критеріями відбору характерного і типового у пейзажі. Етюди мають відповідати таким якостям, як – зорова переконливість, кольорова єдність і підпорядкованість, образна виразність.

Студенти продовжують оволодівати навиками зображення людини, її пластики в умовах пленеру. Потрібно виконати серію етюдів і замальовок з натури, по пам'яті та за уявою сюжетних сцен з оточуючої дійсності, закріпити навик роботи тоновими і кольоровими відношеннями в рисунку та живописі. Ці замальовки будуть основою для роботи над першим композиційним завданням «Ескіз жанрової сцени за мотивами оточуючої дійсності».

З метою подальшого збагачення професійних знань, вмінь і навиків художньо-творчих підходів в процесі роботи над композиційним завданням ми пропонуємо відвести значну кількість самостійних годин на виконання другого композиційного ескізу на вільну тему за мотивами пленерної практики.

Керівник пленерної практики повинен звернути увагу студентів на можливість використання зібраного матеріалу та отриманих вражень у подальшій роботі над дипломним завданням.

Висновки. Навчально-творча практика з пленеру є невід'ємною складовою процесу академічного навчання живопису, рисунку і композиції. Чергування академічних занять з рисунку і живопису в умовах майстерні з роботою на пленері необхідне для стабільного зростання професійної майстерності студентів, зокрема для виховання цільного бачення натури, відчуття кольорового середовища та просторових відношень.

Перспектива подальших досліджень у даному напрямку. Програма навчально-творчої практики з пленеру потребує подальшої розробки кожного змістовного модулю з метою надання чітких

методичних рекомендацій щодо практичного виконання. Це допоможе студентам оволодіти методами і прийомами роботи в умовах пленеру, ознайомитися з розгорнутою програмою дисципліни, самостійно поглиблювати знання, вміння й навички в галузі образотворчої грамати.

Література

1. Беда Г. В. Живопись. – М., 1986.
2. Волков Н. Н. Цвет в живописи. – М., 1985.
3. Маслов Н. Я. Пленер: Практика по изобразительному искусству. – М., 1984.
4. Непомнящий В. М., Смирнов Г. Б. Практическое применение перспективы в станковой картине. – М., 1976.
5. Николай Петрович Крымов – художник и педагог. Статьи, воспоминания. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Изобраз. искусство, 1989. – 224 с.
6. Ковалев Ф. В. Золотое сечение в живописи: Учеб. пособ. – К.: Выща шк., 1989. – 143 с.
7. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 10. – Спец. випуск: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: теорія, методи, технології / Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 356 с.
8. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 13. – Спец. випуск: Мистецтво-педагогічна освіта: проблеми та перспективи / Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 316 с.
9. Програми педагогічних інститутів. Сборник № 14. – М., 1988.
10. Щербаков В. С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. (Проблемы руководства изобразительным творчеством детей.) – М., Просвещение, 1969. – 272 с.
11. Щербина В. Г. Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету. Навч.-метод. посібник. – Кривий Ріг: КДПУ, 1998. – 90 с.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ (ФОРТЕПІАНО)

Ярошенко О. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття розглядає етапи становлення і розвитку музичного мислення на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано), провідні принципи, які лежать в основі форм і методів навчального процесу і сприяють розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музичне мислення, заняття з основного музичного інструменту, етапність, інтонація, діалог, міждисциплінарні зв'язки, теоретичний аналіз, методи навчання, виконавська практика.

Аннотация. Ярошенко Е. Н. Формирование музыкального мышления будущего учителя музыки на занятиях по основному музыкальному инструменту (фортепиано). Статья рассматривает этапы становления и развития музыкального мышления на занятиях по основному музыкальному инструменту (фортепиано), ведущие принципы, которые лежат в основе форм и методов учебного процесса и способствуют развитию музыкального мышления будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальное мышление, занятия по основному музыкальному инструменту, этапность, интонация, диалог, междисциплинарные связи, теоретический анализ, методы обучения, исполнительская практика.

Annotation. Yaroshenko O. Formation of musical thinking of the future teacher of music on employment on the basic musical tool (piano). The article considers stages of development of musical thinking on employment on the basic musical tool (piano), conducting principles, which underlie the forms and methods of educational process and promote development of musical thinking of the future teacher of music.

Key words: musical thinking, employment on the basic musical tool (piano), stages, intonation, dialogue, communication between disciplines, theoretical analysis, methods of training, practice of the executor.

Постановка проблеми. Формування творчої мислячої особистості, здатної до нестандартних дій, - це одне з найголовніших завдань, яке стоїть перед сучасною національною школою і лежить в основі концепції особистісно орієнтованого навчання. Гуманістичний підхід у музично-педагогічній науці ґрунтується на загальному музичному розвитку особистості, в якому значної переваги (поряд з розвитком музичного слуху, пам'яті, ритму) набувають внутрішні процеси, які здійснюються у сфері професійного мислення, художньої свідомості учня. На сьогоднішній день викликають занепокоєння такі риси, як недостатня самостійність у навчанні, неготовність учнів до соціокультурних форм активної музичної діяльності, оволодіння розвиненими, але у той же час вузькими, локальними вміннями і навичками. Особливість професії вчителя музики полягає в тому, що вона потребує глибоких і стійких знань, високорозвиненого музичного мислення, практичних вмінь і навичок у багатьох видах музичного мистецтва: диригентсько-хоровій роботі, фортепіанному виконавстві, педагогіці, музикознавстві, музичній психології. Великого значення у фортепіанній підготовці студентів набувають концертмейстерські навички у зв'язку з перевагою диригентсько-хорової роботи як важливого чинника музично-естетичного виховання школярів. Вирішуючи питання, пов'язані з даним твором, даним учнем, використовуючи методи теоретичного аналізу, осмислення музично-історичного матеріалу, педагог з основного музичного інструменту (фортепіано) тим самим готує студента до особливостей роботи на уроках музики у школі. Навчання з основного музичного інструменту (фортепіано) на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів повинно вирішувати завдання, пов'язані з підготовкою кваліфікованих вчителів музики. Проблема також повинна вирішуватись і з точки зору професійної спрямованості навчання, форм і методів індивідуальної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. В педагогіці та психології з приводу навчання і розвитку, їх співвідношення та внутрішніх структурних взаємозв'язків існували різні думки: навчання є розумова еволюція (Є. Торндайк, У. Джемс); розвиток тільки в несуттєвому відношенні залежить від навчання, проходячи генетично притаманні людині стадії розвитку (Ж. Піаже); навчання і розвиток мислення не являються адекватними процесами, але тісно пов'язані між собою (А. Леонтьєв, А. Лурія), походження внутрішніх розумових процесів - із зовнішньої діяльності (Л. С. Виготський), розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини (П. П. Блонський), музичне мислення, як механізм взаємодії мислення з пізнанням, є якісна визначеність, яка далеко виходить за межі пізнавальної діяльності (С. Л. Рубінштейн), розвиток мислення являється зміною рівня аналізу та синтезу у процесі розв'язання розумових завдань (Н. А. Менчинська) [2].

Загальна концепція мислення лежить в основі фундаментальних робіт сучасних психологів (Ананьєва Б. Г., Виготського Л. С., Леонтьєва А. Н., Рубінштейна С. Л. та ін.), але не приділяється належної уваги мисленню художньо-образному, музичному. Дискутування психологів, естетів, музикознавців, педагогів з питань взаємодії і внутрішнього протиріччя емоціонального та раціонального в механізмах творчої діяльності, схожість і несхожість художньо-образних і абстрактних, конструктивно-логічних форм мислення, процес побудови всебічно розвиненої теорії музичного мислення як одного з центральних розгалужень художньо-образного мислення піднімається у працях Ципіна Г. М., Назарова І. Н., Мозгальнової Н. Г. та ін.

Сучасна психологічна наука вважає, що розвиток людини відбувається саме у навчанні по мірі накопичення знань, збагачення особистого досвіду, в тому числі і виконавського. Найголовніше в даному процесі те, що у ході розвитку перебудовуються і ускладнюються і самі психологічні функції, міняється якість розумових операцій людини. Це

прямим чином впливає на хід навчання (зміст, структуру, якісні показники, кінцеві результати). Дію даних механізмів регулює ряд факторів: будова освітнього процесу, зміст, форми і методи навчання музики.

Метою статті є дослідження етапності становлення і розвитку музичного мислення, а також форм і методів навчального процесу, які ґрунтуються на провідних принципах особистісно-орієнтованого підходу і сприяють розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано).

Отримані результати. Як відомо, мислення – це процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальнюючим і опосередкованим відображенням дійсності. Мислення являється складовою частиною і особливим об'єктом самосвідомості особистості, до структури якого відноситься розуміння себе як суб'єкта мислення. Загальнодидактичне положення про те, що розумова діяльність людини, у тому числі і мислення художньо-образне, базується на знаннях про предмет, на системах уявлень і понять про відповідний матеріал, не втрачає свого значення і в специфічній сфері музичного мислення. Достатньо розвинений музичний інтелект являє собою продукт накопичення, асиміляції та послідовної переробки усвідомлених знань - музичних «фактів», явищ, основних закономірностей музичної мови, що є обов'язковою умовою формування музичного мислення.

Враховуючи суперечності, що існують у практиці професійної підготовки музикантів-педагогів, актуальними стають моделі навчального процесу, які ґрунтуються на провідних принципах особистісного підходу: принцип культуровідповідності, діалогу та трилогу «студент - музичний твір – викладач» [3, 97], міждисциплінарних зв'язків, творчої організації навчального процесу, а також принцип врахування специфіки професійної діяльності вчителя музики та індивідуальних якостей його особистості.

Однією з головних засад у контексті усвідомлення своєї належності до певної культури, інтеріоризації цінностей, самодетермінації, вибору і здійснення способу інструментального виконавства є інтонаційний підхід до проблеми формування музичного тезаурусу, відповідно до якого творчо-виконавський процес у класі основного музичного інструменту (фортепіано) характеризується глибоким проникненням у «специфіку» образного строю музики, найтоншими нюансами її мелодики, гармонії, ритму. Відомо, що витoki музичного мислення в генетичному плані лежать у відчутті інтонації – вихідній субстанції, першооснові музично-естетичного переживання. Розвиток інтонаційного відчуття відбувається поступово і являє собою ще не мислення, а первинну форму орієнтування у сфері звукової виразності, початковий етап якої формується при:

- концентрації уваги на музичному звукові (установці на звук), яка дає розвиток органу слуху взагалі, загострює точність сприйняття висоти і краси звуку;
- концентрації уваги на вплив від двох і більше звуків у послідовності (установці на мелодичний інтервал), яка дає розвиток здібності музичного співвідношення звуків, їх узагальнення, розвиток мелодичного слуху;
- концентрації уваги на вплив від двох і більше звуків у їх одночасовому звучанні (установці на гармонічний інтервал, акорд), що розвиває здібності сприйняття складних звукових комплексів, їх співвідношень, тобто, розвиток гармонічного слуху.

У комплексі це виховує культуру музичного слуху, де важливу роль грає емоційно-почуттєва сфера, яка координує слухову і моторну. Емоційність повинна домінувати над слухомоторикою і при цьому – бути культивованою: піано не тільки слабкий звук, а задушевний, інтимний, тобто такий, який виражає певний стан; меццо-форте – стан спокою, викладення думки ясно і впевнено; форте – стан збудженості, відтворення

сильних переживань [4,43]. Тобто, відчуття музичної інтонації організує музичний слух і є свого роду сигналом до музичних розумових дій.

Подальші форми відображення музичних явищ психікою людини пов'язані з осмисленням конструктивно-логічних організацій звукового матеріалу. Музична логіка виявляє себе через широкий комплекс архітектонічних засобів (форма, лад, гармонія, метроритм), які являють собою об'єктивні конструктивно-логічні категорії музичного мистецтва і в своєму взаємопроникненні знаходять відображення в музичній свідомості. Логіка музичних побудов і засобів диктує методи роботи над музичним твором. Так, наприклад, при опануванні Органної прелюдії та фуґи Домажор (Й. С. Бах – Д. Б. Кабалевський) увага концентрується на: а) важливості першого звуку; б) початковій мелодичній інтонації (заповненому низхідному мінорному секстакорді), порівнянні первинної інтонації зі зміною логічних акцентів і характеру у висхідному (ракоходному) секстакорді; в) відтворенні тематичного зерна у різних регістрах фортепіано, тембровій зміні, бахівській техніці «мелодичного розкидання» (регістрового); г) насиченості і артикуляції звуку шляхом м'язового відтворення мікро- і макроінтонацій при безперервній слуховій активності; д) логічному перефразуванні інтервально-гармонічної секвенції у другій частині прелюдії; е) самостійному виявленні тимчасових мелодично-інтонаційних планів фуґи, які потрібно виділити.

Таким чином, перша функція музичного мислення (емоційна реакція людини на виразну сутність інтонації) дає сигнал наступній функції (осмислення логіки організації різних звукових структур від найпростіших до більш складних, які вимагають від індивіда відповідної сформованості і розвиненості музичної свідомості). Однак, ці дві важливі функції не вичерпують змісту поняття «музичне мислення». Тільки сплав інтонаційної і конструктивно-логічної функцій створює у своєму синтезі музичне мислення як відображення свідомістю людини музичного образу,

котрий усвідомлюється як сукупність, діалектична єдність раціонального і емоціонального. Остання функція музичного мислення являється узагальнюючою та синтезуючою.

Перспективу цілісного музичного образу варіацій М. Глинки «Среди долины ровныя» та шляхів музично-інтонаційного втілення художнього образу, його трансформацій створила студентка 2 курсу, визначивши жанр кожної варіації: *Тема. Пісня*. Звукова об'ємність, напруженість широких інтервалів, відчуття гармонічної інтонації. *1 варіація. Пісня в підголосково-поліфонічному складі*. Виявлення засобів розквіту мелодії за рахунок допоміжних, прохідних та оспівуючих звуків при незмінній гармонічній основі. *2 варіація. Танок-галоп*. Характер стрімкий, поривчастий. Фактурний контраст між 1 і 2 реченнями, зміна гармонічного зв'язку. Насичення хроматичними допоміжними, прохідними звуками, незмінність гармонічної опори в акордах. *3 варіація. Речитатив*. Характер поривчато-схвильований. Друге речення – танок в характері урочисто-святкового полонезу. Зостається контраст між 1 і 2 реченнями. У трьох варіаціях представлені всі основні музичні жанри – пісня, танок, речитатив. *4 варіація. Романс*. Характер побутового ліричного романсу з великою кількістю фіоритур, ритмічним прискоренням та розширенням. *5 варіація. Галоп-танок*. Схожість з другою варіацією. Характерні ритмічні зміщення, ритм відходить на другий план. Контраст між 1 і 2 реченнями, велика кількість хроматично-альтерованих прикрас у вигляді прохідних, допоміжних та оспівуючих звуків з блискучим синкопованим завершенням, яке звітує про одвічне бажання перемоги над собою, впевненості, віри у свої сили і прагнення.

Високорозвинене музичне мислення починається з оперування музичними образами. Прогрес такого музичного мислення, його розвиток пов'язаний з ускладненням звукових явищ: від образів елементарних до більш змістовних, від фрагментарних до узагальнюючих, а також з

включенням до його структури поряд з художніми «єдностями» понять формоутворюючого, жанрового, стильового порядків. Даний процес становлення музичного мислення веде до якісно нового його ступеня – мислення творчого, коли утворюється поступовий перехід від репродуктивних дій до дій продуктивних. Такою являється послідовність становлення і розвитку музичного мислення.

Музичне мислення при всіх його особливостях – це мислення відповідними видами понять, як і звичайне. Оперує музичне мислення образними категоріями, як було визначено вище, але воно не тільки чуттєво-конкретне, при відповідних умовах до його функцій входить також і оперування абстрактно-логічними категоріями. Опосередковано-абстрактне в художньому мисленні проявляє себе, як і в інших видах людського мислення, через поняття: суттєві ознаки стилів, жанрів, формо-структур, елементів музичної виразності. Тому і рівень розвитку музичного мислення залежить від якості оволодіння відповідними поняттями, що є провідним завданням «педагогіки музичного мислення» [5, 213].

Значне місце на шляху формування мислення, осягнення музичного феномена, яке сучасна музична педагогіка розглядає як усну традицію навчання, зокрема, Л. Надирова [3], повинна займати така форма роботи, як бесіди зі студентом з питань композиторського стилю, напрямку, школи, історії створення твору, його місця у музичній спадщині композитора тощо. Важливими компонентами цієї форми є безпосередньо пережитий у співбутті досвід і значущість інтонаційно-музичних традицій для передачі невербальної мови культури. Принцип діалогу має в музичній педагогіці характер духовного спілкування вчителя з учнем та їх обох з музичним твором, який визначається єдністю спільних прагнень до накопичення досвіду, розвитку мислення і виконує функцію взаємонавчання.

Принцип міждисциплінарних зв'язків ґрунтується на універсальному зв'язку явищ культури, науки, асоціацій у людській свідомості. Одним з

важливих елементів навчально-виховної і самостійної роботи у класі основного музичного інструменту (фортепіано) вважається знання музично-теоретичних дисциплін, що неодноразово підкреслювалось видатними піаністами-педагогами. Так, Г. Г. Нейгауз вважав розвиток навичок теоретичного осмислення основним завданням викладача фортепіано. К. Леймер та його учень-послідовник, видатний піаніст В. Гізекінг пропонував систему запам'ятовування, в основі якої лежить «констатація фактів» – музично-теоретичний аналіз нотного тексту з розумовим його озвученням. Звернення до теоретичних знань активізує процес розучування музичних творів і сприяє розвитку музичного мислення і самостійності учня. «Теоретичні знання в формі засвоєних понять не тільки не ослаблюють и не гальмують утворення чуттєвих ... уявлень, але, навпроти, є головною умовою їх конкретності, цілісності й усталеності» [1, 97]. Дані питання неоднакові щодо своєї глибини і складності, а відповідно, щодо можливості і складності теоретичного осмислення. Тому, при використанні того чи іншого методу, форми роботи, які потребують теоретичного аналізу музичного тексту, викладач повинен враховувати рівень підготовки студента. Головним принципом є розуміння студентом поставленої перед ним проблеми, мети використання теоретичних знань. При цьому важливо зберігати вірне співвідношення інтелектуального і емоціонального начал, при якому аналітична робота студента буде доповнювати і поглиблювати емоційну сторону сприйняття твору.

Розглянемо декотрі форми і методи навчальної роботи у класі основного музичного інструменту (фортепіано), які сприяють розвитку навичок теоретичного осмислення, формуванню музичного мислення і відповідають завданням професійної спрямованості.

Метод транспонування використовується у роботі над фортепіанною фактурою та окремими її елементами. Відомо, що до нього зверталися у своїй педагогічній роботі А. Рубінштейн, В. Сафонов,

М. Рубінштейн, С. Рахманінов, С. Прокоф'єв. Цінність даного методу полягає у перевазі підпорядкування піаністичної техніки слуховим уявленням, які збагачують піаністичний досвід. Для того, щоб транспонування досягало своєї мети – максимального уточнення слухових уявлень – повинна бути виявлена логіка руху гармонічних функцій і принципи фактурної розробки гармонічної основи.

Вміння швидко схопити тип фортепіанної фактури, виявити її гармонічну основу, передбачати логіку гармонічного розвитку значно полегшує читання і виконання творів з аркуша, підбір на слух, що є цінним для майбутнього вчителя музики. Транспонуватися можуть різні фрагменти на вибір викладача або складні мелодичні візерунки, віртуозні пасажі. В таких випадках можна запропонувати студенту скласти на основі пасажу або окремих його ланцюгів вправи для транспонування.

Виконання гармонічної основи фортепіанної фактури у вигляді зібраних акордів по нотах і напам'ять, виконання напам'ять мелодії з акомпанементом зібраних акордів теж вимагає активного мислення гармонічної будови, аналізу тонального плану, надає можливість «перспективного» слухового уявлення. Протилежний «гармонічному групуванню» метод фактурного перетворення і виконання у заданій тональності коротких гармонічних послідовностей знадобиться студенту при підборі музичних творів на слух.

Методи музично-теоретичного осмислення активізують аналітичне мислення студента і включають його до активного процесу музичного запам'ятовування. Розвинута музична пам'ять є цінною професійною якістю вчителя музики. Вона надає йому можливість оперувати великим об'ємом музичного матеріалу і значно поліпшує творчі фактори викладання.

Єдність розвинутого внутрішнього слуху з навичками теоретичного осмислення нотного тексту надає можливість реалізації методу *вивчення твору без інструменту*. Це найбільш складний вид роботи, пов'язаний з

використанням теоретичних уявлень, але досить ефективний і доступний у роботі навіть зі студентами, які не мають музичної підготовки.

Оптимальним варіантом міждисциплінарних зв'язків є зв'язок між моделями навчання, завдяки якому реалізуються принцип творчої організації навчального процесу і принцип врахування специфіки професійної діяльності вчителя музики та індивідуальних якостей його особистості, єдність афективного, наукового, раціонального і художньо-творчого компонентів. Існуючі в профільних дисциплінах поняття: «ауфтакт», «дихання» (диригування), «атака звуку», «подача» (вокальний спів), «звуковий ансамбль», «ансамбль динамічний», «ритмічний ансамбль» (хорознавство) мають пряме відношення до занять з основного музичного інструменту і значно поліпшують результативність і якість засвоєння виконавських навичок. Питання, які виникають у зв'язку з постановкою конкретних виконавських завдань, викликають до життя ланцюжки творчих узагальнень, які ведуть до глибинних закономірностей музичного мистецтва.

Виконавський досвід у ході педагогічної практики, який певною мірою асимілює музичну свідомість, дає необхідну основу музично-розумових операцій. На роль довільних рухів виконавця, інформаційну дію від рук до мозку і навпаки звертали увагу психологи і педагоги різних часів, враховуючи особливості структури музичного мислення, труднощі засвоєння специфічних понять. Педагогічно-виконавська практика є дієвим фактором формування музичної свідомості, який пов'язує абстрактне з музично конкретним, системи уявлень і понять – з адекватними їм реальними звуковими явищами.

Висновки та подальший напрямок досліджень. Виконання музики приводить до дії усі «механізми» музичного мислення, мобілізує всі його форми – від нижчих до вищих, що формує духовно-творчий потенціал особистості музиканта і розвиває мислення континуальне, творче, що

складатиме напрямок подальшого дослідження. При цьому педагогічне виконання має яскраво визначену емоційну забарвленість, яка у свою чергу, відповідно сучасним науковим поглядам, грає виключно важливу роль у структурі розумових дій людини. Слід зауважити, що в результаті запровадження зазначених методів і принципів розвитку музичного і творчого мислення інтерес учнів у ході педагогічної практики підвищувався на 15-20 відсотків.

Таким чином, викладач фортепіано володіє безмежними можливостями розвитку розумових здібностей студентів, керуючись пошуками нових форм і методів, які відповідають завданням професійної спрямованості фортепіанного навчання в процесі підготовки майбутніх спеціалістів.

Література

1. Ананьев Б. Г. Проблема представления в советской психологической науке // Философские записки. Т. 5 – Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – С. 3-97.
2. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
3. Надырова Л. Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. – Владимир: ВГПУ, 1999. – 318 с.
4. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – Л.: Музыка, 1969. – 134с.
5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Общ. ред. Цыпина Г. М. – Москва, 2003. – 336 с.
6. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дисс. в форме науч. докл. д-ра пед. наук. – М., 1993. – 60 с.
7. Соколов Е. Н. Сферическая модель интеллектуальных операций // Психологический журнал. - 2001. - № 3. – С. 49-56.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Выжимова Т. А.

Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной культуры будущих учителей музыки средствами художественной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, формирование коммуникативной культуры, художественная культура, произведение искусства.

Анотація. Вижимова Т. О. Художня культура як компонент комунікативної культури майбутнього вчителя музики. У статті розглядаються питання формування комунікативної культури майбутніх вчителів музики засобами художньої культури.

Ключові слова: комунікативна культура, формування комунікативної культури, художня культура, твір мистецтва.

Annotation. Vижimova T. Art culture as a component of communicative culture of the future teacher of music. In the article is considered the problem of forming the communicative culture of future teachers of music by means of art culture.

Key words: communicative culture, means of forming communicative culture, art culture, work of art.

Постановка проблеми. Распирение информационного поля и безграничные возможности информационных технологий в современном образовании способствуют созданию новой модели образования, цель которой заключается не в усвоении знаний, а в возможности управления ими. Образование выступает способом становления человека, средой, которая помогает его формированию. И высшая школа, как главное звено в системе подготовки специалистов в области художественного образования, должна помочь успешному развитию потенциала каждой отдельной личности.

Возникают противоречия между необходимостью разработки, обоснования, внедрения современных информационных технологий в систему профессиональной подготовки учителя музыки и художественной культуры и отсутствием целостного подхода к усилению взаимосвязей между культурой, художественной культурой, информационной культурой и образованием.

Сформулированное противоречие раскрывает сущность проблемы нашего исследования.

Проблема коммуникативной культуры является одной из ключевых в музыкально-педагогическом процессе, так как она способствует изучению взаимоотношений педагога и студента и каждого из них – с искусством. Занятия по художественной культуре дают возможность создания духовной атмосферы в связи с тем, что наряду со студентами и преподавателями особым субъектом общения выступает искусство, точнее, проявляющийся в его художественной природе квазисубъект.

Искусство способствует появлению духовного начала в человеке, формированию и развитию полноценной личности. Искусство не просто воспитывает, оно открывает Человека в человеке, т. е. связано с гуманизирующим воздействием на личность. Развитие человека подразумевает совершенствование чувственной сферы личности, очеловечивание, гуманизацию эмоциональных состояний. Художественное образование способствует формированию тех чувств и эмоций, которые свойственны человеку как Личности, обогащению, наполнению новым смыслом человеческих переживаний.

Анализ современных исследований. Проблемы формирования коммуникативной культуры средствами художественной культуры имеют отражение в исследованиях В. Библера, В. Кудина, О. Рудницкой, О. Щолоковой. Для нашего исследования особо значимы концепции О. Рудницкой, сущность которых заключается в следующем: личностная культура раскрывается как индивидуальная форма проявления результатов культурного воздействия общества на человека, как результат овладения культурными ценностями, что составляет сущность характеристики образованности индивида; искусство расширяет границы познания мира; структура коммуникативной культуры постигаема через анализ таких механизмов, как коммуникативность, эмпатия, креативность, рефлексия; типичным показателем коммуникативности есть общение на уровне субъект-субъектных взаимодействий, которые предполагают развитие способности восприятия уникальности партнера по общению [2, 62].

Исходя из вышеизложенного, нами была сформулирована **цель статьи**, сущность которой заключается в выявлении компонентов коммуникативной культуры с учетом закономерностей художественной культуры, систематизация их, выявление эффективности разработанной нами экспериментальной программы.

Анализ полученных результатов. В основу нашего исследования положена концепция формирования коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура выполняет функцию, с одной стороны, гармонизации отношений личности с окружающими людьми, с другой – явлениями художественной действительности. Целесообразность формирования коммуникативной культуры через художественную деятельность объясняется факторами: а) творческой сущностью художественной деятельности и особенностями ее содержания, в котором большое место занимают духовные характеристики, такие как созидание, совершенствование, гармония; б) информационной насыщенностью художественной деятельности, которая через знания расширяет личностный опыт. Целесообразность формирования коммуникативной культуры проявляется и в том, что для формирования, развития, утверждения ее важен непрестанно пополняющийся запас знаний.

Коммуникативная культура учителя-музыканта в нашем исследовании рассматривается в широком и узком смысле. Коммуникативную культуру в широком смысле мы понимаем как совокупность социально и индивидуально значимых качеств, направленных на становление и формирование личности будущего учителя. Коммуникативная культура в узком смысле – сам процесс контакта с собой, другим человеком или знаковой системой.

Реализация разработанной концепции имела отражение в эксперименте, который проводился на музыкально-педагогическом факультете Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в течение 2002-2005 годов. В эксперименте приняли участие 325 студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное воспитание и художественная культура».

В экспериментальной программе раскрывались основные задачи курса «Художественная культура». Эксперимент предполагал развитие

способности к эмоционально-ценностному восприятию и пониманию произведений искусства, формирование оценочной деятельности и личной морально-ценностной шкалы, приобретение навыков художественной деятельности, развитие образного и творческого мышления, воспитание эстетического вкуса, развитие эстетического мироощущения, приобщение студентов к наследию отечественной и мировой художественной культуры.

Цель формирующего эксперимента заключалась в выявлении возможностей учебно-воспитательного процесса в интеграции дисциплин педагогики, психологии, художественной культуры для повышения коммуникативной культуры студентов.

В экспериментальной программе отображена концепция В. Библера, которая предполагает взаимодействие идей и ценностей разных континентов мира. Важный аспект диалога связан с постижением одним народом сущности другого, их взаимораскрытием, способствующим взаимообогащению, духовному единению высшего уровня. Диалог прошлого и современности в искусстве рассматривается как важный общественный феномен, средство духовного общения, дает возможность освоить исторический опыт разных эпох и народов, познать общечеловеческие ценности.

В основе экспериментальной программы лежит также концепция эмоционально-ценностного отношения к миру, который в целостном виде запечатлен в искусстве и находит реализацию в процессе художественного общения, непосредственного сопереживания.

Изложенное выше позволяет осмыслить гуманистические ценности мировой художественной культуры, дает возможность познать общую культуру человечества, позволяет молодежи лучше понять свое время и себя. Как писал Д. Лихачев, «современную эпоху можно по-настоящему оценить только в свете тысячелетий» [1, 18]. Художественные знания

образуют основу для выработки определенных критериев осмысления действительности.

Современный учитель музыки должен обладать ярким социально-культурным и художественным мировосприятием, художественным вкусом, системными знаниями в области искусства, развитым художественным кругозором, иметь четкие представления об особенностях художественного воспитания школьников.

Художественное образование студентов предполагает использование комплекса искусств в целях объединения, интеграции разных художественных явлений, придания обучению гармоничности, целостности. Педагогическое значение художественного образования заключается в объединении определенных видов искусства для эстетического воспитания личности. Под влиянием искусства формируются культурные ценности, жизненные представления и социальные чувства личности. Художественное образование будущих учителей музыки заключается не только в осведомленности в области искусства, но связано с развитием художественного восприятия, эмоциональным откликом на эстетические явления, сформированным художественным вкусом, умением понимать художественные ценности. Знание классического наследия разных видов искусств проявляется в эмоциональной и психологической сферах личности, способствует формированию ее моральных качеств и установок. Рассмотрение стилевых признаков разных художественных направлений и особенностей их проявления в разных видах искусства позволяет обогатить представления, развивать язык и самостоятельность суждений личности.

В работе с экспериментальной группой мы использовали активные творческие методы обучения для развития профессионального художественного отношения студентов к произведениям искусства. Цель нашего метода состояла в нахождении и выработке такого способа

общения с учебным материалом на практических занятиях, который бы способствовал возникновению интереса у студентов, направлял их на размышление над художественными проблемами, давал возможность пережить радость, удовольствие и наслаждение от формирования личностного художественного образа. В организации деятельности студентов с использованием метода творческих заданий проявляются возможности художественного сознания, способности к восприятию, формируются чувства, оценки, находящие воплощение в творческой деятельности.

Суть метода состояла в том, что студенты вводились в ситуацию для пробуждения в себе соответствующего строя чувств, стремились найти новые способы действия, комбинировали, импровизировали, создавали новую ситуацию художественного отношения, взяв за основу исходный теоретико-художественный материал.

Основу нашего метода составил закон художественного уподобления, который проявлялся в том, что для наилучшего понимания мыслей и чувств автора от студента требуется развитие эмпатии, которая обеспечивает слияние с ним, представляя единое эмоциональное целое [3, 70]. Используемый нами метод творческих заданий создавал ситуацию «художественного уподобления», которая органично сочетала в продуктивной художественной деятельности студента философско-эстетическое знание и материал искусства.

Этим методом мы пользовались на практических занятиях в курсе мировой художественной культуры при изучении темы «Виды искусств». Семинарское занятие в экспериментальной группе предусматривало написание стихотворения под впечатлением изучения поэтических текстов отечественных поэтов-классиков, подбор поэтических текстов отечественных поэтов, связанных с образом природы, анализ вокально-хоровых произведений отечественных композиторов. Студенты

стремились определить основную художественную идею произведения и передать ее через жанр миниатюры.

Каждая творческая работа представляла собой результат изучения произведения искусства (литературы, музыки или живописи, постижения их образно-поэтического строя); умения использовать в практической деятельности теоретические знания по изучаемой теме; творческое воплощение художественного образа посредством эмоционального проникновения.

Одно из заданий экспериментальной группы заключалось в умении выполнить анализ вокального произведения. Вниманию испытуемых был представлен романс А. Даргомыжского «Я вас любил». Анализ работ студентов контрольной группы показал, что они прежде всего осмысливали сюжетную линию, не имея ясных представлений о поэтической образной системе текста для понимания связей между музыкой и поэтической речью в вокальном произведении. Для овладения студентами умениями анализа музыкально-поэтической формы они знакомились с законами поэтического творчества, спецификой поэтической речи, стремились разобраться в эстетической позиции композитора по отношению к поэтическому тексту.

Разработанный нами спецкурс «Коммуникативная культура учителя» включал занятия, на которых рассматривались особенности поэтической формы, способы взаимодействия музыкальных и поэтических элементов в процессе создания вокального произведения. Занятия на тему: «Специфика художественной формы вокального произведения», «Поэтический текст и его взаимодействие с музыкой в вокальном произведении» способствовали пониманию эстетических норм формы. Вопросы теории поэтической формы излагались в аспекте музыкального претворения поэтической речи в музыку. Примеры анализа вокальных произведений способствовали

изучению метода работы композитора над поэтическим текстом, определяли связи между музыкой и поэзией.

При анализе студенты имели возможность: сопоставить данные произведения с другими, идентичными по содержанию и жанру; рассмотреть диалектическое взаимодействие музыкальных и поэтических элементов произведения, определить его особенности; дать оценку собственного варианта анализа с точки зрения другого человека, отметить ее особенности; сравнить варианты анализа и установить их различие.

Анализировать поэтическую форму текста позволяло применение таких типов заданий: сравнение литературного оригинала с поэтическим текстом вокального произведения; запись поэтического текста в стихотворной форме; анализ особенностей поэтики стиха и выразительности поэтической речи.

Студенты представляли краткий анализ поэтического текста, записывали его в стихотворной форме; читали поэтический текст в подстрочной записи (под нотами) с соблюдением ритмических особенностей стихотворной речи, строфических членений текста, рифмованных оборотов. Путем анализа образной композиции стихотворения, некоторых особенностей поэтического письма студенты определяли поэтическую идею стихотворения, его образно-эмоциональный строй, что свидетельствовало о формировании поэтических представлений у студентов в процессе анализа поэтического материала.

Испытуемые обращали внимание на то, что из поэтического текста привлекло внимание композитора и каким образом отразилось в музыке. От студентов требовалось определить в процессе анализа взаимосвязи между музыкой и поэзией, сделать выводы по общему художественному результату синтеза музыки и поэтического слова. Анализы студентов оценивались по критериям: понимание общих черт образного развития в музыке и поэтическом тексте, сходство их композиций; единство

поэтической и музыкальной интонации, особенности музыкального раскрытия стихотворения, проявляющиеся в различии или противопоставлении отдельных сторон поэтического и музыкального образа. Студенты приобрели умения анализировать синтетическую форму, которая обнаруживалась в выводах музыковедческого и литературного анализа. В сознании испытуемых возникли связи между поэтически-образными и музыкально-слуховыми представлениями. При выполнении заданий объектом анализа становилась вся система музыкальных и поэтических средств выразительности в их диалектических отношениях единства и противопоставления, способствующая возникновению представлений об образно-содержательном аспекте вокального произведения. Испытуемые сравнивали сходные по образно-смысловой функции элементы музыки и поэтического текста и выделяли особенности музыкальной интерпретации поэтического текста.

В процессе проведения эксперимента у студентов улучшилось понимание закономерностей и выразительных возможностей формы вокального произведения, они научились более глубоко и правильно оценивать образно-эмоциональный смысл стихотворения. Студенты экспериментальной группы показали сформированные умения анализировать музыкально-выразительные средства, тематизм и тематическое развитие, проявили достаточно развитый уровень музыкально-слуховых представлений, что выразилось в дифференцированной оценке разных сторон музыкальной формы произведения, более качественных представлениях об образно-художественных особенностях произведения.

Проведенный нами исследовательский экскурс позволил сформулировать следующие **выводы**:

Формирование коммуникативной культуры учителя музыки целесообразно в условиях познания закономерностей искусства как школы общения. Искусство создает предпосылки для понимания глубинных

отношений между людьми, способствует психологическому анализу их самооценности. Художественные произведения основываются на коммуникативной культуре, механизмами которой есть диалог, гуманизация отношений.

Эффективность формирования коммуникативной культуры определяется взаимодействием искусств на основе выделения общих универсальных и дифференцированных механизмов языка того или иного вида искусства, на основе эмпатии, отождествления с художественной формой. В то же время, мир искусства вносит в жизнь человека красоту, знание, наслаждение, творчество, игру воображения, духовность. Искусство способствует гуманизации человека, формированию полноценной, целостной личности. В этом заключается главное значение искусства и главная задача образования.

Вопросы формирования опыта коммуникативной культуры студентов средствами искусства в рамках данной статьи не исчерпывают сложности и многогранности этой проблемы и имеют дальнейшую перспективу. Сущность ее заключается в изучении роли различных видов искусства (кино, театр, телевидение и т. д.) в формировании коммуникативной культуры студентов; изучении возможностей самостоятельной художественно-эстетической деятельности студентов в процессе формирования коммуникативной культуры личности средствами искусства.

Литература

1. Лихачев Д. С. Земля родная: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
2. Рудницька О. Мистецтво у розвитку культури майбутніх фахівців / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 61-67.
3. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Хиник И. А. Как преподавать мировую художественную культуру: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 157 с.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПЛАКАТОВ

Крашенинников В. Н., Криворучкин В. И.

Луганский национальный педагогический университет
имени Тараса Шевченко

Анотація. Розглянуті підходи до проектування театральних плакатів для різних умов їх функціонування. Изложена методика асоціативного проектування на прикладі афіши для постановки трагедій В. Шекспіра.

Ключевые слова: плакат, концепція, асоціації, атрибутика, композиція.

Анотація. Крашенинников В. Н., Криворучкин В. И. Концепція проектування театральних плакатів. Розглянуті підходи до проектування театральних плакатів для різних умов їх функціонування. Изложена методика асоціативного проектування на прикладі афіши до постановок трагедій В. Шекспіра.

Ключові слова: плакат, концепція, асоціація, атрибутика, композиція.

Annotation. Krasheninnikov V. N., Krivoruchkin V. I. Approaches are considered to planning of theatrical placards for different their operating conditions. The method of the associative planning is expounded on the example of playbill for raising of tragedies V. Shakespeare.

Key words: placard, conception, associations, attribute, composition.

Постановка проблемы. Укрепление политических и экономических отношений Украины с различными зарубежными странами способствуют расширению культурных связей с этими странами. Все больше творческих коллективов, в том числе и театральных, демонстрируют свое мастерство на сценах зарубежных театров. Представление о каждой труппе, выезжающей на гастроли за границу, складывается не только из уровня игры артистов, но также имиджа, создаваемого рекламной кампанией театра. Вопреки установившемуся мнению, театр, особенно при выезде на гастроли, начинается не «с вешалки», а с организации и проведения рекламной кампании. Целью такой кампании является создание предварительного мнения и формирование интереса к репертуару театра. Это достигается средствами массовой информации, в том числе путем оповещения населения через рекламные афиши. Интерес к гастролям во многом определяется уровнем исполнения афиш, тем, насколько полно они смогли передать особенности репертуара и творческой концепции театрального коллектива. Этой проблеме, к сожалению, уделяется недостаточно внимания и разработка этой проблемы является актуальной.

Проблема может быть решена, если при проектировании театральных афиш учитывать не только содержание спектаклей, но и условия функционирования рекламной продукции. Запоминаемости и эффективности рекламы способствует единство стилового оформления всей рекламной продукции: серии плакатов спектаклей, театральных программ и даже театральных билетов. Чрезвычайно важным является высокий эстетический уровень полиграфической рекламы.

Полученные результаты. Основным недостатком современной театральной афиши является то, что большинство из них изначально не рассчитаны на выполнение тех основных функций, которые должен выполнять рекламный плакат. Между тем театральная афиша должна быть многофункциональной.

Театральный плакат должен:

1. Извещать о репертуаре, авторах, актерах, времени проведения спектаклей.
2. Привлечь внимание и вызвать положительные эмоции. Это достигается цветографическим решением композиции плаката.
3. Способствовать возникновению желания посмотреть предлагаемые спектакли. Это обычно достигается подбором репертуара и изобразительной частью плаката.
4. Побудить к действию – посещению театра. Для этого плакат должен затронуть личные чувства зрителей, воздействовать на их психику [1, 158].

Перечисленные функции могут успешно выполняться театральными плакатами, если при проектировании учитывать особенности их функционирования, использовать системный подход и методику дизайн-проектирования.

Системный подход заключается в подходе к проектированию серии плакатов как комплексу объектов, связанных общими стилистическими

признаками: размерами и пропорциями, композицией, цветовым решением, атрибутикой, шрифтом. При разработке концепции проектирования следует учитывать возникновение трех возможных ситуаций функционирования театрального плаката.

Первая ситуация характеризуется участием в спектаклях артистов, известных большинству зрителей. В этих случаях обычно «ходят не на спектакль, а на артиста». В соответствии с этим эффективное воздействие рекламного плаката будет достигнуто, когда на нем будет помещен портрет любимца публики [2, 121]. На афише портрет артиста должен быть узнаваемым и для этого размер изображения должен быть достаточно большим. По технике это может быть рисованный портрет или фотография, в костюме персонажа или в обычной одежде. Крупное изображение лица с гримом нежелательно, так как театральный грим рассчитан на воздействие на зрителей, сидящих в зале, а вблизи он может вызвать отрицательные эмоции.

Если труппа, выступающая с гастролями в разных городах, не содержит в своем составе достаточно известных артистов, то лучше использовать при создании афиши другой подход. В этом случае лучше дать изображение какой-либо динамичной сцены из спектакля. Такая сцена привлечет внимание и вызовет желание пойти в театр.

Третья концепция основана на использовании ассоциаций, которые возникают под влиянием цвета и различных атрибутов, передающих не сюжет, а смысл театральной постановки. Предполагается, что зрители знакомы с содержанием спектакля и творчеством автора. Использование ассоциативной композиции привлекает своей недосказанностью и необычностью.

Такая концепция использована при проектировании серии театральных плакатов к трагедиям В. Шекспира. Ассоциативность информации в этих плакатах может быть достигнута различными

выразительными средствами. Выбор этих средств способствует реализации выполняемых плакатом функций и основан на применении методики дизайн-проектирования.

Применительно к данной теме проектирования это означает выбор таких средств цветографического решения композиции плакатов, которые способны ассоциативно передать чувства героев трагедий В. Шекспира. Сюжеты этих трагедий построены на контрастах, противопоставлении характеров героев, их поступков, судеб в них всегда происходит противоборство добра и зла, любви и ненависти, верности и предательства, благородства и подлости. Характеры героев трагедии ярко выражены и отчетливо проявляются в их поступках и чувствах.

Семантика цветов диктует использование в композиции контрастов черного и красного, черного и белого. Сталкиваются равные по силе характеры соответственно и используемые контрастные цвета должны в композиции участвовать в равной доле. Такой выбор цветов принят для фона, который характеризует события трагедии (Рис. 1).

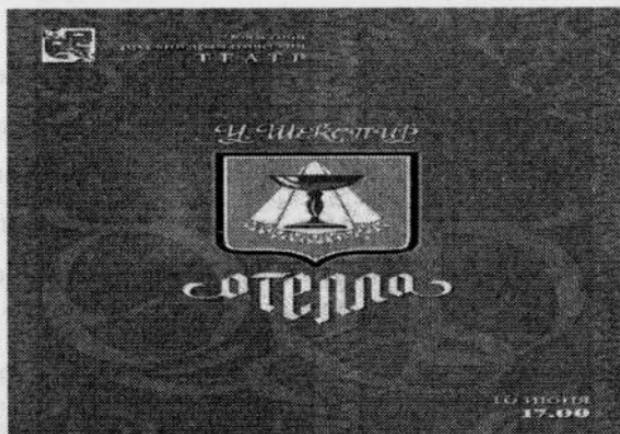


Рис. 1 Плакат к спектаклю «Отелло» В. Шекспира.

В фон вписываются начальные буквы имен главных героев каждой трагедии R и J – Ромео и Джульетта, H и O – Гамлет и Офелия, O и Д –

Отелло и Дездемона и так далее. В соответствии с требованиями графического дизайна фон и буквы структурированы в стиле фактуры средневековых гобеленов. Каждый из инициалов расположен на половине фона, окрашенной в соответствии с характером и ролью героя в трагедии. Связь судеб героев визуально отражена в переплетении элементов инициалов имен.

Наряду с элементами, объединяющими плакаты в единую серию, каждый плакат отличается от других атрибутикой, различной для каждого спектакля и помещенной в поле герба. Герб расположен в зрительном центре плакатов, на его поле показаны предметы, отражающие содержание каждого спектакля. Для трагедии «Ромео и Джульетта» - это шпага, роза, кольца. Роза – символ любви, шпага – символ вражды между двумя родами, ставшей на пути у влюбленных, это также и символ смерти, пролившейся крови. Венчальные кольца завершают композицию, олицетворяя несокрушимую силу любви. Цвет фона в щите – серебро – в геральдике символизирует чистоту и невинность, характеризующие чистоту и непорочность героев.

Для трагедии «Отелло» в атрибутику, входят платок и кубок с ядом. Платок - один из знаковых символов трагедии., Он символизирует доверие героини, ее чистых намерений, неверно истолкованный Отелло, он повлек за собой трагическую развязку. Кубок с ядом – аллегория предательства Яго. Цвета фона – белый и черный символизируют темный и светлый цвет кожи героев, дополняющие контраст их характеров.

По верхнему краю щитов пишется имя автора, а по нижнему – название трагедии. Шрифт инициалов имен героев и названия рукописный, визуально связанный со средневековым готическим начертанием букв [3, 24]. В левом верхнем углу плаката помещен товарный знак театра и его полное название, в правом верхнем углу оставлено место для размещения даты каждого спектакля.

Гармоничности композиции способствует пропорциональность и соподчиненность структурных элементов плакатов. Для этого использована система диагоналей и вспомогательных линий, определяющих размеры элементов изображений, их форму и расположение на плакате и в поле щита.

Применяемая методика была использована при проектировании плакатов и для других трагедий В. Шекспира: «Гамлет», «Макбет», «Король Лир».

Выводы. На примере этих плакатов можно увидеть, что ассоциативное проектирование с использованием символических изображений, эмблем и семантики цвета может не только привлечь внимание зрителя, но и передать сущность каждой трагедии. Это позволяет рекомендовать методику также и для других случаев проектирования театрального плаката.

Литература

1. Павловская Е. Дизайн рекламы: поколение NEXT. – СПб.: Питер, 2004.
2. Владич Л. Майстри плаката: Альбом. – К.: Мистецтво, 1989.
3. Смирнов С. И. Шрифт и шрифтовой плакат. М.: Плакат, 1977.

СЕМИОЗИС В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

Криворучкин В. И., Крашенинников В. Н.

Луганский национальный педагогический университет
имени Тараса Шевченко

Анотація. В статті розглядаються питання класифікації зображень об'єктів та графічних знаків, а також їх властивості, використовувані в графічному дизайні.

Ключові слова: зображення, знаки, символи, семиотика, семиозис.

Анотация. Крашенинников В. Н., Криворучкин В. И. Семіозис у графічному дизайні. В статті розглядаються питання класифікації зображень об'єктів та графічних знаків, а також їх властивості використанні в графічному дизайні.

Ключові слова: зображення, знаки, символи, семиотика, семиозис.

Annotation. Krasheninnikov V., Krivoruchkin V. Semiosis of representations in graphical design. Article considered questions of classification representations of object and graphic signs and also its characteristics in graphic design.

Key words: symbols, semiotic, semiosis representations signs.

Постановка проблемы. Все объекты графического дизайна передают какую-либо информацию прагматического и эстетического характера. Эта информация передается через текст в вербальной форме и в виде изображений. Смысл передаваемой информации быстрее и лучше передается в вербальной форме, поскольку слово всегда было однозначным, чем изображение. Изображение по сравнению с текстом привлекает больше внимания и вызывает эмоциональную реакцию человека. В зависимости от формы и содержания оно может быть истолковано по-разному. Это обусловило многообразие функций, выполняемых изображениями в объектах графического дизайна. В связи с этим в систему изучаемых дисциплин, по специализации «Графический дизайн», проектирование и построение изображений входит наиболее важной и значительной по объему составной частью. Демонстрацией этого служит содержание программ, связанных с проектированием рекламы, знаковых систем различного назначения, художественной и учебной литературы, упаковки, объектов проектной графики и наглядных учебных пособий. Совершенствование техники выполнения графических изображений осуществляется на занятиях по рисунку и живописи, а также при проведении архитектурной и пленерной практик.

Успешное обучение студентов возможно при наличии грамотных методик проведения занятий. Но, если при обучении рисунку и живописи успешно используются традиционные, проверенные практикой методики, то методика построения изображений в процессе проектирования объектов дизайна в учебно-методической литературе практически отсутствует. В значительной степени это может объясняться недостаточно четким изложением в литературе таких вопросов как классификация изображений и знаков, функционирования знаков различного назначения и приемов их построения.

В связи с этим рассмотрение вопроса классификации и функционирования знаковых изображений в графическом дизайне можно считать актуальным и является **целью данной публикации**.

Полученные результаты. По уровню отображения свойств изображаемого объекта или явления изображение в графическом дизайне можно разделить на группы:

1. Изображения натурального подобия с наибольшей полнотой передают внешний вид изображаемого объекта. Для этих изображений характерна избыточность информации, что проявляется в излишней детализации и наличии второстепенных элементов, не участвующих в передаче основного смысла информации. Максимальное подобие обозначаемому объекту используется в тех случаях, когда необходима документальность и точность в передаче информации изображением.

2. Изображения дают *художественно-образное* отражение предмета или явления. При этом сохраняется сходство изображения и объекта, узнаваемость объекта по изображению, что достигается отбором для изображения наиболее характерных и существенных для изображенного объекта черт. Процесс отбора наиболее существенных и значимых для передачи информации черт сопровождается лаконизацией и стилизацией форм, сознательной и целенаправленной геометризацией самой формы и ее элементов за счет сохранения и выделения наиболее релевантных, т. е. наиболее существенных черт объекта. В стилизованном изображении четче проступает заложенная в нем информация. По мере увеличения стилизации и лаконизации изображения все больше приобретают знаковую форму, точнее становятся знаком.

Знаки могут быть различны по своей природе, и иметь разные свойства. Существуют различные виды систематизации знаков. Для графического дизайна наиболее приемлема систематизация, предложенная американским ученым Ч. Пирсом (1839-1914). В основе его

систематизации лежит наличие и степень связей знака с отображенным объектом.

Иконические знаки сохраняют сходство с отображаемым материальным объектом или явлением при любой степени стилизации и достоверности изображения. По своей сущности и выполняемым функциям иконические знаки относятся к изображениям, семантика которых достаточно полно отражает свойства отображаемого объекта.

Знаки-индексы имеют с обозначаемыми объектами причинно-следственную связь. Они всегда имеют однозначный смысл передаваемой ими информации. В природе таяние снега является знаком наступления весны, гром свидетельствует о разряде молнии. Нет необходимости говорить о том, что по снегу прошел человек - об этом расскажут оставленные следы, являющиеся в данном случае знаком-индексом. В декоративно - прикладном искусстве признаком исторического или национального стиля являются характерные особенности элементов формы. Шрифты типографские делятся на группы в соответствии с формой серифов-засечек на концах основных элементов. В данном случае они служат знаками-индексами, определяющими принадлежность к какой-либо конкретной гарнитуре шрифта.

Знаки-символы имеют смысловое значение только при определенных обстоятельствах, когда контекст помогает прочтению заложенного в них смысла. Символы не имеют прямой связи с отображаемым объектом [1, 21].

Изображение некоторых символов может иметь какую-либо связь с отображаемым предметом. Эта связь имеет ассоциативный характер, так как изображение знака не имеет прямого сходства с объектом или явлением. Такие связи могут вызывать из памяти объекты, имеющие общие свойства с изображением символа. Такие знаки – символы можно считать *семантическими*.

Дальнейшая стилизация изображения объекта и использование изображений, не связанных с символизируемым объектом, приводит к получению знака – символа, который можно назвать *абстрактным*. Правильное прочтение символических знаков возможно только после объяснения того, какой смысл в них заложен. Такие знаки называются *конвенциональными*. Знаки-символы не имеют визуальной связи с отображаемым в них объектом и их нельзя перевести однозначно, их смысл многозначен. Конвенциональная установка смысла символа позволяет добиться однозначности его понимания.

Символы различаются на простые и сложные. *Простые символы* – элементарные геометрические формы (точка, линия, треугольник, крест, окружность и т. д.). *Сложные символы* имеют изображения, составленные из усложненных графических форм.

Различные виды знаков широко используются в графическом дизайне. Часто знаки, отражающие разные ситуации, но построенные на каком-либо общем принципе образуют знаковые системы. Примером могут служить знаковые системы визуальной коммуникации, к которым относятся знаки безопасности дорожного движения, системы знаков ориентирования на вокзалах, товарные знаки предприятий и фирм.

Широкое использование знаков и знаковых систем обусловлено их специфическими свойствами и той ролью, которые они играют в истории развития и современной деятельностью человечества.

Пока знак сохраняет визуальное сходство с изображаемым объектом, между ними сохраняется прямая связь и содержащийся в знаке смысл передается и воспринимается однозначно. При стилизации изображение теряет ряд своих несущественных черт, переходя в символическую форму. При этом, однако, связь знака и предмета или его изображения не теряется, а приобретает другой характер. Чем более значительна стилизация изображения, тем менее однозначным становится

содержащийся в знаке смысл. И, наконец, когда знак полностью теряет сходство с объектом, смысл знака устанавливается конвенционально. Все знаки по внешнему виду и материальным свойствам относятся к материальным объектам окружающего мира. Специфика знаков заключается в особых функциях, которые они выполняют [2, 50].

Семиотика – наука, занимающаяся изучением знаков и знаковых систем, утверждает, что не всякое иконическое или символическое изображение является знаком. Только тогда изображение становится знаком, когда оно что-то значит для человека. При этом знаки становятся носителями смысла объекта или явления и в определенных условиях замещают их. Изображение в рекламе какого-либо объекта важно не своими материальными свойствами, а тем образом объекта, носителем которого оно является. Рекламное изображение в данном случае *замещает* объект и выполняет информационную функцию. Передаваемая информация составляет его значение и знак приобретает свойства средства коммуникации.

В процессе коммуникации воспринимается информация о том, что знак *означает* и как его нужно *понимать*, какой смысл заложен в изображении знака. В результате замещения объектов знаками появляется возможность оперирования знаками вместо оперирования предметами. Примером могут служить случаи, когда изображения в рекламе заменяет сам товар при представлении потенциальным покупателям [3, 8].

Перевод в знаковую форму позволяет выделить те свойства объекта, которые являются наиболее существенными для данной ситуации. Достоинством знаков является их возможность передавать в лаконичной форме обширный объем информации и способность выделять определенную часть информации как наиболее существенную.

Перевод изображений натурального подобию в знаковую форму называется *семиозисом*. Передаваемое изображением содержание должно

быть облечено в форму, способствующую передаче заложенного в нем смысла. В процессе перевода в знаковую форму дизайнер должен ориентироваться на конечную цель семиозиса, т. е. на те конкретные функции, которые должен выполнять знак в конкретных условиях.

Чтобы знак выполнял возлагаемые на него функции необходимо при переводе изображения в знаковую форму и при анализе полученных результатов опираться на понятие о *семиотической триаде*. Триада – это три нераздельных составляющих семиотики, которые взаимодействуют одновременно друг с другом и оказывают взаимовлияние в процессе поиска выразительных средств художественного языка и композиционных приемов создания знакового сообщения. В триаду входят: *семантика* – конкретное отношение знака к заменяемому им объекту, «означающего» к «означаемому», т. е. смысл заложенный в изображении знака; *синтактика* – композиционные закономерности объединения отдельных элементов формы в целостную форму, способствующую уяснению смысла знака; *прагматика* – отражает функционирование знака в окружающей среде, т. е. правильное понимание передаваемой знаком информации теми людьми, на которых направлена информация.

Выводы. В учебном процессе подготовки специалистов по графическому дизайну освоение приемов семиозиса является важным этапом и входит в содержание учебной программы. Освоение этих приемов используется в дальнейшем при проектировании различных знаков и знаковых систем: товарных знаков, элементов фирменного стиля, книжной графики, экслибрисов, знаков визуальной коммуникации, эмблем различного назначения.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что ее результаты могут быть положены в основу разработки методики проведения занятий по обучению студентов построению изображений объектов с выделением наиболее существенных их свойств и переводу

этих изображений в знаковую форму. Такие занятия составляют пропедевтический курс обучения проектированию объектов графического дизайна.

Литература

1. Саламина Н. Г. Знак и символ в обучении. - М.: МГУ, 1988. - 266 с.
2. Арихейм Р. Искусство и визуальное восприятие. - М., 1974.
3. Волошко В. М. Принципы решения знаковых изображений. - М.: Московский архитектор. ин-т, 1987.

УКРАИНСКАЯ СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКА: К ПРОБЛЕМЕ СТИЛЕОБРАЗОВАНИЯ

Овчаренко Н. А., Чеботаренко О. В.

Криворожский государственный педагогический университет

Анотація. В статті розглядаються питання стилю- та жанроутворення в українській музиці. Аналізується взаємодія танцювального і пісенного початку як характерна риса стилю українських композиторів.

Ключові слова: стиль, жанр, семантика.

Анотація. Овчаренко Н., Чеботаренко О. Українська сучасна музика: до проблеми стилютворення. У статті розглядаються питання стилю- та жанроутворення у вітчизняній музиці. Аналізується взаємодія танцювального і пісенного початку як характерна риса стилю українських композиторів.

Ключові слова: стиль, жанр, семантика.

Annotation. Ovcharenko N. A., Chebotarenko O. V. Ukrainian modern music: to problem the form of style. Some questions of style- and genrefoundation in the native music are considered in this article. The interaction of dance and singing aspects as a character feature of Ukrainian composer style were analyzed.

Key words: style, genre, semantic.

Постановка проблемы. Вопросы стилиобразования – одна из сложнейших проблем искусствоведения, исполнительства и педагогики, так как творчество каждого выдающегося композитора всегда основано на сочетании традиционных и новаторских черт. Проблемы семантической интерпретации, стилистики и жанрообразования глубоко исследуются многими искусствоведами, однако понимание и интерпретация современной украинской музыки, которая еще не имеет сложившейся традиции, остается во многом открытой областью.

Последнее десятилетие охарактеризовано повышением внимания как искусствоведов, так и исполнителей к творчеству современных украинских

композиторов. Все больше новых имен появляется в концертных афишах ведущих исполнителей (А. Козаренко, Л. Шутко и т. д.), с особым интересом обращаются педагоги к произведениям Л. Дычко, Б. Фильц, чему является подтверждением анализ конкурсных программ исполнителей. Все это говорит о том, что созрела необходимость в более глубоком осмыслении и интерпретации современного языка отечественных композиторов, для которых опора на традиции и стилевой опыт сочетаются с использованием новаций и опыта западноевропейских современных композиторов.

Повышение интереса к отечественной музыкальной культуре у студентов, поиски новых путей к пониманию и осмыслению сложных вопросов духовности в современном мире, повышение интереса к исполнительскому творчеству через знакомство с творчеством современных композиторов – все это требует поиска новых подходов к анализу исполнительской семантики.

Анализ современных исследований и публикаций. Проблемы стиле- и жанрообразования являются одними из наиболее сложных и актуальных. Достаточно глубоко они исследуются искусствоведами (Б. Асафьевым, Э. Бодки, В. Клином, С. Савенко, А. Самойленко, М. Смирновым, В. Холоповой, Б. Яворским и многими другими), исполнителями (Э. Вирсаладзе, Д. Муром, Т. Рощиной, Д. Фишером-Дискау), педагогами (Н. Гребенюк, В. Осиповой, М. Ржевской). Однако эти проблемы, по сути, неисчерпаемы и на каждом новом этапе открываются новые, еще неисследованные их грани.

Цель данной статьи – выявить актуальные вопросы взаимодействия жанра и стиля в отечественной музыке, а также диалог песенного и танцевального начал, которые становятся характерной чертой стиля современных украинских композиторов.

Для каждого композитора необычайно важна опора на анонимное и универсальное начало в музыке, на ту «общую землю», на которой должен, словами В. Сильвестрова, возводиться любой композиторский опыт, поскольку «...чистая индивидуальность, постоянно демонстрирующая себя, может обернуться абсурдом» [3, 14]. Так, В. Сильвестров рассматривает современную ситуацию в композиторском творчестве как преддверие новой *стилевой универсальности*. Анализ творчества современных украинских композиторов позволяет говорить о том, что оно представляет своеобразный «срез» всех ведущих стиливых направлений: неоклассицизма, неоромантизма, неофольклоризма. При этом во многом художественными, тематическими и конструктивно-формообразующими источниками в фортепианной музыке являются такие фольклорные образцы, как веснянка, коломыйка, козак (козачок), шумка, чабарашка и некоторые другие.

Опора на глубинные фольклорные традиции позволяла украинским композиторам не только по-новому раскрывать богатство и разнообразие, заложенное в национальной культуре, но и выводить отечественную музыку на мировой художественный уровень. Фольклорные образцы, такие как козак, шумка и чабарашка пользовались особенным вниманием композиторов в XIX столетии (см. творчество М. Завадского, Н. Лысенко, И. Витвицкого). Широкую популярность в украинской фортепианной литературе приобретает тип старинного западноевропейского танца в основных его разновидностях: аллеманда, павана, куранта, сарабанда, пассакалия, жига, гавот, менуэт, ригодон, бурре и некоторые другие. Новый этап развития претерпевает и жанр сюиты, отметим особое внимание украинских композиторов к этому жанру («Сюита из украинских народных песен» Н. Лысенко, «Танцевальная сюита» А. Коломойца, Сюита И. Шамо и т. д.). По мнению известного украинского музыковеда,

профессора В. Л. Клина, Н. Лысенко «оказался первым композитором, соединившим некоторые конструктивные закономерности старинного западноевропейского танца с фольклорным мелосом и создавшим на этой основе образец синтетического жанра – «Украинскую сюиту в форме старинных танцев на основе народных песен»» [2, 109]. Отметим особую проникновенность и лиричность Сарабанды из данного цикла, благодаря использованию композитором мелодии украинской народной песни «Сонце низенько». Удивительное сочетание ритма сарабанды и похоронного марша с текучей кантиленной мелодической линией придает музыке особую хрупкость и выразительность, которые становятся своеобразным *знаком* украинской музыкальной культуры. Особое внимание привлекают интонации вздохов не только в мелодической линии, но и в полифонических подголосках, напоминающие мотив «lamento». Все эти моменты говорят о неотъемлемости и особой «вхожести» нашей национальной культуры в общий мировой контекст с его вековыми традициями.

Результаты исследования. В целом, можно говорить о трех тенденциях развития танцевальных жанров в синтезе с фольклорными прототипами: несложном переложении для бытового музицирования; транскрипциях концертного плана с более сложными техническими и художественными задачами и разработке тематических комплексов танцев как основы для создания произведений других жанров.

В своем творчестве композиторы обращаются не только к танцевальным жанрам (коломыйке, гопаку, козачку, аркану), их внимание привлекают в не меньшей степени и песенные жанры (веснянки, лирические и шуточные песни). Однако, обращение современных композиторов к определенным жанрам разнообразно. Так, чабарашка и шумка в современном творчестве почти не разрабатываются. Меняется

сфера использования козачка, этот танец, подобно аркану, входит в состав сюиты песенно-танцевального типа. Кроме того, в использовании козачка нашла продолжение тенденция аранжировки фольклорного образа в форме развернутой концертной фортепианной транскрипции (транскрипции А. Коломойца «Козака», «Козачок» Л. Ревуцкого). Природа данных жанров заключена в неразрывной связи танцевальности и песенности. Своеобразная двойственность их тонко воплощена в творчестве украинских композиторов (М. Вериковского, Л. Ревуцкого, Г. Сасько, Н. Дремлюги, И. Шамо, А. Коломойца и др.).

Явление неофольклоризма в творчестве современных украинских композиторов выявляет тесную связь с теми авангардными явлениями, которые проявлялись в творчестве западноевропейских композиторов (А. Веберна, П. Булеза, Д. Лигетти, Д. Кейджа, Л. Ноно, К. Пендерещкого и других). Несмотря на то, что, как пишет А. Гончаров: «в українській музиці, як і в інших видах мистецтв, ідеологічна напруженість змушувала відстоювати необхідність традиційності в мистецтві, створювались умови неможливості спілкування насамперед з здобутками в галузі художньої творчості інших країн, і навпаки: для митців, чие мистецтво співпадало з ідеологічною спрямованістю, були створені найкращі умови для творчості. Все, що виникало «нове», кваліфікувалось як «формалізм», «націоналізм», «натуралізм», потім «космополітизм» та «авангардизм» [1, 109], выдающиеся украинские композиторы (Б. Лятошинский, Л. Дычко, В. Сильвестров и другие) смело использовали в своем творчестве современные новации.

Особую страницу в украинской музыкальной культуре открывает камерно-вокальное творчество Бориса Лятошинского. К сожалению, его циклы «Ночные песни», «Лунные тени» и многие другие, на сегодняшний день еще не приобрели достаточной популярности у певцов. Это

объясняется, в какой-то степени, сложностью языка и стилистики (вокальной линии, гармонической основы, фортепианного изложения и т. д.). Подобные новации отличают вокальные произведения Валентина Сильвестрова, в которых занимает огромное место семантика «тишины», «молчания», долгая погруженность в тихую динамику (р, pp), состояние интроспекции. Отметим особую роль фортепианного аккомпанемента, который создает определенное настроение и психологическое состояние. Исполнение вокальных произведений современных украинских композиторов требует от вокалиста не только свободного владения техникой, но и готовности, в первую очередь, к пониманию сложной семантики, которая требует особой исполнительской стилистики.

Особый интерес представляет использование композиторами стилистики джаза («Блюз» М. Скорика, «Танго» В. Задерацкого, «Спортивный танец» О. Сандлера, пьесы В. Зубицкого и др.) Так, например, М. Скорик свободно использует средства жанрового комплекса блюза, у него это свободная, тонкая и изящная импровизация, проникнутая лирическим и созерцательным настроением. В своем произведении Скорик, ориентируясь на фундаментальные качества блюза, прежде всего, блюзовый лад, делает его носителем импровизационного начала формы, тем самым подчеркивая характер мелодической мысли. «Блюз» М. Скорика – это не только первый образец концертного блюза в украинской фортепианной музыке, но и интересное и удачное обобщение отражения специфики блюзовой композиции. Данный факт позволяет говорить о внедрении в украинскую музыкальную культуру одной из тенденций творчества XX столетия – влиянии джазовой музыки на творчество современных композиторов (Дж. Гершвина, М. Равеля, Д. Мийо, Э. Кшенека, Р. Щедрина, Д. Шостаковича, И. Стравинского, С. Барбера и др.).

Обращаясь к веснянкам и хороводам, композиторы стараются этнографически точно зафиксировать тематизм. Особый интерес представляет цикл пьес для фортепиано Г. Сасько «Отзвуки столетий», в котором композитор вступает в своеобразный временной диалог, используя как традиционные, так и новейшие достижения современного письма. Каждой пьесе цикла предшествует эпиграф – цитаты из «Повести временных лет», что создает особые предпосылки для понимания и психологического восприятия музыки, возможности диалога не только с автором, но и памятью культуры. Фольклорные истоки буквально «пронизывают» музыку цикла, делая ее яркой и доступной пониманию, особенно в жанровых подвижных пьесах («Весенние хороводы на Болонии», «Бабин торжок», «Праздник на Всеволодовом холме»); с другой стороны, они вступают в необычные взаимоотношения с ценностным запасом культуры, погружают в состояние вневременности и зыбкости, своеобразной медитативности и молитвенности, создают ту образную сферу, к которой особенно любят обращаться современные композиторы («Городище Кия», «София Киевская», «Часовня над Почайной», «Аскольдова могила»).

Выводы и дальнейшее направление исследования. В целом, можно отметить расширение сферы *лирического* в творчестве современных украинских композиторов, приобретение ею, как *знака* национального менталитета, новых смысловых граней. Лирическая сфера обогащается новыми эмоционально-психологическими оттенками – от экспрессивных, исполненных душевной боли и драматизма, до тонких градаций различных состояний, к которым в последнее время добавились чувства молитвенности и медитативности (произведения В. Сильвестрова, А. Караманова, М. Скорика и т. д.).

Существенным качеством произведений украинских композиторов является их ярко выраженная двужанровая природа, где контраст между песенностью и танцевальностью есть главный фактор движения и развития. Специфику творчества отечественных композиторов определяет многообразное по смысловым граням и нюансам выражение песенной и танцевальной природы музыки и обязательная опора в тематизме на фольклорные источники.

Особый же интерес представляет развитие фольклорных традиций на новом этапе - в творчестве современных украинских композиторов, таких как В. Сильвестров, Э. Денисов, К. Цепколенко, Г. Успенский и др. Словами Л. Смирновой, в их музыке «фортепиано обретает свою «звонно-цимбальную» природу, не «приближаясь к фольклорному источнику» по субъективным намерениям авторов, но объективно выстраиваясь в параллель к фольклоризмам, апеллирующим не к «варварству» звучностей начала и середины XX столетия, но к медитативности, молитвенной лаконичности и особого рода сосредоточенности внешне простого в фактурной подаче выражения» [4, 68].

Таким образом, можно говорить о том, что неофольклорные поиски композиторов продолжаются и сегодня (например, у В. Рунчака, С. Зажидько и других). Неофольклоризм развивается в творчестве украинских композиторов как самостоятельное художественное направление. В своем творчестве композиторы поднимают фольклор на новый смысловой уровень и синтезируют его с различными современными композиторскими системами, что создает своеобразный диалог традиции и новаторства.

Литература

1. Гончаров А. Неофольклоризм в українській музиці // Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник. – Одеса, 2004. – Вип. 4. Книга 2. – С. 108-119.
2. Клив В. О музыке.- К.: Муз. Україна, 1985.- 351 с.
3. Сильвестров В. Сохранять достоинство... // Сов. музыка. - 1990. - № 4а.
4. Смирнова Л. Исполнительская интерпретация фортепианных произведений украинских композиторов // Музичне мистецтво і освіта в Україні: Матеріали музикознавчих конференцій. - Одеса, 2002.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРЕЛЮДИЙ Б. ЛЯТОШИНСКОГО В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА

Рыжова О.

Одесская государственная музыкальная академия им. А. В. Неждановой

Аннотация. В статье рассматривается на материале фортепианных прелюдий Б. Лятошинского возможность интерпретационных выходов в концертно-исполнительскую и педагогическую деятельность в условиях музыкально-педагогической подготовки студентов. Особое внимание уделяется анализу стилистических показателей фортепианных циклов прелюдий композитора как базового основания для выработки собственных «стратегий» интерпретации.

Ключевые слова: интерпретация, фортепианная прелюдия, профессиональная подготовка.

Анотація. Рыжова О. Інтерпретаційні установки фортепіанних прелюдій Б. Лятошинського у музично-педагогічній підготовці студента. У статті розглядається на матеріалі фортепіанних прелюдій Б. Лятошинського можливість інтерпретаційних виходів у концертно-виконавську і педагогічну діяльність в умовах музично-педагогічної підготовки студентів. Особлива увага приділяється аналізу стилістичних показників фортепіанних циклів прелюдій композитора як базової підстави для вироблення власних «стратегій» інтерпретації.

Ключові слова: інтерпретація, фортепіанна прелюдія, фахова підготовка.

Annotation. Ryzhova O. Installations of interpretation B. Ljatoshinsky's piano preludes in musical-pedagogical preparation of the student. The article deals with possibilities of interpretive outputs to concert-performance and pedagogic activity under conditions of music and pedagogic training of students based on piano prelusions by B. Ljatoshinsky. A stylistic factors analysis of the composer's prelusions piano cycles is of special attention as the basis for personal interpretation «strategies» formation.

Key words: interpretation, piano prelusion, job training.

Постановка проблемы. С именем Б. Лятошинского связаны наивысшие достижения национальной композиторской школы. Его творчество прочно вошло в сокровищницу украинской музыкальной культуры и закрепило за композитором статус создателя «симфонических летописей» Украины. На фоне широкого признания Б. Лятошинского как мастера монументальных жанров менее востребованным оказалось его фортепианное наследие, занявшее весьма скромное место в концертно-исполнительской и педагогической практике. Время, однако, расставляет свои акценты и многие фортепианные произведения мастера, недооцененные пианистами, обретают «новое дыхание» в наши дни, когда, активизируемый взрывом национального самосознания, актуализируется интерес к собственной истории, культуре, к познанию и переосмыслению вершинных достижений отечественных мыслителей, художников, поэтов,

музыкантов. Особенно остро стоит проблема освоения национального культурного наследия в сфере музыкального образования, поскольку в руках будущих учителей музыки окажутся «ключи» к самым тонким струнам юной души, а это значит, что их собственный внутренний камертон должен быть настроен максимально чисто.

Анализ исследований и публикаций. Методологическая основа статьи – интонационный подход школы Б. Асафьева. Интонационная сфера в творчестве Б. Лятошинского освещается в работах Н. Золотовицкой, Н. Хинкуловой, Н. Запорожца. Однако еще недостаточно выявлена роль фортепианного наследия Б. Лятошинского в контексте музыкально-педагогической подготовки студентов.

Музыка Б. Лятошинского, в частности, его фортепианные прелюдии, содержит богатейшую образную палитру, в которой органично соединились дух времени и дух народа как носителя высокой патриотической идеи. В связи с этим **целью настоящей статьи** является рассмотрение на материале фортепианных произведений композитора возможностей интерпретационно-исполнительских выходов в концертную и педагогическую практику в соотношении с учебными установками в условиях музыкально-педагогической подготовки студентов. Соответственно задачами выступают: определение стилистических показателей фортепианных циклов прелюдий Б. Лятошинского ор. 38, 38^a и 44; рассмотрение эталонности как музыкальной парадигмы исполнительства и конкретики индивидуальной ориентировки будущего концертного исполнителя и педагога.

Результаты исследования. В творчестве композитора 1930-1940-е годы занимают центральное место. Данный период отмечен как точкой опоры фортепианным пристрастием к единой жанровой типологии, а именно – прелюдии. Это, как известно, жанр романтический, но получивший особую регламентацию в творчестве Ф. Шопена и Ф. Листа.

Скрытая программность прелюдийности названных композиторов, иллюзорная программность у К. Дебюсси и непрограммная музыка А. Скрябина составили тот фон или поле эстетических стимулов, которое питало концепционное мышление Б. Лятошинского игрой музыкальных смыслов, возможностью «высказать себя», схватить и удержать сокровенное «золотым неводом образов» [4, 15].

Важно отметить, что все циклы прелюдий создавались в период Великой Отечественной войны, которая вызвала к жизни трагедийную, обостренно-драматическую образность. Тема героического подвига народа с показом правды войны и горя народного стала толчком к развитию в украинском симфонизме принципа конфликтной драматургии. Во весь рост конфликтно-драматическое видение мира предстанет в Третьей симфонии – «... одном из самых значительных и самых цельных сочинений Лятошинского» [6, 107], в котором воплощены мысли и чувства композитора, волновавшие его в годину тяжелых испытаний. Но появлению Третьей симфонии предшествовала разработка данной линии в жанре прелюдии как провозвестницы того, что сокрыто.

Первым фортепианным циклом, написанным в годы войны, явилась Сюита для фортепиано ор. 38 (1942), известная более как «Шевченковская сюита». Это три прелюдии с эпитафией из Кобзаря Т. Шевченко [8]. Эпитафия привносит нечто новое в организацию материала, поскольку «увеличивает количество информации для того, кто ее воспринимает» [9, 214]. Действительно, поэтические строки Т. Шевченко передают семантические референции сообщения: они содержат одну общую смысловую линию, в которой присутствуют воспоминание-греза («...серцем лину... на Україну»), историческая память об Украине (в дыму пожарниц «могили чорніі ростуть»), наконец, вера в освобождение народа и воцарение мирной жизни («...буде син, і буде мати, І будуть люди на землі»).

Первая прелюдия из шевченковской сюиты, в которой обращают на себя внимание квартово-квинтовые «пустоты» вступления, в мягком варианте дает сохраняющую свое постоянство в мелодии ритмическую фигуру прелюдии Скрябина ор.45 № 3, где пунктир и триоль сжаты в одну фигуру, а у Б. Лятошинского разведены в соотношенности с ноктюрновым мелодизмом стихотворения Т. Шевченко. Присутствие скользящей квартово-квинтовой вертикали в левой руке, откровенные шопенизмы сочетаются в произведении с мягким скрябинизмом. Прелюдия создает прекрасный и печальный образ-видение Украины. Размер 3/4 с пунктиром ко второй длительности – контур многих лирических песен («Повій, вітре, на Україну», «Ой, маю я чорні брови»). В основе мелодии лежат интонации украинской народной песни «Яром, хлопці, яром». Исследователь Н. Запорожец отмечает, что мелодию этой песни композитор использовал впоследствии в своей «Поэме воссоединения» [5]. Исполнитель должен обратить особое внимание на постоянство хода квартово-квинтовых «пустых» созвучий, создающих впечатление ирреальности, прозрачности мерно колышущегося фона. Возникают ассоциации с предвечерним покоем в природе.

В средней части возникает новый образ: ускорение движения, пунктир и триольность символизируют взрыв чувств, патетику авторской речи, страстный монолог (*sempre ff*), сменяющийся постепенным успокоением, затиханием звучности мелодии и квартово-квинтового сопровождения, их растворением в тишине (*pp*). В целом композитор выстраивает форму прелюдии по плану ноктюрнов Шопена, в том числе Ноктюрна до минор с его грандиозной кульминаций в начале репризы.

Второй прелюдии предпослан эпиграф из стихотворения Т. Шевченко «Чума». Образ чумы, олицетворяющей смерть, имеет символическое значение. Чума для поэта – это неволя, насилие, духовное опустошение. Трагедийный образ стихотворения спроецирован

композитором на ритм траурного марша и скрябинская триоль с пунктиром здесь тоже узнаваема. Музыка прелюдии глубокая, сосредоточенная. Авторская ремарка *Lento tenebroso* – подчеркивает трагизм образа. Вместе с тем, волевые решительные интонации, особенно в среднем разделе, олицетворяют героическое начало. Оно проявляется и в мелодических взлётах, обострённых пунктирным ритмом, и в восходящих аккордовых и октавных движениях в басу.

В прелюдии мастерски представлены выразительные возможности полифонических приёмов: здесь и контрастно-полифоническое проведение тем, и оstinатность в низком регистре как образ неумолимо надвигающейся беды, и сочетание этой оstinатности с мотивом, напоминающим мягкую кантилену народной мелодии. Для передачи величественного, скорбного пафоса Б. Лятошинский вводит в фактуру тяжёлую колокольность в духе С. Рахманинова. Большая часть произведения выдержана в басовом регистре, гипертрофируя рахманиновский набат. Очевидно, специальная знаковость фонического образа, взятая у С. Рахманинова, в том числе с терцовыми параллелизмами в аккордах (что также показательно и для Шопена), необходима была, чтобы передать пафос внутреннего протеста против беспощадного шествия «коричневой» чумы, пожирающей всё, что дорого композитору. И в этой прелюдии квинты и кварты гармонической вертикали сущностны, они гулко звучат в басах. В репризе тематический материал переходит в верхний регистр, короткий эпизод спокойствия, просветлённости, мажорности сменяется постепенным сгущением настороженно-тревожного звучания мелодии, опускающейся в крайний нижний регистр. Диапазон нисхождения темы охватывает четыре октавы, словно предсказывая, что путь «от мрака к свету» труден и долог.

Финал цикла – третья прелюдия. Ей предшествует следующий эпиграф: «І на оновленій землі врага не буде, супостата...» (Т. Шевченко).

I Архімед, і Галілей, 1860). Как и в предыдущих частях, в последней прелюдии слышатся интонации народных песен. Важнейшим выразительным средством здесь является остиная фигура в басу, пронизывающая всю прелюдию от начала до конца. Она цементирует всю композицию в единый монолит. В её ритмической неуклонности ощущается суровая решимость и энергия накопления народной силы. По наблюдению Н. Хинкуловой, этой идее служит и динамический план произведения, в котором отсутствуют подъемы и спады, свойственные второй прелюдии [7, 99]. Аккордовая мощь ещё более усиливается в момент кульминации, фактура насыщается октавными удвоениями, широкими скачками, фанфарностью. Максимально нарастает динамика (FFF), сочетающаяся с непрерывной акцентуацией всех звуковых линий. Грандиозность финала напоминает фреску. Последний аккорд, венчающий произведение, звучит победно, но его диссонансность словно напоминает о горечи потерь.

Следует отметить в обобщение анализа, что мелодический ряд Первой прелюдии выстроен на постепенных тетраходных, но секундово выраженных ходах. Во второй прелюдии в секундовых построениях встречаются кластерные вкрапления. Это накопление секундовых звучностей в полную меру реализуется в третьей прелюдии, в которой терцовый трихорд и тетраход по секундовым заполнениям становится основой остиной фигуры, содержащей молитвенно-заклинательную интонацию. На этот пласт накладывается мелодия с квартовым ходом, напоминающая мелодическую интервалику первой прелюдии, в совокупности рождая контрастно-полифоническое целое. По технике написания это напоминает *Credo* из Высокой мессы Баха и моделирующие её же медленные части остиinato в Симфонии А. Онеггера.

Две прелюдии op. 38 bis (1942) воспроизводят структуру первосонат Ренессанса, когда первая часть сонаты-сюиты шла в четном размере и

была непосредственным воспроизведением вокального многоголосия, а вторая часть – в трёхдольном размере, в более быстром темпе и с выраженными признаками инструментализма.

Итак, налицо соотношение четырёхдольности и трёхдольности в этих прелюдиях, четкое соблюдение темповых нюансов, очевиден, также как и в сонатах, вокальный источник музыки, причём эстетика военного времени, возносящая на пьедестал образы мужественного сопротивления, диктует базисность тембральности мужских голосов – низких и средних регистров в фортепианном изложении. Высокий регистр подключается в момент tutti, создавая, прежде всего, громкостную плотность звукового наполнения. Вместе с тем, Б. Лятошинский не стилизует старинную форму в неоклассическом духе, для него важна монологичность этого малого цикла в целом, поэтому прелюдийная жанровая основа обеих пьес «снимает» темпово-фактурные оппозиции. Прелюдийная основа присутствует в виде триольных последовательностей и в первой, и во второй части цикла.

Обе прелюдии начинаются интервалаккордом тритона. Указанный звуковой комплекс имеет символическую нагрузку бедствия (сравним с аналогичной трактовкой этого комплекса в Военном реквиеме Б. Бриттена – символика, наследующая церковную традицию «дьявола в музыке»). Преимственность смысла и фактурного типа изложения создаёт особого рода «монолог мужества»: композитором используется тип боевых казацких песен с выраженными мотивами походного марша и, как отмечалось выше, изложенными в тесситуре мужских голосов сольными запевами и хоровыми подхватами. Здесь проявляется немецкая романтическая традиция песни без слов, в данном случае песни хоровой и с оркестрово-инструментальным сопровождением. Любопытна параллель начала этой музыки казацкой славы с аналогичным образом интродукции «Глаголической мессь» Л. Яначека. Последний считал символом

воинствующего славянства запорожское войско, и отсюда начало указанной мессы моделирует звучность запорожского оркестра (литавры и трубы), наследующего греческо-византийскую традицию.

В первой прелюдии в первом такте явно дан эффект литавр (как и у Л. Яначека), скандирующих кварту: воспроизведение в экстатическом варианте педали-исона староцерковного пения. Так Б. Лятошинский задействовал церковную символику в начале прелюдии, что не противоречило официальной установке советского правительства в годы войны. Композитор с экспрессионистской гиперболой унифицирует кварту в пятитактовом вступлении: кварта-третон показана мелодически, что соотносимо с разработкой сонатной конструкции (такты 34 – 46). Справедливости ради нужно подчеркнуть, что первая прелюдия является и мини-поэмой, потому что средний раздел дан в откровенно маршевом варианте и в новом ладово-гармоническом повороте в пределах D.

Вторая часть по закону ренессансной сонаты-сюиты образует вариацию на структуру, т. е. формально жанровые наложения, отмеченные для первой прелюдии, действуют и во второй. Черты трёхчастности, сонатности, минипоэмной структуры и строфичности – всё это имеет место и во второй прелюдии. Относительно поэмности обращаем внимание на репризу с ремаркой *Meno mosso, maestoso*, которая создаёт поэмный финал.

Развивающий раздел в трёхчастной форме (см. такты 27-42) осознаётся как разработочный. В репризе минорный вариант темы (такты 15-26) «растворяется» в монументальном дважды мажорном звучании. Налицо признаки увеличенного лада в мажоре, как у С. Прокофьева, когда в мажорных гармониях раздела *maestoso* непосредственно даны эффекты увеличенной терции, т. е. как бы тема побочной партии специально не выписывается из-за развёрнутого и изменённого изложения темы главной партии.

Таким образом, цикл Две прелюдии op. 38 bis демонстрирует принципиальную множественность жанрово-формальных смыслов, что соотносимо с символистской установкой на «бесконечный ряд значений» как итоговый смысл.

В годы войны Б. Лятошинский создает еще Пять прелюдий op. 44 (1943) - последний фортепианный цикл. В новом сочинении музыкальный язык композитора становится строже, лаконичней. «Пиршество» диссонансных звучаний подвергается существенному ограничению, хотя и остаётся ведущим выразительным элементом. «Диссонанс, – писал Т. Адорно, – обеспечивает в своих изобразительных эквивалентах присутствие маняще чувственного начала, трансформируясь в свою антитезу - боль - эстетический феномен амбивалентности» [1, 25].

В рассматриваемом цикле прежде всего обращает на себя внимание пятичастная структура. Уже в самой символике цифры кроется особый сакральный смысл. В европейской традиции пятичастность широко представлена в музыке, начиная от мессы. Она проходит через творчество Р. Вагнера, А. Веберна, К. Дебюсси, М. Равеля, Б. Бартока, А. Шёнберга и др. Второй момент – сюитность в духе французской школы XVII века, где присутствовала не тема, а мини-мотив.

Открывает цикл прелюдия, помеченная ремаркой *Lugubre*. Картину мрачного шествия предваряет характерный аккорд-возглас (sf), построенный на совмещении двух кварт: чистой и увеличенной. Символика надлома, трагедийности раскрывается посредством коротких интонаций-плачей, интонаций-причитаний в мелодии на фоне остинатной фигуры в басу. Постепенно образ динамизируется за счёт фактурных изменений. Тема переходит в басы, утяжеляя колорит. Усложнившаяся аккордика, напряжённость диссонансных звучаний и нарастающая динамика приводят к кульминации, за которой следует постепенный спад. Эффект приближения и удаления подкреплён полифоническими

средствами; линия среднего голоса, представленная выдержанными нисходящими хроматизмами на фоне мерной статики остинато, придаёт особую терпкость гармонии. Последнее проведение темы переносится в низкий регистр и растворяется в затухающей звучности.

Вторая прелюдия переносит в сферу лирической созерцательности, элегичности. Форма прелюдии простая трёхчастная с излюбленными приёмами разведения верхних и нижних пластов фактуры на далёкие расстояния, сменой регистров, введением аподжатуры в сопровождении, создающей новые краски. Темброфонизм неотделим от художественного смысла образа, от приёмов фактурных, метроритмических, мелодийно-гармонического варьирования и др. В репризе композитор вводит приёмы секвенции, имитации, расширения темы.

В центре цикла - третья прелюдия. Она содержит самое важное - своего рода *credo* композитора. Прелюдия решена в близком Б. Лятошинскому жанре: в ней отчётливы признаки балладности. Это, как мы отмечали, своеобразное преломление эстетического идеала композитора в музыке – утверждение шопеновско-скрябиновского ориентира.

Символично выстроена мелодическая линия верхнего голоса: в хроматическом поступенном восхождении она выражает как бы упование, символ веры, знак вечного. В этом контексте балладность проявляется как знак гимнического возбуждения, как путь вхождения в другой мир (не обязательно потусторонний, это может быть ситуация, когда с обыкновенными людьми происходят необычайные явления), отметим также риторический момент: на фоне экспрессивной репетиционности октав – жёсткий риторический ход в объёме сексты (интервал совершенства) звучит как аффирмация, заклинательно. Жанровые признаки баллады начинают играть своими сакральными гранями. При всей напряжённости музыкального выражения данная прелюдия лишена «событийного» разворота. Здесь коннотации другого рода. Если у

романтиков (см., например, Прелюдию Ф. Шопена до минор, в которой событийность сакрально оправдана), событийность лежала в основе программности, то Б. Лятошинский сознательно избегает её. Окончания всех прелюдий у него носят черты зашифрованности, неоднозначности, размытости «конечного вывода».

Следующая прелюдия № 4 появляется как откровение. Здесь царит экстаичность (статика с пафосом), но пафос утверждается как покаяние, т. е. опутима литургийность. Появление начального квартаккорда из первой прелюдии (как слабого варианта прометеева аккорда А. Скрябина – как идеи искушения) отсылает к образной символике начала цикла – первой прелюдии. Вся четвёртая прелюдия с её воздушно-пространственной звуковой перспективой, изысканной импрессионистской красочностью гармоний и выразительностью мелодии, в которой прослушиваются элементы народного песнопения, звучит как *Sanctus benedictus*. Это символ Родины, прикосновение к самым святым уголкам души.

Наконец, пятая прелюдия венчает цикл. По тону она выражает идею подвига. Ритмический рисунок, собрание всех тем из предыдущих прелюдий представляет собой эффект стретты, сжатости того, что было. Отголоски прежних тем звучат заклинательно, в новых условиях они преображены. Обнаруженные референции позволяют опереться на выдвинутое постмодернистской текстологией понятие интертекстуальности, артикулирующее феномен взаимодействия текста (или его частей) с текстами (и жанрами) предшествующими [2, 319], в данном случае с темами всех четырех прелюдий. Весь цикл трактован композитором как некоторое воздействие в гимн тайного. Интересно представлена у Б. Лятошинского тональная символика. Первая прелюдия написана в ми бемоль миноре: «темное» ми – это огонь и воздух; финал ее – сфера ля – звук божественной тональности – царство серафимов, херувимов по таблице Пифагора [3, 239].

Итак, в Пяти прелюдиях воплощена очень оригинальная концепция цикла, в которой главенствует символический принцип: это прелюдия-состояние. Здесь присутствует либо покаяние, либо славление, но славление тихое, как умиление – вторая и, особенно, четвертая прелюдии, и славление экстатическое – третья и пятая прелюдии. В процессе выстраивания собственной модели интерпретации данного произведения советуем обратить особое внимание на момент «стыковки» прелюдий, перехода от одной к другой, ощущая Переход как элемент идеи Пути.

Выводы и дальнейшая направленность исследований. 1) В связи с необходимостью углубления музыкальных представлений студентов считаем целесообразным осознание и освоение на практике вариантной множественности стилового облика фортепианных прелюдий Б. Лятошинского в соединении формообразующих стилистических, символистских, неоромантических и других моментов; 2) рекомендуем в процессе формирования интерпретационных стратегий музыкантов культивировать в академической модели романтическую традицию как наиболее органичную для отечественной исполнительской школы; 3) полагаем творчески продуктивной акцентуацию единства общей направленности национальной исполнительской школы с индивидуальными тяготениями студента и в соответствии с версиями современной молодежной культуры.

Литература

1. Адорно Т. Эстетическая теория. – М.: Республика, 2001. – 527 с.
2. Всемирная энциклопедия: Философия XX век. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2002. – 976 с.
3. Гудман Ф. Магические символы – М.: Золотой век, 1995. – 289 с.
4. Забужко О. Друга спроба: Вибране. – К: Факт, 2005. – 320 с.
5. Запорожец Н. Б. Н. Лятошинский. – М.: Советский композитор, 1989. – 176 с.
6. Золотовицкая Н. Симфонии Лятошинского как отражение «образа мира» художника // Борис Николаевич Лятошинский. Сб. статей. / Сост. М. Д. Копица. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 104 – 112.
7. Хинкулова Н. О претворении принципа программности в творчестве Б. Лятошинского // Борис Николаевич Лятошинский: Сб. статей / Сост. М. Д. Копица. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 91 – 100.
8. Шевченко Т. Г. Кобзар. – К.: Дніпро, 1982. – 647 с.
9. Эко У. Открытое произведение / Перев. с итал. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 412 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИКА ГРАФИКИ»

Романова Л. А.

Луганский национальный педагогический университет
имени Тараса Шевченко

***Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы применения компьютерных технологий в процессе изучения дисциплины «Техника графики». Применение компьютерных технологий более результативно обеспечивает учебный процесс, способствует вариативности в получении результатов, комплексному подходу в обучении, умению самореализации и организации окружающей среды по законам красоты.*

***Ключевые слова:** компьютерные технологии, монотипия, вариативность, творческая активность.*

***Анотація.** Романова Л. А. Деякі аспекти застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення дисципліни «Техніка графіки». У статті розглядаються питання застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення дисципліни «Техніка графіки». Застосування комп'ютерних технологій більш результативно забезпечує навчальний процес, сприяє вариативності в отриманні результатів, комплексному підходу у навчанні, вмінню самореалізації й організації навколишнього середовища за законами краси.*

***Ключові слова:** комп'ютерні технології, монотипія, варіативність, творча активність.*

***Annotation.** Romanova L. Some aspects of application of computer technologies during studying discipline «Graphics Techniques». The article deals with the issues of computer technologies application while studying the course of «Graphics Techniques». The author comes to conclusion that using digital technologies gives better academic results in flexibility and variation, promotes a complex approach to studying, development of artistic thinking, a further development of students' artistic consciousness. Computer technologies may promote the improvement of students' aesthetic taste, shape their artistic needs and an ability to self-realization and environment management by laws of beauty.*

***Key words:** computer technologies, monotypics, variation, creative activity.*

Постановка проблемы. Благодаря внедрению компьютерных технологий во все сферы человеческой деятельности - в науку, образование и экономику - современное общество переживает изменения, в последнее десятилетие особенно коснувшиеся области образовательного пространства. Это связано с совершенствованием способа сохранения, изменения и передачи информации, который стал более широким по спектру своего охвата, более мобильным и доступным. Особенно остро стоит проблема применения компьютерных технологий в процессе подготовки будущих дизайнеров.

Внедрение современного опыта работы с информационными технологиями на уроках овладения традиционными приёмами графического искусства, позволяет утверждать, что на первый план

выходит проблема применения обработки и сохранения информации как в процессе подготовки будущих дизайнеров, так и в процессе их дальнейшей творческой самореализации.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами исследования внедрения компьютерных технологий в учебный процесс занимается огромное количество учёных и педагогов. О. Пехота исследует дидактические проблемы и перспективы применения новых информационных технологий в учебных заведениях. Н. Близнюк рассматривает декоративно – прикладное искусство как информационную среду, в которой компьютер является незаменимым помощником, облегчающим и ускоряющим учебный творческий процесс. К вопросу применения информационных технологий в учебном процессе на художественно – графических факультетах, применению графических программ в профессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства обращается Т. Грубчанинова.

Формулирование целей статьи. Нашей задачей является выявление не исследованных ранее аспектов применения компьютерных технологий в учебных целях на уроках дисциплины «Техника графики», что даст возможность большей вариативности в выполнении учебного задания, а также будет способствовать дальнейшему творческому росту.

Полученные результаты. Применение компьютерных технологий активизирует процесс образования и делает его более динамичным. Благодаря их внедрению в профессиональную подготовку будущих дизайнеров, у студентов происходит активизация в совершенствовании творческих способностей, формирование творческих навыков и умений в период учёбы, а затем и в самостоятельной творческой деятельности. Происходит развитие и закрепление творческой активности дизайнеров, что является одной из важнейших педагогических задач.

Будущие дизайнеры изучают комплекс художественных дисциплин, одной из которых является «Техника графики». Эта дисциплина является одной из профессионально – ориентированных дисциплин и изучается на протяжении 1 – 5 семестров. Изучение дисциплины развивают у студентов знания, умения и навыки, которые будут необходимы им в дальнейшей профессиональной работе. На лабораторных занятиях студенты узнают о разнообразных возможностях графических техник (линогравюра, ксилография, офорт, литография и т. д.). После изучения дисциплины будущие дизайнеры смогут свободно оперировать общими понятиями и терминологией в данной области знания, владеть разнообразными инструментами, применяемыми на дисциплине «Техника графики». Изучение предмета позволит разбираться в разнообразии полиграфических процессов и применять изученные графические техники в дальнейшей творческой работе, что обогатит её индивидуальным подходом в соединении художественной техники (оттиск, полученный на лабораторном занятии), с современными компьютерными технологиями.

Монотипия является одной из любимых техник, изучаемых студентами на дисциплине «Техника графики». Для выполнения монотипии необходимо иметь ёмкость с чистой водой, стекло, бумагу и краски (монотипия может выполняться как водоразбавляемыми так и водонеразбавляемыми красками, это зависит от техники её выполнения). Несложная техника монотипии вводит будущих дизайнеров в мир тиражирования. Монотипия частично имитирует плоскую печать: это один единственный оттиск со стекла. Следующий оттиск, выполненный с этого же стекла будет подобный предыдущему, но не идентичен. Этой графической техникой можно успешно заниматься в учебных заведениях различной степени аккредитации. После полученного оттиска, отпечаток должен быть прорисован для выявления доминирующих мест на работе. Прорисовка монотипии заключается в нанесении на оттиск при помощи

кисти или пера разнообразных линий, точек и т. д. Применение традиционного метода прорисовки позволяет с одного оттиска получить лишь одну законченную работу, а боязнь испортить работу, зачастую сковывает студента, делает его пассивным в учебном процессе.

Применение цифровых технологий на художественно-графических отделениях позволяет сделать учебный процесс более совершенным, заменив некоторые операции, традиционно выполняемые вручную (прорисовка монотипии), выполнением нескольких вариантов прорисовки монотипии при помощи компьютерных технологий. Использование одного оттиска монотипии в качестве основы для воссоздания вариантов рисунков позволит наглядно показать достоинства применения современного опыта работы с графическими редакторами. Применение возможностей редактора векторной графики, имитирующего традиционное решение, позволило варьировать задания, используя полученные оттиски в качестве основы для дальнейшей корректировки (на усмотрение студентами) непосредственно в одном из графических редакторов векторной графики. Такой подход позволил студентам в процессе работы быть более раскрепощёнными в поиске графического языка и выполнении заключительного этапа работы над монотипией.

В ходе завершения работы, применение цифровых технологий позволило получить несколько разнообразных вариантов доводки (прорисовки) монотипии с одного оттиска. Возможность записи работы в цифровом виде способствовало дальнейшему интегрированию полученных результатов на ряде дисциплин, связанных с применением компьютерных технологий.

В результате поставленной задачи были определены этапы выполнения задания:

- работа в библиотеке над изучением творчества выдающихся графиков, дизайнеров отечественного и зарубежного изобразительного искусства;
- посещение музеев, галерей с целью поиска необходимых визуальных материалов;
- поиск необходимой информации в сети INTERNET.

Применение этих форм работы способствует формированию у будущих дизайнеров профессионального интереса, углубляет знания в области истории искусств, способствует эстетическому воспитанию.

Следующим этапом является практическая работа: эскизирование (в процессе эскизирования происходит работа над образом, поиск цветового решения); выполнение работы в материале (перенос эскиза на стекло и дальнейшее выполнение монотипии).

После выполнения практической работы, связанной с применением традиционно художественной технологии, выполняется заключительный этап, связанный с применением современных компьютерных технологий: сканирование оттиска (работа в растровом графическом редакторе); прорисовка монотипии в цифровом виде (работа в векторном графическом редакторе). Заключительным этапом работы является воспроизведение файла на бумаге для принтерной распечатки или фотобумаге. Воспроизведение полученного результата на бумагоносителе (при необходимости тиражирование при помощи периферийного устройства, для того, чтобы достигнутые результаты можно было не только продемонстрировать преподавателю для оценки результата выполненной лабораторной работы, но и оставить у себя для возможности определения дальнейшего творческого роста). Поставленная учебная задача всегда вызывает яркий эмоциональный отклик. Студентами была проведена огромная работа в библиотеке, рассмотрено большое количество творческих работ различных украинских и зарубежных авторов

разнообразных направлений изобразительного искусства. В ходе учебного процесса был применён метод проектов, позволивший активизировать работу студентов, получить большое количество законченных работ (что не возможно без применения цифровых технологий) с одного оттиска.

Одним из этапов решения творческой задачи, было логическое применение растровой программы PHOTOSHOP, связанной со сканированием студенческих работ и их дальнейшей корректировкой. Следующим этапом работы было совмещение растровой (файл, полученный в процессе сканирования) и векторной программ для заключительного завершения учебной задачи. Программы растровой графики Free Hand, Corel Draw, довольно распространённые и традиционно применяемые программы в нашем регионе. Обязательным условием в ходе учебного процесса было углубленное изучение программ, умение интегрировать знания, полученные на других изучаемых дисциплинах.

Перед началом работы студентам было предложено ряд вопросов:

1. Какие украинские мастера изобразительного искусства работали в технике монотипии?
2. Какие зарубежные авторы в сферы изобразительного искусства работали в технике монотипии?
3. Приходилось ли вам раньше выполнять работу в технике монотипии?

Работа над заданием студентами велась с интересом, обсуждалась в студенческом коллективе.

После завершения задания студентам было предложено ответить на ряд несложных вопросов:

1. Чем полезно применение цифровых технологий в дальнейшей творческой работе?

2. В результате подготовительной работы в библиотеке, каких авторов изобразительного искусства вы узнали, перечислите их фамилии?
3. Будете ли вы совмещать полученные знания в области применения цифровых технологий с результатами творческой работы, полученными на предмете «Техники графики»?
4. Обсуждали ли вы творчество открытых вами авторов со своими друзьями, близкими?
5. В своей педагогической деятельности вы бы хотели использовать такую творческую учебную задачу и почему?

В результате обработки полученных данных анкетирования были сделаны выводы, определена положительная динамика в учебном процессе.

Выводы. Привлечение цифровых технологий в курсе изучения дисциплины «Техника графики» позволит более результативно обеспечить учебный процесс, добиться гибкости и вариативности в получении результатов, способствует комплексному подходу в обучении, развитию художественного мышления, дальнейшему развитию у студентов эстетического сознания, совершенствованию художественного вкуса, формированию художественных потребностей, умению самореализации и организации окружающей среды по законам красоты.

Литература

1. Арихей Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Громов Е. С. Природа художественного творчества: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 239с.
3. Кириченко В. Эксперимент. Пошук. Нові техніки // Національна спілка художників України, Образотворче мистецтво, 2006. – Ч. 3.
4. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию. Вып. 2. – Спб., 1895.
5. Щербаков В. Развитие творческих способностей на занятиях рисования. – М.: Просвещение, 1987. – 49 с.
6. Япко О. Компьютерные технологии в графическом дизайне. – СПб.: БХВ – Петербург, 2002. – 464 с.

ДИЗАЙН КАК ФОРМА КУЛЬТУРЫ

Черных О. О.

Луганский национальный педагогический университет
имени Тараса Шевченко

Аннотация. В статье исследуется один из аспектов теории дизайна. Автор рассматривает эволюцию форм дизайна в культурологическом контексте. Материалы публикации могут быть использованы в процессе теоретической подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, культура, семантика.

Анотація. Черних О. О. Дизайн як форма культури. У статті досліджений один з аспектів теорії дизайну. Автор розглядає еволюцію форм дизайну в культурологічному аспекті. Матеріали публікації можуть бути використані в процесі теоретичної підготовки майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: дизайн, культура, семантика.

Annotation. Chernykh O. Design as a form of culture. In the article the point main of research is one of the aspects of design theory. The author speculates on the evolutionary process of various design forms in the context of Culture Study. The contents of this publication can be used for theory training of future designers.

Key words: design, culture, semantics.

Постановка проблемы. В процессе становления и развития, в каждый конкретный период истории дизайн тесно сопрягается с культурными ориентациями своего времени, разворачивается в контексте общих закономерностей культурогенеза, что возводит его в статус современной культурной формы.

Развитие институализированных форм подготовки дизайнеров определяет актуальность рассмотрения теоретических основ науки дизайна.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы теории дизайна рассматриваются в работах Носова Н. А., Солопова П. Е., Акчурина И. А. и др. **Цель публикации** – рассмотрение проблемы интерпретации дизайна как формы культуры.

Полученные результаты. Классический дизайн выкристаллизовывался из симбиоза ремесленного художественно-прикладного творчества и машинного промышленного производства, из операций, предвещающих собственно массовое изготовление промышленной продукции, т. е. проектирования. Дизайнерский подход к решению проектных задач характеризуется комплексным учетом широкой гаммы факторов, которые можно сгруппировать в несколько условных

слоев. Во-первых, факторы, обусловленные направленностью проектирования на удовлетворение утилитарных запросов потребителей-пользователей продукции. Следующая группа определяется довольно жесткой заданностью производственно-экономических условий. Третья - диктуется необходимостью обеспечения коммерческого успеха при реализации продуктов производства. Области его применения объективируются с промышленным дизайном, стайлинг дизайном, средовым дизайном, графическим дизайном, паблиш-арт - народным дизайном, нон-дизайном (процессы производства, обслуживания, сбыта, обучения), web-дизайном, фито-дизайном (применение природных элементов, цветов, растений), рекламным дизайном, футуро-дизайном (исторический и прогностический), кустарным дизайном (основан более на личном опыте, вкусе, чем на образовании), китч-дизайном (примитивный, «кухонный»), арт-дизайном (штучный, концептуальный, элитный), психо-дизайном (адаптирующий произведения на человека).

Пионеры и последователи «производственного движения», конструктивизма, функционализма, системного и культурно-средового подходов в дизайне начала двадцатых годов прошлого столетия (В. Татлин, А. Родченко, Л. Попова, Б. И. Арватов, А. Веснин, М. Гинзбург, Н. Ладовский, Л. Лисицкий, В. Фоворский, К. Малевич и др.) выражали характерные для того времени явления ломки, борьбы и побед в экономическом и социально-культурном строительстве.

Вместе с социализацией и инкультурацией самой личности дизайн опредмечивался в специфических чертах технологий и продуктов, окружающих человека и тем самым открывал мир образных рефлексий бытия в новых технологиях материального и духовного производства, проходя через все этапы становления, формирования и изменений иных типичных культурных форм и культуры в целом. Обратившись к типологии, этапам и фазам развития культурных форм, предложенным А. Я. Флиером [4], и экстраполируя их на дизайн, можно вполне

репрезентативно установить в нём все основные динамические черты и свойства развития как культурной формы. Дизайн, интегрированный в социальную практику, в формирование новых культурных образцов, конфигураций и моделей, неминуемо интегрируется в существующую на данном этапе культурную систему, которая, в свою очередь, в процессе культуругенеза (непрерывного происхождения, обновления и воспроизводства культуры) возводит дизайн в статус культурной формы.

Теоретические поиски в дизайне 70-х–80-х годов XX века ознаменовались еще большим сближением с культурой в актуализации его образожизненной линии в трактовке дизайн-объектов в контексте не только его эстетической ценности, а более широкого опыта «переживания образа жизни» [1]. В этом соотношении ценностных категорий дизайн интегрирует бытие человека в разных сферах жизнедеятельности, воспроизводя образное единство предметного окружения повседневной жизни человека, которые в динамике своего развития обусловлены определенными культурными циклами. В дизайне наследуются традиции, процессы межпоколенческой трансляции (а иногда и отмирания, утраты социальной актуальности в отдельных видах творчества) уже существующих и интегрированных в социальную практику форм, что определяет преемственность исторического и социального опыта людей.

Культурологическое значение термина «норма», бытующего в теории деятельности и методологии системного подхода, наряду с общепринятым названием - «норма, руководящее начало», может обозначать «культурный образец», «парадигму», «парадигмальную структуру», культурологические объекты, транслирующиеся культурой и реализующиеся в ситуации деятельности.

Дизайн как форма культуры подвержен процессам модернизации, внутренним трансформациям. В процессе исторической изменчивости он не огражден от системных трансформаций, вытесняющих, приостанавливающих или поглощающих в своих разновидностях

внутренние виды и модификации дизайн-культуры. Ему свойственны и прогрессивное развитие и спады, а в определенных социокультурных и экономических условиях исчезновение из практики, существование лишь в идеальных представлениях (30-60-е годы, 90-е годы XX века в Украине). В процессе пространственно-временного проживания культурных образцов дизайна и их интеграции в социальную практику часть из них могут заимствоваться и присваиваться другими культурными субстратами и обретать статус новых норм и стандартов (культурная диффузия), инициированных своеобразным социальным заказом, вызванным необходимостью адаптации людей к меняющимся условиям их жизни, ценностям и оценкам предметов, вещей, знаний, механизмов социализации (декоративно-прикладное, техническое творчество) и др.

Таким образом, идея проектного характера функций культуры по отношению к системе дизайна в целом формирует представление о культуре как знаковой системе, аккумулирующей ценности, культурные образцы, в которых концепции «производственного» или «технического» дизайна, «человека - машины» ступают место художественным, эстетическим концепциям, концепции «человек - культура». В культурологическом подходе проектная культура соединяет в единый смыслообраз «проектность» и культуру, как новую альтернативу проектной деятельности. В этой органичной дуальности - «художественность - внутренний образ проектности, а проектность - деятельный модус художественности» [3].

Цель дизайна как раз и состоит в создании порядка вещей в мире: дизайнер не должен отступать перед фактами и данными, что принято у исследователей в науке, наоборот, он должен попытаться изменить их согласно собственной концепции. Когда дизайнер в своих лучших произведениях предъявляет миру образы, реализованные в проектной культуре, наполненные художественным смыслом, он наделяет их типологическими свойствами современной культуры. В контексте наших

размышлений использование понятия «проектная культура» выступает важным инструментом раскрытия процессов модернизации и внутренних трансформаций дизайнерского творчества, одновременно с этим - способом включения дизайна в ценностную систему культуры. Изменения смысловых, художественных и символических характеристик форм и связей между объектами дизайна, происходящие в течение истории их существования, могут привести к реинтерпретации культурной формы дизайна в область иных смежных направлений творчества. Эти процессы в дизайне, как и в целом в культуре являются одним из наиболее естественных форм, образцов, подсистем его пространственно-временного существования. Неравномерность природных и исторических условий жизни людей вызывает необходимость заимствования и обмена новыми продуктами и технологиями.

Следовательно, представленность дизайна в статусе культурной формы подтверждается и изначальным присутствием его элементов в каждом повседневном сегменте человеческого существования и деятельности. «Культурообразующие функции дизайна могут быть реализованы, при наличии в нем собственных культурных структур и обменных процессов.

Дизайнеризация различных видов деятельности осуществляется стимулированием тех элементов дизайна, которые в них имеются, - так формировались архитектурный дизайн, инженерный дизайн, эрго-дизайн и др.» [2]. Не менее рельефно прослеживаются культурные черты в объектах собственно дизайнерского творчества, что еще более помогает не только утвердиться в представлении существования дизайна как формы культуры, но и создать систему научной аргументации объективности присутствия данного феномена.

Дизайн как форма культуры адаптирована самой природой диалектического развития, сопряженностью его проявлений в равной мере со всеми структурированными им объектами, в которых заложен как

конкретный полезный эффект, так и вторичный эффект, определяемый восприятием и осознанием другими людьми. В этом двойственном назначении дизайнерских произведений заложено диалектическое единство отношений: дизайнер - предмет - потребитель.

Выводы. Дизайн является продуктом совместной жизнедеятельности людей, системой взаимодействия, производства и оценки упорядоченных технологий удовлетворения групповых и индивидуальных интересов и потребностей в материальных, символических, познавательных и оценочных артефактах культуры. В его ядре находятся художественно-эстетические, проектно-культурные, социально-нормативные и творческие универсалии проектирования воображаемого мира, создания эталонных образцов эстетически организованных в пространственном, временном, интеллектуальном и эмоциональном значениях окружающей среды. Дизайн как динамичный феномен в своем развитии подвержен специфическим и нормативным формам организации, регуляции и интеграции и на этих основаниях объективируется через культурогенез, культурные трансформации, наследование традиций, реинтерпретацию смысловых и символических нагрузок, культурную диффузию. При этом он не теряет собственных признаков и культурных черт. По этим основаниям дизайн как художественно-проектное творчество объективно подпадает под определение культурной формы.

Таким образом, мы рассмотрели теоретическую интерпретацию проблемы дизайна как формы культуры. Дальнейшего рассмотрения требует проблема семантики современной виртуалистики.

Литература

1. Аксурин И. А. «Новая фундаментальная онтология» и виртуалистика // Вопросы философии. - 2003. - № 9.
2. Манифест виртуалистики // Труды по виртуалистике. - 2001. - Вып. 15.
3. Солопов П. Е. Виртуалистика и философия. - М., 2000.
4. Флиер А. Я. «Культурологическое многообразие» и культурологическая компетентность // Обсерватория культуры. - 2004. - № 2-3. - С. 5-8.
5. Розенсон И. А. Основы теории дизайна: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006. - 219 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вижимова Т. О. – завідувач кабінету музики Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського

Ейвас Л. Ф. – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету

Крашенінніков В. Н. – кандидат технічних наук, доцент Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Криворучкін В. І. – асистент Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Муронець В. Г. – аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Овчаренко Н. А. – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету

Петров В. С. – старший викладач Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Печерська Е. П. – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського

Пильнік Е. О. – аспірантка Криворізького державного педагогічного університету

Пильнік Р. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету

- Пляченко Т. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Пономаренко Т. В.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Ракітянська Л. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Растригіна А. М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Рейзенкінд Т. Й.** – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Решетнікова Т. П.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Рижова О.** – кандидат мистецтвознавства, старший викладач ОДМА імені А. В. Нежданової
- Романова Л. А.** – старший викладач Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
- Семеняк В. В.** – викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Сергєєва В. М.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Сидоренко Т. Д.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Смирнова О. О.** – аспірантка Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова

- Стефанюк Т. П.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Томашевський В. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету
- Удріс І. М.** – кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету
- Удріс Н. С.** – кандидат соціологічних наук, директор Криворізької школи комп'ютерної майстерності
- Филипчук М. С.** – викладач Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету
- Фурдак Т. Д.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Фурман О. І.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Чеботаренко О. В.** – кандидат мистецтвознавства, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Черних О. О.** – старший викладач Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
- Чернуха Н. М.** – доцент Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
- Чирва О. Ч.** – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Шахлісвич О. А.** – аспірантка Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського

Шевченко І. В. – кандидат філософських наук, доцент, заступник декана факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету

Шевченко І. Л. – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Шрамко О. І. – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Криворізького державного педагогічного університету

Щербина В. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну та ДПМ Криворізького державного педагогічного університету

Щербініна О. М. – кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя

Юрченко О. С. – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету

Ярошенко О. М. – доцент Криворізького державного педагогічного університету

ЗМІСТ

Печерська Е. П. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі методичної підготовки	3
Петров В. С. Предметно-просторове середовище вищих навчальних закладів – один із шляхів формування дизайнерських умінь і навичок студентів	16
Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики в оркестровому класі за вимогами кредитно-модульної системи	24
Пономаренко Т. В. Питання розвитку самодіяльного хорового виконавства та форми його організації в сучасних умовах	35
Пильнік Р. О. Розвиток рефлексії у процесі роботи над автопортретом	40
Пильнік Е. О. Поняття та сутність евристичного навчання	49
Ракітянська Л. М. Виховання музичної культури учнів в контексті гуманістичної педагогіки	57
Растригіна А. Практикоорієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя як засіб підвищення якості освіти	73
Рейзенкінд Т. Й. Творчі принципи навчання як складова дидактичних основ професійної підготовки вчителя музики	78
Решетнікова Т. П., Фурдак Т. Д. Формування естетичного смаку як важлива складова мистецько-педагогічної освіти	101

Сергєєва В. М. Психолого-педагогічні передумови роботи хормейстера в позакласній діяльності.....	109
Семеняк В. М. Сугестивні технології як умова професійної підготовки вчителя музики.....	117
Сидоренко Т. Д. Проблема формування у школярів пізнавального інтересу до музичних занять	127
Смирнова О. О. Компетентнісно орієнтований підхід до розвитку художньо-педагогічних здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	134
Стефанюк Т. П. Художня вишивка як засіб формування естетичної культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва	141
Томашевський В. В. Психологічні особливості сприйняття зовнішньої реклами.....	147
Удріс І. М. Опанас Сластьон як дослідник образотворчої спадщини Кобзаря.....	154
Удріс Н. С. Концепція випускної кваліфікаційної роботи у позашкільному навчальному закладі як чинник формування особистісних якостей людини інформаційного суспільства	163
Филипчук М. С. Навчальний естрадний оркестр як об'єкт наукового пізнання	175
Фурман О. І. Проблема форми і фону в процесі побудови зображення..	184

Чернуха Н. М., Муромець В. Г. Професійна рефлексія як умова формування інноваційної діяльності майбутнього педагога	190
Чирва О. Ч. Функціональні пріоритети освіти на художньо-графічних факультетах.....	196
Шахлісвич О. А. Уроки музичного саятознавства та їх роль у формуванні професійного мислення майбутніх вчителів музики.....	203
Шевченко І. В. Нетрадиційні форми гармонізації в системі підготовки вчителя музики.....	211
Шевченко І. Л. Проектування змісту професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей	223
Шрамко О. І. Роль музичного виконавства у процесі розвитку духовності	230
Щербина В. Г., Ейвас Л. Ф. Композиція та «безпредметний» живопис в системі нетрадиційних підходів до творчого процесу	238
Щербініна О. М. Технологічні аспекти формування досвіду цілісного пізнання музичних явищ.....	247
Юрченко О. С. Навчально-творча практика «Пленер» в системі підготовки студентів за спеціальністю «Образотворче мистецтво» ..	254
Ярошенко О. М. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано)	264

Выжимова Т. А. Художественная культура как компонент коммуникативной культуры будущего учителя музыки	275
Крашенинников В. Н., Криворучкин В. И. Концепция проектирования театральных плакатов.....	286
Криворучкин В. И., Крашенинников В. Н. Семиозис в графическом дизайне.....	291
Овчаренко Н. А., Чеботаренко О. В. Украинская современная музыка: к проблеме стилиобразования.....	298
Рыжова О. Интерпретационные установки фортепианных прелюдий Б. Лятошинского в музыкально-педагогической подготовке студента	306
Романова Л. А. Некоторые аспекты применения компьютерных технологий в процессе изучения дисциплины «Техника графики»...	318
Черных О. О. Дизайн как форма культуры.....	325
Відомості про авторів	331

УДК 378.147:745/749+372,847
ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

П24 36. наук. праць № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 2. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 339 с.
ISBN 978-966-2915-37-2

У збірнику відображено результати наукових досліджень та науково-методичних розробок викладачів вищих навчальних закладів України в галузі мистецько-педагогічної освіти. Висвітлюються актуальні проблеми мистецької педагогіки, мистецтвознавства, культурології, естетики, теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителя мистецьких дисциплін, впровадження сучасних художньо-педагогічних технологій.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 378.147:745/749+372,847
ББК 74.2+74.58

ISBN 966291537-0



Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць № 18. – Ч. 2.

Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007

Головний редактор – В. К. Буряк, доктор педагогічних наук
Відповідальний за випуск – О. І. Шрамко, кандидат філософських наук

Підписано до друку 22.06.2007.
Формат 60x84/16. Ум. др. арк. – 19,9. Обл.-вид. арк. – 16,1.
Тираж – 150 прим.

ПП “Видавничий дім”
Свідоцтво ДК № 515 від 3.07.2001.
вул. Тухачевського, 26, м. Кривий Ріг, 50063
т. (0564) 66-23-18

Друкарня СПД Щербенок С. Г.
Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004.
вул. Рокосовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77