

5781088)
П24
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ
ШКОЛИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ № 16

СПЕЦІАЛЬНИЙ ВИПУСК

**"МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА
(ТЕОРІЯ, МЕТОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ) - 2006"**

ЧАСТИНА 1

Кривий Ріг КДПУ
2006

П-14

63549

378 (082)

П24

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць № 16

Спеціальний випуск

**“МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА
(ТЕОРІЯ, МЕТОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ) – 2006”
ЧАСТИНА 1**



Кривий Ріг
КДПУ
2006

635119

УДК 378.147:745/749+372,847

Редакційна колегія

Буряк В.К. доктор педагогічних наук, професор, ректор КДПУ
(головний редактор);
Штельмах Г.Б. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
(відповідальний секретар);
Козлов А.В. доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри
української літератури;
Комаров В.О. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
історії України;
Кондрашова Л.В. доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової
роботи КДПУ, академік МАТО;
Макаров Р.М. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки;
Пікельна В.С. доктор педагогічних наук, професор.

Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 12.06.02 №1 – 05/6

Друкується за рішенням вченої ради КДПУ (протокол №5 від 14.12.2006)

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

П24 Педагогіка вищої середньої школи: Зб. наук. праць № 16. – Спеціальний
выпуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006. Частина 1 /
Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – 372 с.

У збірнику наукових праць відображено результати наукових досліджень та
методичних розробок викладачів вищих та середніх навчальних закладів України
різних рівнів акредитації по темі: “Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології)
– 2006”. Висвітлюються проблеми навчання студентів вищих навчальних закладів та
середніх навчально-виховних закладів у галузі художньої освіти.

Матеріали збірника призначені для широкого кола наукових працівників.

ISBN 996-7406-29-6

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

П24 Педагогика высшей средней школы: Сб. науч. работ № 16. - Специальный
выпуск: «Художественно - педагогическое образование (теория, методы, технологии)-2006.
Часть 1 / Редкол.: Буряк В. К. (гл. ред.) и др. - Кривой Рог: КДПУ, 2006. - 372 с.

В сборнике научных работ отображены результаты научных исследований и
методических разработок преподавателей высших и средних учебных заведений Украины
разных уровней аккредитации по теме: “Художественно - педагогическое образование
(теория, методы, технологии) – 2006”. Освещены проблемы обучения студентов высших
учебных заведений и средних учебно-воспитательных учреждений в области
художественного образования.

Материалы сборника предназначены для широкого круга научных работников.

ISBN 996-7406-29-6

© КДПУ, 2006

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ МІНІМАЛІСТСЬКОЇ МУЗИКИ

Андросова Д. В.,

Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової

Анотація. Стаття присвячена характеристиці дидактичних засад музики мінімалізму – як творчості композиторів, так і виконавського стилю. Акцентовується гармонізуюча спрямованість символіки та екстатичності мінімалізму в зумовленості його значення структурою архетипів.

Ключові слова: мінімалізм, “мінімалізація композицій”, “емансипація консонансу”, репетитивність.

Аннотация. Андросова Д. Педагогические аспекты освоения музыки минимализма. Статья посвящена характеристике дидактических оснований музыки минимализма – как творчества композиторов, так и исполнительского стиля. Акцентируется гармонизирующая направленность символики и экстатичности минимализма в обусловленности его значения структурой архетипов.

Ключевые слова: минимализм, минимализация композиции, эмансипация консонанса, репетитивность.

Annotation. Androsova D. Pedagogical aspects of development of music minimalism. The paper is devoted to the characteristic of the didactical bases of music of minimalism – as creativity of the composers, and of performers style. An harmonical orientation of symbolics and extatic of minimalism accented in conditionality of his meaning by structure of archetypes.

Key words: minimalism, minimalisation of composition, consonance emancipation, repetition.

Постановка проблеми. Актуальність обраної тематики визначена обставинами буття сучасної музичної практики, екстремальний момент якої містко зазначив В. Мартинов, теоретик Православної музики і композитор – назвою своєї книги, випущеної у Москві у 2002 році: «Кінець часу композиторів» [5]. «Згорнення» композиторської свободи через алеаторику, тобто через виявлення творчої ініціативи виконавців, представив ще авангард ХХ ст. Але поставангард в напрямку мінімалізму ввів те, на що не зазіхав і авангард: «уникнення композиції» чи то через понадстислість звучання, завищену мініатюризмом А. Веберна і реалізовану на новому рівні Ля Монте Янгом ще у 1956 році у Струнному тріо «4'33», чи то через не-розвиток репетитивних побудов. Мінімалізм як «ноу-хау» Західної музики закінчився у 1990-ті роки, але запліднив сучасне мислення в цілому, у тому числі сучасних композиторів України. Крім того, «мінімалізація художності» як традиція церковної музики саме Православ'я склала особливу лінію осмислення мінімалізму, «злиття» випереджаючих його проявів – із тим, що видавала «фольклорна хвиля» у нашій Вітчизні у 1950 – 1960-ті роки.

Такою є позиція О. Козаренка, органіку мінімалізму для традицій духовної вітчизняної музики відзначив В. Медушевський у своїх лекційних виступах. А

це і є педагогічний ракурс мінімалізму, який звикли асоціювати із «медитативністю» підозрілого походження, тоді коли «лагідність» та очевидна екстатичність та символіка вираження пов'язує цю музику із старовинноцерковною християнською та обіхідною православною традицією. Мінімалізм – «партійне», ідеологічно цілеспрямоване мистецтво оспівування того, що було предметом викриття авангарду ХХ ст.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічна основа статті – інтонаційний підхід школи Б. Асаф'єва [2], культурологічно спрямований на «панінтонаційний» чинник музики (див. позиції О. Маркової [4], що «дифундує» з теоретичними положеннями апологетів духовної музики, серед яких В. Медушевський [7], В. Мартинов [5; 6], Е. Уілсон-Діксон [12]).

Об'єкт даної роботи – музика мінімалізму як композиція та виконання, предмет – педагогічний чинник «стислості» та «репетитивності» мінімалізму, що в піднесеному тонусі заявляє статику споглядання, «відсторонюючи» агресивність «нової музики» ХХ ст. Метою даної роботи виступає виділення у мінімалістському виконавстві тієї «дидактики через звуки», яка складає реальне надбання *естетизації-одухотворення музичного подання чи то класичних, чи саме мінімалістських композицій.*

Конкретні завдання: 1) огляд засад мінімалістської музики в їх виходах на музичне виконавство, 2) виділення аспектів «музичної дидактики» мінімалізму, втіленої ієрархією архетипів виконавства.

Практична значущість – розгорнення матеріалів у курсах теорії виконавства, а також у музично-історичних курсах музичної вищої і середньої школи у цілому.

Результати дослідження. В музикознавстві розроблялися засади мінімалізму на рівні композиторської творчості (хоча остання зростає на засобах виконавства – вивчення «шматками», «фрагментами», психологічно ототожнюваних із твором у цілому, нарешті, гра-повторення, що породила «репетитивність»). Але мінімалізм як спеціально виконавська творчість – ця

тематика не розгорталася, хоча в сучасній виконавській стилістиці це досить сильний засіб впливу «осучасненого» озвучування класики.

Напрямок мінімалізму визначився у якості сутнісного показника музики ХХ століття, у тому числі досвіду в «новій мініатюрі» Е. Саті, М. Рославця, М. Леонтовича, А. Веберна та ін. В літературі прийнятий розгляд мінімалізму як принципу мислення у зв'язку з етимологічним значенням цього слова-терміна («мінімалізація загального обсягу звучання» у представництві художнього цілого) (Е. Стрікленд [10], П. Поспелов [8]). Однак пропонується також розгляд мінімалістських тенденцій у більш ранніх шарах музики, у Р. Вагнера, М. Глінки, у джазовій імпровізації (Е. Стрікленд [10], П. Поспелов [8], К. Поуттер [9], І. Стоянова [11] тощо). І головним виступає не «стиснення» форми, а «стиснення» фактури – до «репетитивності», що знищує різноманіття «контрастів» і «тотожностей» (за Б. Асаф'євим) у музичному цілому. Це має аналогії з образотворчим «концептуальним» мистецтвом, в якому повторювальність тих чи інших елементів ніби «заміщає» їх художню «навантаженість».

Мінімалізм, вважаємо, у якості одного із витоків містить також *ознаки християнської традиції* – у варіанті обіходу, що зберігає архаїчні та одночасно сутнісні ознаки релігійного мислення. Християнська ортодоксія, відстоювана Православною традицією, захищає континуальні установа в музиці, виводячи останню із протилежності звучанню: із тиші. Один із теоретиків Православного співу В. Мартинов вказував: «...якщо початком та відправною точкою музики є милування звуком, то початком богослужбового співу є стягання тиші та безмолв'я» [6, 82]. Музика-звучання в цьому випадку «мінімалізується» – до «музики не-співу».

У своїй дисертації, захищеній в 2005 році [1], мною були висунуті такі показники мінімалізму, тлумачені як сутнісні: «емансипація консонансу» та «мінімалізація композиції». Перше з уведених понять вказує на принципове *благозвуччя* мінімалістської музики, на відміну від жорсткостей «варваризмів» авангардних творів. Друге («мінімалізація композиції») вказує на реалії

фактурних та композиційних згорнень у даного роду музиці. Головне, зазначена мною лінія *мінімалізму у виконавстві* – як виконання *мінімалістської музики як такої та виконання класики у мінімалістських принципах*.

Виконавський стимул у просуванні мінімалістів-композиторів до відповідного методу творчості відзначається у багатьох музикознавчих дослідженнях. Симптоматичною є біографія «великого грека Вангеліса», як його справедливо називають (повне ім'я – С. Вангеліс Папафанасіу), композиторський дар якого був апробований у 1990-ті роки, а від 1960-х він виступав в ансамблі як виконавець та аранжувальник із Д. Руссосом. Мінімалістський принцип мислення виявився в його десятичастинній вокальній симфонії «Ода міфам», в якій все і нагадує, і демонстративно спрощує – «консонує» мессіанівську модель циклу (див. «Турангаліла»). Заглибленість у виконавство-імпровазію споріднює Т. Райлі і Ла М. Янга, двох із визнаної четвірки лідерів мінімалізму: обидва походили з «...перших музичних пошуків... за стандартами Коула Портера, Джорджа Гершвіна та Річарда Роджерса, а також у стилі традицій «ковбоїв» і музики Заходу» [9, 93].

Із характеристик знаменитих мінімалістів відзначаємо ті, що мають відношення до виконавських принципів мінімалізму:

1) засвоєння джазової імпровазіції – з виходом на популярну класику, тобто у «переверненні» послідовності академічного європейського залучення до музики;

2) тяжіння до популярного-загального – до того, що пов'язує «європеїзований джаз» Портера – Гершвіна – Роджерса з популярною складовою класичної музики: «стертість» межі композиції та виконавської імпровазіції.

Приклад класики мінімалізму – П'єса IV Ф. Ржевського, «Scale» Л. Корі. У першого «мінімалізація фактури» – через «репетитивність», у другого – через «зведення до лінії» (особливо наочно у порівнянні із Етюдом Дебюссі № 1 «Для п'яти пальців», оскільки Корі буквально витримав апікатуру у п'яти-, а то й чотирьопальцевих послідовностях).

Мінімалістські тенденції у виконавстві академічної музики мають ті ж самі особливості виявлення, що і в грі класиків-мінімалістів. Мова йде про усвідомлення художньої множинності та метафоричної варіантності будови музичного тексту, в якому є місце змінам тематично-структурного дійства, «висунення на авансцену» фактури-динаміки одного компонента і «відсунення у фон» інших. Так виявляється «прихована поліфонія стилів» - у творчості класиків. Прикладами таких прочитань є виконавські версії гри композицій В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, створювані піаністами різних масштабів обдарованості, однак об'єднаних спрямуванням до вписування у культурну парадигму другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Мінімалізм як тенденція виконавства впливає з «економії засобів» композиції-архітекtonіки заради зосередження на деяких елементарних та неадекватних для даного виду мистецтва виявленнях смислу.

Ідея мінімалістського виконавства підказана «економією виразності» у Г. Гульда, піаніста, який парадоксально поширив бахіанство у клавірно-чембальному розумінні на всю сукупність репертуару з творів авторів ХVІІІ – ХХ ст. Аналогічно виконавські установки М. Полліні базуються на рівності етюдної («неокласичної») гри, що «спрощує» романтичну музику, в тому числі витончені твори Ф. Шопена. Подібна «економія виразності» народжує несподівані та яскраві виконавські версії – наприклад, у виконанні японським піаністом М.К. у 2001 році 32-х Варіацій для фортепіано с-moll Л. Бетховена у захоплено-гімнічному тонусі, буквально «на усмішці» із відповідним мімічно-пластичним рішенням візуального ряду виступу.

Концерт № 24 с-moll В. Моцарта у виконанні Г. Гульдом осмислений з позицій мінімалістського розуміння окремих сторін композиційного рішення творів. Перш за все виділяється фразування Гульда. Воно містить змістовне акцентування заключних звуків, що складають *протилежність принципам хорейчних ритмізацій* у мотивах-фразах Моцарта. Ключова – вихідна – побудова Концерту у вигляді початкового мотиву головної партії, що проведена в оркестровому звучанні, акцентує зворот «жорсткого риторичного

ходу» в дусі риторики фуг Й. С. Баха, тоді як органічна для Моцарта хореїчна фігура виділяє пасторальний мотив (послідовність за тонами тризвуку, пом'якшена інтонаціями «зітхання»). Аналогічним чином «переакцентується» зміст складаючих тему соліста зворотів-інтонацій: підкреслення завершального псалмодуючого ходу «знімає» вихідну та домінуючу в конструкції почуттєву інтонацію *lamento*. Так «оголюється» бахіанське підґрунтя мислення Моцарта, зумовлене історично та особистісно-творчими зв'язками із представником знаменитої музичної сім'ї Й. К. Бахом («Лондонським»).

Прикладами мінімалістської установки у виконанні є озвучування «Місячної» сонати Л.Бетховена, «Мандрівника» Ф.Шуберта та ін., в яких маємо підкреслення однієї фігури-остінато, що допускає «репетитивну» виділеність у грі.

Висновки та подальший напрямок досліджень. Мінімалізм у виконавстві виводить на виконавство-тренування, на навчаючі (у етичному значенні!) повторювання та «недомовленості»:

1) виконання творів музики мінімалістів як такої з притаманною їй «культурою пауз» у понадкоротких звучаннях «розрідженої» фактури – або у «дзвінно-щипковій» манері, як у стародавній сакральній музиці, що актуалізує у техніці фортепіано *репетиційні* вміння виконавця;

2) увага до архетипових формул-знаків, що втілюють духовну символіку, екстатичку «ігрових фігур», котрі а ргіогі містяться в європейській професійній музиці, що зумовлена церковно-духовною генезою;

3) усвідомлення у типових фігурах і «загальних формах руху» смислів, що «стираються» асоційованими значеннями музики й тих, що співпадають із глибинністю символів-архетипів кола, ліній, дуг, тоновості як такої;

4) знаходження у тембральному складі звучання, зокрема у фортепіано, якостей, співвідносних із понадособистісно-піднесеним характером гімноспіву-уславлення, котрі для європейського ареалу сконцентровані у мелодійності кіфари-ліри, флейти-авлосу-органа, - заради *висвітлення* загального тону звуковедення;

5) зосередження виконавця на ігровій екстатичній вираженні, утворюючої частину риторично-метафоричного багатства образу класичної музики, здатної «максималізувати» *понадособистісний* пафос вираження-осліплення.

Педагогічний ракурс мінімалістського підходу – вміння і виконавця, і слухача зосередитися на духовній символіці будь-якого твору талановитого автора, навіть якщо цей автор і не усвідомлював таких високих стимулів творчості. Ці чи інші архетипи – а серед них ритмічна пульсація «краси уповільненого жесту», символ пограниччя буття-небуття, що досягається обдарованими артистами, минаючи темпові вказівки і тактові розмежування, «лінійність» висхідно-низхідного руху висотностей у самих різних інтервалах та ін. – є *всеприсутніми в музиці*. А от зробити їх провідними для сприйняття, відсунувши волонтаристську програму, навіть якщо вона є у геніального автора, на користь Знаків Неба у того ж генія, – задача Виконавства з великої літери. І репетитивне *зосередження* шляхом репетиції-повторювання, як це зробив Гульд із фразуванням у дусі бахівської духовності у Моцарта, «відсунувши» еротизм рококо автора «Весілля Фігаро», діє на користь «мінімалізації» вираження, гіперболізуючи духовну символіку музики.

Література

1. Андрюсова Д. *Мінімалізм в музиці: напрямок та стиль мислення. Автореф. канд. дис.* – Київ, 2005. – 17 с.
2. Асаф'єв Б. *Музыкальная форма как процесс.* – М.-Л.: Музыка, 1971. – С. 379.
3. Житомирский Д., Леонтьева О., Мило К. *Западный музыкальный авангард после второй мировой войны.* – М., 1989. – 369 с.
4. Маркова Е. *Интонационность музыкального искусства.* – К.: Музичка Україна, 1990. – 182 с.
5. Мартынов В. *Конец времени композиторов.* – М.: Русский путь, 2002. – 295 с.
6. Мартынов В. *Культура, иконосфера и Богослужбное пение Московской Руси.* – М.: Прогресс – Традиция, Русский путь, 2000. – 224 с.
7. Медушевский В. *Внемлите ангельскому пению.* – Минск, 2000. – 368 с.
8. Поспелов П. *Минимализм и репетитивная техника // Муз. академия, 1992, № 4.* – С. 74-82.
9. Potter K. *Four musical minimalists: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass.* – Cambridge, 2000. – P. 389.
10. Strickland E. *Minimalism: Origins.* – Indiana University Press, 1993. – 312 p.
11. Stoianova I. *Warum ist das Leichte schwer? Apropos Minimal Music.* – S. 512 – 517.
12. Уитсон-Диксон Э. *История Христианской музыки. Ч. 1-4.* – С.-Пб.: Мирт, 2003. – 409 с.

КИЇВСЬКА СТАРОВИНА ПРО ОБРАЗОТВОРЧУ СПАДЩИНУ Т.Г.ШЕВЧЕНКА ТА ІНШІ ШЕВЧЕНКОЗНАВЧІ ВИДАННЯ КІНЦЯ ХІХ століття.

Антонович С.А.

Київський інститут реклами

Анотация. В статті розглядається проблема висвітлення образотворчої спадщини Т.Г.Шевченка в часописі «Київська старовина» 1880-х – 1900-х років. Публікації аналізуються у контексті становлення вітчизняної історії мистецтва як науки взагалі і шевченкознавства зокрема.

Ключові слова. Т.Г.Шевченко, київська образотворча спадщина, «Київська старовина».

Аннотация. Антонович Е. Киевская старина о изобразительном наследии Т.Г.Шевченка и другие шевченкознавчие издания конца XIX века. В статье рассматривается проблема освещения изобразительного наследия Т.Г.Шевченка в журнале «Киевская старина» 1880-х – 1890-х годов. Публикации анализируются в контексте становления отечественной истории искусства как науки вообще и шевченковедения в частности.

Ключевые слова. Т.Г. Шевченко, киевское изобразительное наследие «Киевская старина».

Annotation. Antonovich E. The Kiev olden time about T.G.Shevchenko's graphic heritage and other Shewchenko knowing editions of the end of XIX century. In the article the problem of illumination of graphic legacy of T. Shevchenko is in a magazine «Kievskaya starina» 1880-x – 1890th. The publications are analysed in the context of becoming of domestic history of art as sciences in general and knowledges about in particular.

Key words. T.G. Shevchenko, the Kiev graphic heritage «Kievskaya starina».

Постановка проблеми. Інтеграція української освітньої системи у європейський простір вимагає від всіх освітян, зокрема - працівників вищої школи - переосмислення традиційних схем і методик, наповнення кваліфікаційних характеристик та освітніх програм новим змістом. Збільшення частки елективних дисциплін у навчальних планах обумовлює необхідність розробки і запровадження спецкурсів, які б дозволяли на вищому шаблі здобуття професійної освіти – магістерському - глибоко і різнобічно оволодіти фаховими знаннями. Стосовно художньої та художньо-педагогічної освіти такою необхідною і маловивченою сферою виявляється історія вітчизняного мистецтвознавства. Вивчення нашої наукової мистецтвознавчої спадщини дає можливість розвивати сучасну національну науку, опираючись на досвід попередників, що є запорукою формування висококваліфікованого, національно свідомого фахівця. Роботу виконано у контексті програм НДР Київського інституту реклами.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження в галузі становлення науки про мистецтво входять до кола зацікавлень багатьох сучасних фахівців. Слід

відзначити публікації М.Криволапова, Р.Шагало, М.Селівачова, Л.Соколюк, І.Удріє Образотворчість Т.Г.Шевченка висвітлюється в роботах А.Жаборюка, В.Яцюка. Однак, ще недостатньо виявлена роль періодики кінця 19 століття у формуванні об'єктивного сприйняття творчості митця як художника.

Метою дослідження є аналіз статей, в яких характеризуються малярські та графічні твори Кобзаря, опублікованих в журналі «Київська старовина» як складової і провідного напрямку українського мистецтвознавства кінця XIX століття.

Отримані результати. Вагому роль у становленні національної науки про мистецтво – як і багатьох інших напрямків українознавства – впродовж останньої чверті XIX століття відігравав часопис «Київська старовина» («Киевская старина»). В ті часи вітчизняна журналістика не лише стає важливим фактором суспільно-політичного і літературно-мистецького процесу, а й сприяє формуванню наукових знань у різних галузях гуманітарних дисциплін. Саме такі завдання ставили перед собою засновники і співробітники єдиного в зазначену добу на Лівобережній Україні періодичного видання, зрозуміло що – російськомовного, на сторінках якого за час існування (1882 – 1907) опубліковано численну кількість матеріалів, пов'язаних з минулим українського народу, його звичаями, побутом, національним характером тощо. Певним чином можна сказати, що часопис відіграв роль колективного органа розповсюдженого в ті часи збиральництва – але не старожитностей і мистецьких творів, а інформації про них.

Значним був внесок «Київської старовини» у становлення шевченкознавства. Кожен лютневий номер щомісячника присвячувався пам'яті Кобзаря. Починаючи з 1884 року тут регулярно друкуються літературні твори Т.Г.Шевченка, вміщуються спогади про його життя й творчість. Вагому роль відіграли публікації, розміщені на сторінках «Київської старовини» і в дослідженні образотворчої діяльності Т.Г.Шевченка що стає важливим напрямком становлення вітчизняного мистецтвознавства. Якщо у спогадах сучасників з окремих епізодів своєрідними інформативними мазками

вимальовується особистість Шевченка-художника, то провідним завданням більшості статей часопису є накопичення якомога більшого фактологічного матеріалу, найрізноманітніших відомостей щодо робіт, автором яких безсумнівно або вірогідно був митець. Тобто, предметом дослідження тут починає виступати вже не творець, а мистецький твір, що було важливим позитивним кроком. Шевченкознавчі публікації «Київської старовини» містять лише окремі спроби оціночних характеристик малярсько-живописних творів Т.Г.Шевченка і фактично відіграють роль джерелознавчої бази. Проте кількість зібраної дописувачами часопису інформації стає підґрунтям для подальших наукових пошуків.

Одним з перших звертається до висвітлення малярсько-графічної творчості Т.Г.Шевченка активний співробітник часопису В.Горленко. Справжній срудит і знавець чотирьох мов – він отримав освіту в Ніжинському ліцеї та Сорбоні – В.Горленко присвятив себе літературній діяльності та мистецтвознавчо-фольклористичним дослідженням. Він багато подорожував, добре розумівся як на старому так і на сучасному мистецтві і був щиро відданий вітчизняній культурі, тому його характеристики мистецьких творів, зокрема шевченкових, є особливо цінними.

Як і більшість тогочасних публікацій, статті В.Горленка про образотворчі роботи Т.Г.Шевченка мають інформаційно-описове спрямування. Перший його значний огляд присвячений колекції альбомів і малюнків Шевченка в збірці В.Тарновського [6] Начерк відкриває загальна характеристика цього чудового зібрання українських старожитностей, серед яких спадщина видатного митця займає почесне місце. Дослідник приділяє увагу окремим фактам біографії поета, пов'язаним з родиною Тарновських як свідoctву безсумнівності щодо авторства робіт.

Основна частина публікації наближається за типом до каталогу з короткими визначеннями і описами. В цих характеристиках відчуваються авторські уподобання і містяться цікаві спостереження. Так, лише побіжно перераховуються олійні твори колекції включно з «Катериною». Натомість,

уважно описані альбоми малюнків, особливо – дорожнього альбому часів співробітництва Кобзаря в археографічній комісії, в якому В.Горленко виділяє 19 аркушів. Найціннішим експонатом колекції він вважає видання «Живописної України», яке, на його думку, за значимістю дорівнює оригіналам [6, 407]. Розповідаючи про сюжети кожного з шести аркушів видання, виділяє за художніми якостями офорт «Старости», який відрізняється «чудовим освітленням». Не менш цікавим вважає він і «Казку» з її вдало обраним мотивом і «глибоким, гольбейнівським сарказмом» [6, 408].

Наступна стаття В.Горленка присвячена ілюстраціям Т.Г.Шевченка [5]. В ній вчений, опираючись на повість «Художник», що трактується як автобіографічний нарис і на щоденникові записи митця, визначає безперечно перевагу поетичної творчості Тараса Григоровича. Як художник він видається авторові дуже нерівним, однак В.Горленко прагне виявити досягнення митця, формулюючи їх досить чітко. «Найбільш властивою йому галуззю очевидно слід вважати портрет і тип. Значної довершеності досяг він також в шляхетному мистецтві офорту» [5, 9]. До цієї формули в наступні роки звертаються інші дослідники, погоджуючись з твердженням автора, або критикуючи його.

Серед кращих творів Шевченка вчений називає портрети останніх років, та українські побутові і пейзажні замальовки, слушно зауважуючи: «Кращі його риси як живописця виразились у речах, писаних з любов'ю і від душі» [5, 10]. При цьому робиться застереження щодо випадковості будь-яких висновків відносно загального рівня малярсько-живописних робіт Кобзаря через розпорошеність творів по різних збірках і відсутності на той час цілісної уяви про його спадщину. Цей аргумент також протягом десятиліть повторюватимуть дослідники творчості митця.

Власне ілюстративним роботам Т.Г.Шевченка присвячено порівняно незначну частину публікації. В.Горленко коротко характеризує малюнок до нарису Квітки-Основ'яненка «Знахар», оцінюючи його загалом позитивно. Значно нижчим за художніми якостями є, за словами автора, цикл ілюстрацій до життєпису полководця О.Суворова, автором якого був М.Полевой. Вчений

прямо говорить: «Тут багато маленьких, дуже поганих малюнків», вважаючи причиною низького рівня відсутність «внутрішнього зв'язку між ілюстратором і героєм книги» [5, 11] Залишаючи без коментарів об'єктивність такої критичної оцінки, слід зазначити, що звернення В.Горленка до маловідомої на той час графічної творчості Т.Г.Шевченка було позитивним.

Найповніше прочитується розуміння завдань часопису і мета публікацій про доробок Шевченка-художника в статті «Картини, малюнки і офорти Шевченка» [4] На початку статті В.Горленко безпосередньо звертається до всіх читачів «Київської старовини» з проханням надсилати до редакції будь-які відомості про існування та місцезнаходження живописно-графічних робіт Кобзаря з метою формування більш повного переліку його творів. Образотворчий спадок митця, за словами автора, «доповнює коло духовних інтересів спостережень і смаків поета», тобто, відіграє не головну роль, проте ці твори є найкращими ілюстраціями з життя самого художника [4, 80]

Автор, як і в попередніх матеріалах, в оцінці відомих йому робіт не приділяє уваги живописним полотнам і віддає належне офортам. Детальніше вчений зупиняється на сюжетній характеристиці серії «Блудний син» і офорті «Сама собі в хаті господиня». З приводу останнього В.Горленко зазначає, що робота сповнена гіркою сарказму подібно малюнкам Гойї та Гаварні [4, 81] (Ця аналогія потім зустрічатиметься у дослідженнях інших вчених.) Фактично метою публікації є спроба систематизації відомих автором картин, малюнків та гравюр Шевченка. Він поділяє весь каталог на три групи і прагне до хронологічного упорядкування переліку принаймні офортів. Зведена інформація складається на основі збірок В.Тарновського, В.Лазаревського, Г.Честаховського. Дослідник також звертається до інших власників шевченкових творів, зокрема – А.Прахова, Л.Жемчужнікова, В.Коховського - з проханням надати інформацію про свої збірки.

Невеликою рецензією «Альбом офортів Шевченка» відгукується В.Горленко на вихід у світ альбому «Офорти Шевченка в колекції В.В.Тарновського» [3] Автор віддає шану давнім і безкорисним зусиллям

В.Тарновського по збиранню пам'яток вітчизняної культури і зазначає, що в його колекції зібрані майже всі відомі на той час офорти митця, репродуковані у рецензованому виданні. Вчений переконаний, що альбом стане дорогоцінною підмогою для знавців і фахівців офорту – галузі, в якій Шевченко був «одним з перших майстрів». «Цей вид гравюри цінується особливо високо тому, що він є найбільш індивідуальним. ...особливість руки і ока митця, його оригінальні риси і сукупність всіх його зусиль, що характеризується словами «душевний настрій», передаються з усіх видів гравюри найбільше в офорті. Риси Шевченка, як живописця, відбилися також найбільш рельєфно в цій улюбленій ним галузі гравюри» [3, 489]

В 1898 році видається збірник праць В.Горленка, де вміщено нарис «Шевченко – живописець і гравер» [2]. Ця публікація сприймається як підсумкова і містить низку міркувань, що вже висловлювались автором у попередніх статтях. За цей час – значною мірою в результаті зусиль співробітників «Київської старовини» - був зібраний обширний матеріал про образотворчий спадок Кобзаря, упорядковані біографічні відомості і, за словами автора, з'явилась підстава дати більш об'єктивну загальну оцінку творчості Шевченка-художника.

Зазначимо, що принципових змін у поглядах В.Горленка не відбувається. Як і раніше, він вважає, що художня практика була «в загальній сумі його творчості явищем додатковим і випадковим» [2, 93] Однак вчений розуміє необхідність вивчення малярсько-графічних творів як самостійного мистецького явища. В цьому напрямку він робить важливий крок: починає огляд з характеристики фахової підготовки Т.Г.Шевченка під час навчання в Академії мистецтв. Оцінюючи діяльність К.Брюллова та його послідовників з позицій прихильника критичного реалізму часів передвижництва, В.Горленко зазначає водночас, що Брюлловська школа мала великі достоїнства щодо професійного вишколу, а сам митець в своїх портретах залишається «видатним реальним майстром» [2, 96] Не менш вагомим є твердження, що в живописі

Т.Г.Шевченка як учня К.Брюллова відсутні твори з чужими його духові, ходульними темами.

Не вдаючись до бодай побіжного аналізу, В.Горленко називає олійні полотна Т.Г.Шевченка «непоганими» попри відсутність яскравих достоїнств [2, 97] Акварелі та малюнки 1840-х років, зроблені за програмою археографічної комісії, автор цінує переважно як доповнення до загальної характеристики творчої особистості митця, його духовного світу. Як і раніше, він критично ставиться до робіт Шевченка-ілюстратора і високо цінує – передусім з точки зору соціальної значимості – всі графічні роботи з казарменого життя та побуту місцевих жителів. Свою точку зору дослідник підкріплює посиланнями на думку знавців [2, 105] Окремо виділяється серія, яку в цій публікації вчений називає «Пригодами блудного сина» та офорти останніх років. Опосередковано свідомством накопичення фактологічного матеріалу щодо спадщини Шевченка-художника є те, що тут автор веде мову про три десятки офортів, тоді як в публікації 1888 року мова йшла ледве про двадцять [2, 107] Вчений дуже схвально ставиться до виданого В.Тарновським альбому з 27 кращих офортів Т.Г.Шевченка і як доказ визнання фахового рівня трактує детальне висвітлення творчості митця у відомій праці Ровинського.

Підсумовуючи огляд, В.Горленко стверджує, що в своїх роботах 1840-х років Т.Г.Шевченко не підіймається вище другорядних представників Брюлловської школи, однак українська тематика в спадщині цих років має вагоме значення як доповнення і коментар до його поезії [2, 109] Набагато ціннішими за глибиною відтворення драматичних явищ життя сприймаються твори часів заслання і, нарешті, справді майстерними за художніми і технічними якістьми постають офорти останніх літ. Багато в чому не безумовні, погляди В.Горленка містять низку точок відрахунку для подальших досліджень шевченкознавців. Сприйняття образотворчості Кобзаря крізь призму його поезії з опорою на біографічний метод є ознакою мистецтвознавчого шевченкознавства тієї доби і праць В.Горленка як одного з провідних дослідників.

Аналогічні погляди обстоюються в статті О.Русова «Колекція малюнків Т.Г.Шевченка», однак – у підсиленому негативному забарвленні [8] В ній теж увага концентрується на окремих фактах, пов'язаних з малярсько-графічними роботами митця. Метою публікації стало оприлюднення інформації про значну за обсягом колекцію, з якою Русов ознайомився в Харкові. Дописувач характеризує наявні експонати, прагнучи до певної систематизації. Передусім він піднімає питання про оригінальність окремих творів, висловлюючи сумнів щодо авторства. Однак переважну більшість малюнків, на думку О.Русова, дійсно виконав Т.Г.Шевченко.

Згідно класифікації автора з майже трьох сотень робіт значна частина уявляє собою студії натурників та ескізи жанрових сцен а також - накидки і замальовки. Біля півсотні творів представляють красиви України – Київської, Полтавської, Чернігівської губерній - та епізоди її історії. Переважна ж кількість аркушів створена під час заслання. До-речі, О.Русов трактує свій матеріал як висвітлення питання про активну образотворчу діяльність поета в той період. Після стислої характеристики зображених мотивів прикаспійської природи та побуту місцевих жителів і казарменого життя він ретельно перераховує всі назви місцевостей, зображені Шевченком в роки солдатчини. В цьому виявляється повага до найменшого факту без спроби його тлумачення.

Порівнюючи в загальних рисах пейзажний живопис з «українськими та східними мотивами», автор приходить до висновку, що вітчизняні ландшафти і жанри не відрізняються тим ступенем викінчення і акуратністю виконання, які помітні в малюнках зі східною тематикою. Проте, предметом детальнішого огляду О.Русов робить національну тематику. Він зупиняється на малюнках «церковно-археологічного характеру» створених під час роботи в археографічній комісії, виділяє пізні офорти, в тому числі портрети і «двох дівчат під вербою» [8, 187].

Огляд колекції дає підстави авторові поставити питання про художню значимість графічно-малярської спадщини митця. Питання звучить цілком у руслі тогочасної шевченкознавчої тенденції: чи існує спорідненість і



взаємозв'язки між поетичними і образотворчими сюжетами і темами. О.Русов однозначно відповідає, що Шевченко навіть і не прагнув візуального втілення власних поетичних образів. В жанрових сценках автор також «при всьому бажанні» не може знайти «художню ідею» і виносить загалом негативну оцінку його образотворчості. В якості аргументу О.Русов перераховує дійсно чудові образи і мотиви Кобзаревих поем і ліричних віршів і зазначає, що нічого подібного немає в його живописних і графічних роботах. Його дивує і обурює, що автор «Неофітів», «Гайдамаків» тощо брав олівць, щоб зобразити товаришів по академії чи мужиків, «залишаючи в стороні свою світову скорботу» [8, 190].

Подібні принципи спостерігаються в багатьох публікаціях XIX століття і сприймаються як характерна ознака перших кроків на шляху становлення шевченкознавства як галузі науки про мистецтво. Стриманий і загалом більш педантичний М.Шугуров уміщує в лютьневому номері 1894 року повідомлення «Про малюнки Т.Г.Шевченка, виконані за дорученням Київської Археографічної Комісії у Волинській губернії» [10] Мова в ньому йдеться про акварелі й малюнки Почаївської лаври, які на той час автор оглядав у збірці П.Дорошенка. Описуючи сюжети чотирьох акварелей, автор наголошує на «дуже вишуканому» та ретельному виконанні аркушів. Створюється враження, що найбільше імпонує йому акварельний інтер'єр лаври з величним іконостасом і постатями прочан та малюнок церкви у с. Вербки з могилою князя Курбського [10, 319] Однак оціночні характеристики відсутні і публікація є взірцем безпристрасного викладу певних відомостей. Огляд доповнюється інформацією про записку члена археографічної комісії М.Судієнка відносно дозволу на літографіювання цих творів. (Репродуковано було в 1849 році лише малюнок церкви у Вербках).

Через три роки в лютьневому номері з'являється анонімний коментар до опублікованої репродукції однієї з оглянутих вище акварелей: виду Почаївської лаври з південної сторони [1]. Стаття належить до багатолітньої рубрики «Київської старовини» «До малюнку», з назви якої зрозуміло, що метою

подібних публікацій було надання інформації про опублікований мистецький твір. В ній основна увага приділяється історії спорудження величного комплексу у XVIII столітті. Однак автор визнає художнє значення опублікованої акварелі і зазначає, що крім нього вона має історико-археологічний інтерес [1, 348]. В роботі зафіксовано той вигляд, який мав ансамбль під час створення акварелі, що змінився за півстоліття добудовами. В повідомленні зазначено також, що в теперішній момент оглянуті М.Шугуровим у вищезгаданій статті акварелі знаходяться у збірці В.Тарновського.

В останні роки існування «Київська старовина» все більше перетворювалась на белетристичний журнал, де у шевченківські дні вміщувались його поетичні твори. З цікавих повідомлень початку XX століття слід назвати інформацію «Т.Г.Шевченко і заміщення кафедри живопису у Київському університеті» [9]. В ній висвітлюється відомий епізод біографії митця, коли він брав участь у конкурсі на посаду викладача по кафедрі живопису і переміг серед таких яскравих конкурентів як Н.Буяльський та П.Шлейфер. Арешт зруйнував всі перспективи і на посаду був призначений П.Шлейфер. В більшості ж своїй крихітні публікації у декілька рядків уміщуються в рубриці «Документи, повідомлення й замітки» як конкретна інформація.

Прикладом тогочасного сприйняття образотворчості Т.Г.Шевченка може бути значна за обсягом стаття в журналі «Україна», створеному на базі ліквідованої «Київської старовини» у 1907 році. «Автографи і нові твори Т.Г.Шевченка, знайдені в архіві Департаменту Поліції» Я.Забіли мають предметом висвітлення досить обширні матеріали [7]. Автор подає огляд як записів народних пісень і літературних творів Кобзаря так і його графічних робіт. Однак, якщо в статті дослівно відтворено все, що написано рукою поета, то відносно малюнків і акварелей, які автор вважає невизначними, він не зазначає навіть їх приблизну кількість, обмежуючись загальними словами на зразок «...частина малюнків з українським сюжетом (пейзажі, типи), а частина – зі східними мотивами з часів заслання» [7, 4-5].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Проаналізовані публікації свідчать, що наприкінці ХІХ століття відбувається процес становлення об'єктивних уявлень про образотворчу діяльність Т.Г.Шевченка. Графічно-малярська кобзарєва спадщина стає предметом дослідження багатьох шанувальників видатного українця і входить до кола зацікавлень науковців, які представляють аматорський період становлення мистецтвознавчої науки. Оскільки часопис «Київська старовина» одним з провідних напрямків своїх оголосив висвітлення творчості митця, це періодичне видання може трактуватись як важлива джерелознавча база у дослідженні різних аспектів шевченкознавства а також – у вивченні проблеми історичного розвитку українського мистецтвознавства як академічної наукової дисципліни.

Література

1. Вид Почаевской лавры, акварель Т.Г.Шевченка // Киевская старина.- 1897.- №2.- с.347-350
2. Горленко В.Г. Шевченко – живописец и гравер / Южно-русские очерки и портреты.- К., 1898.-С.93-110.
3. Горленко В.Г. Альбом офортів Шевченка // Киевская старина.- 1891.-№6.- С.488-489.
4. Горленко В.Г. Картины, Рисунки и офорты Шевченка // Киевская старина.- 1888.- №6.- С.80-85.
5. Горленко В.Г. Иллюстрации Шевченка // Киевская старина.- 1888.- №1-3.- с.8-11.
6. Горленко В.Г. Альбомы и рисунки Шевченка в собраниях В.В.Тарновского // Киевская старина.- 1886.- №2.- С.402-410.
7. Зобіла П.Я. Автографи і нові твори Т.Г.Шевченка, знайдені в Архії Департаменту поліції // Україна.- 1907.- Т.ІІІ.- С.1-19.
8. Русов А. Коллекция рисунков Т.Г.Шевченко // Киевская старина.- 1889.- №2.- С.182-190.
9. Т-ский М.Г. Шевченко и заимение кафедры живописи в Киевском университете // Украина.- 1907.- Т.І.- С.250-253.
10. Шугуров Н. О рисунках Т.Г.Шевченка, исполненных по поручению Киевской Археологической комиссии в Волынской губернии // Киевская старина.- 1894.- 32.- С.318-319.

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСІВ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРІЯ АВТОРСЬКОЇ ЛЯЛЬКИ

Балюк Л. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація: У статті розглядається процес становлення авторської ляльки як важливої складової художньої творчості людства. Аналіз еволюційного розвитку авторської ляльки трактується як засіб розвитку творчих здібностей студентів художньо-графічних факультетів.

Ключові слова: авторська лялька, народні промисли, творчий задум.

Аннотация: Балюк Л. В. К проблеме внедрения спецкурсов в профессиональную подготовку учителей изобразительного искусства: истории авторской куклы. В статье рассматривается процесс становления авторской куклы как значительной составляющей художественного творчества человечества. Анализ эволюционного развития авторской куклы трактуется как способ развития творческих способностей студентов художественно-графических факультетов

Ключевые слова: авторская кукла, народные промыслы, творческий замысел.

Annotation: Balyuk L. V. To the problem of introduction of the special courses in professional preparation of teachers of fine art: history of author doll as the mean of development of creative capabilities of students of artistically-graphic faculties. In the article, becoming author doll is examined as the considerable constituent of artistic creation of humanity. The analysis of evolutionary development of author doll is interpreted as method of development of creative capabilities of students of artistically-graphic faculties
Keywords: author doll, folk trades, creative project.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української державності значно актуалізується проблема утвердження духовних, моральних, естетичних, творчих якостей особистості. Шлях до цього лежить через гуманізацію освіти, яка передбачає відмову від технократичних підходів і спрямування освітнього процесу на формування цілісної гармонійної картини світу. Призначена дитині лялька якнайкраще підтверджує нерозривність зв'язку становлення духовного світу окремої людини зі становленням людства. Зрозуміло, чому в багатьох країнах (Японії, Німеччині, Чехії, Польщі, Італії, Росії) проводять серйозні дослідження змістів та психологічних впливів національно-традиційних іграшок, зокрема ляльок. Українська лялька не менш стародавня, своєрідна й різноманітна, ніж у цих країнах. Етнічне, психологічне мистецьке значення ляльки для розуміння й розвитку ментальності, світосприйняття й світовідчуття українців неможливо перебільшити.

Щоб набути необхідний досвід роботи в реалізації творчого задуму при виготовленні авторської ляльки студентам необхідно сформувати системний підхід до роботи, де поєднується володіння техніками виготовлення ляльки, вміння цілісно створювати задуманий об'єкт, спираючись на історичні та сучасні надбання в галузі мистецтва авторської ляльки, саме вивчення історії створення ляльки, її ролі в розвитку суспільства являється важливим компонентом у творчості лялькового майстра-початківця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На жаль, фундаментальних праць щодо народної ляльки не видавалося. Першим ретельним збирачем і дослідником народної іграшки був Марко Грушевський - священник-етнограф, фольклорист.

В Україні першим солідним виданням, яке присвячене народній іграшці, зокрема ляльці, є книга доктора мистецтвознавства Олександра Найдена. Феномен народної іграшки, її багатоманітність ґрунтовно проаналізовані з точки зору її

внутрішньої побудови, пластично-образних особливостей, місцевих орнаментальних та колористичних уподобань. Її розглянуто в історичному та загальнокультурному контексті, в річизні українського та світового фольклору, з позиції її обрядових та ігрових функцій. Велику увагу приділено виховній ролі ляльки, її художньо-естетичним та образним особливостям. Науково перспективним видається введення поняття «ігрова культура» і визначення характеру зв'язків останньої із загальнокультурним контекстом. Цікавим є розкриття витоків та еволюції такої важливої іконографічної деталі, як хрест на обличчях ляльок Середньої Наддніпрянщини, дослідження образу архетипу коліски та інше.

Книга О.С.Найдена за змістом, теоретичною та практичною значущістю становить цінний внесок в українську культурологію, є гідним продовженням справи Марка Грушевського, чий пам'яті її присвячено.

На відміну від українських нечисленних видань, в Росії бурхливо розвивається лялькове мистецтво, і, як слідство, існує багато видань. Зокрема переводних, присвячених авторській ляльці, каталоги художніх виставок авторських ляльок, існують спеціалізовані періодичні видання.

Однак ґрунтовні мистецтвознавчі дослідження та пошуки нових матеріалів та технологій не адаптовані до викладання спецкурсу з авторської ляльки на художньо-графічному факультеті.

Формулювання цілей статті. Мета статті – допомогти студентам набутти необхідний досвід в роботі над авторською лялькою, системно і послідовно реалізувати свій творчий задум.

Результати досліджень. Понад тридцять п'ять століть лялька супроводжує людину, завжди залишаючись джерелом творчого натхнення. Глибоко народний і демократичний, ляльковий світ завжди викликав до себе інтерес як простого люду, так і творчої інтелігенції. Цей вид мистецтва дає змогу віднайти художні та філософські узагальнення. Лялька зовсім не виглядає дитячою забавкою. Якщо ужиткову річ можна назвати старовинною, то ляльку – стародавньою. З глибини віків прийшли до нас традиції рукотворної ляльки, обличчя якої змінювалось продовж століть, але збереглися традиційні принципи

пластичного, декоративного і символічного мислення народу, його світосприйняття, душа і психологія його уявлення про життя.

Створення речей, що становлять життєве середовище людини і, до того ж, здатні впливати на зовнішній світ, є піддрунтям формування людини-творця. Це є корінням і народної іграшки, її давнього минулого, коли дерев'яні, кременеві, глиняні фігурки виступали іпостасю глибинних архетипів етносвідомості, слугували ідолами, божествами та оберегами, були уособленням родових цінностей. У ляльки більш ніж деінде збереглися риси найстародавніших зображень. Досить згадати, наприклад, що і «палеолітичні Венери», і сучасні народні ляльки залишаються неперсифікованими символами жіночості, персонажами родини.

За часів процвітання трипільської культури на теренах України майстри виготовляли глиняні статуетки жінок, прикрашені орнаментом. Статуетки обліплювалися зернятками пшениці й випалювалися на вогнищі. Наші пращури вірили, що після виконання такого обряду засіяні ниви будуть родити краще. По завершенні цього дійства глиняні статуетки віддавали дітям для гри.

Ляльки Давнього Єгипту в 2000 р. до н.е. вирізьблювалися з тоненьких дощечок і розмальовувалися геометричними візерунками. Голову вкривали в'язкою глиняних або дерев'яних намистин.

У 5-4 ст. до н.е. відзначалися своїми глиняними й дерев'яними іграшками Греція та Рим. За свідцтвом давніх письменників, вже тоді були іграшки із механізмом, що заводився. При розкопуванні слов'янських поселень 6-8 ст. до н.е. археологи також знаходять фігурки з глини. В 7-8 ст. до н.е. іграшки виготовляють вже в майстернях. Деякі з черепків дійшли й до нас на деяких зображенні ігри та іграшки. В цих розписах з'являються й зображення ляльок.

Торгувати іграшками почали фінікійці. Вони виготовляли цінні іграшки зі скла. Вони наладили централізоване постачання сувенірів, а оскільки такого слова ще не знали, тому й вважалося, що це іграшки.

Суворі римляни та елліни з дітьми не ховалися: перші ляльки були копіями дорослих, із характерними ознаками статі. Вони підходили до цього питання серйозно: ляльки красувалися у перуках із людського волосся, руки-ноги в них

рухалися не гірше за сучасних. Більшість ляльок із Греції були «жінки» - ними гралися дівчата й ставилися до них турботливо, про це свідчить напис на одному з дитячих поховань, згідно якого дівчинка заповідала свою колекцію ляльок своїй подрузі. А в Римі почали виготовляти ляльок-солдатів із воску та глини. Так 2500 років тому встановилася різниця в іграшках за статтю. Коли ляльки стали «дітьми», невідомо, але можливо припустити, що спочатку ляльки-діти з'явилися як доповнення до ляльок-матусь і згодом відтіснили їх.

Середньовіччя дітей не пестило. Та й у 1560 році, судячи з шедеву фламандця Пітера Брейгеля-старшого « Дитячі ігри» ніхто особливо не турбувався про розвиток юного покоління: на картині ми бачимо, як діти граються хула-хупами, пирогами з грязюки, одяганням примітивних ляльок. Здавалося, що дитячий світ повернувся до часів неандертальців: діти знов важко працювали й дуже рано ставали дорослими, а про казкових ляльок, які стояли у вітринах, тільки мріяли. А ляльки дітлахів з нижчих класів були дуже примітивними. Жебрацька лялька була кріпенька, біленька, з круглою голівкою-цибулинкою й розкиданими, злегка опущеними «коромислом» рученятами.

Перші колекційні ляльки були дерев'яні, з головою і тулубом, зробленими з єдиного шматка дерева, і ногами, вставленими в нижню частину тулуба. Унаслідок того, що кінцівки сполучені разом для забезпечення руху, ці ляльки іноді називаються «ляльки на шарнірах».

Голова, грудна клітка, нижня частина рук і ноги дерев'яних ляльок покриті білим обпаленим гіпсом і потім пофарбовані в тілесний колір.

У 1830 року в Німеччині у великій кількості на експорт до Європи виготовлялися ляльки з пап'є-маше, відлитого за допомогою машини. Також для виготовлення голови ляльки, або плеча використовувався віск, який легко відливали у форми, причому голова і плечі відлилися разом. Віск додавав ляльці реальні риси, але був м'яким, дорогим, і з ним важко було працювати, тому пройшло багато часу, поки віск став придатним для звичайних іграшок.

У продовж XVIII століття Франція одержала репутацію країни, що виготовляла ляльки високої якості, але на початку XIX століття зіткнулася в

жорсткій конкуренції з Англією, з 1830 років з Німеччиною, що виготовляла ляльки з пап'є-маше.

У другій половині XIX століття французькі лялькарі Джамьє, Голт'є і Брю, почали виготовлення ляльок з бісквітного фарфору (у 1842, 1860 і 1866 роках). Високоякісні головки ляльок з бісквітного фарфору зазвичай були з великими і блискучими очима зі скла, що робило їх реальнішими. Роти ляльок закриті, вуха зазвичай з сережками, справжнє волосся або мохеровий парик з вишуканою зачіскою. Ці ляльки були красиво одягнені: у них бачили не тільки іграшки, але і моделі сучасної французької моди.

Розквіт виробництва воскових ляльок відносять до початку XIX століття. Використовувався бджолиний віск: знебарвлений кольоровий з добавками для посилення міцності. Ляльки бувають трьох типів: з твердого воску (старіші ляльки, меншого розміру і рідкісніші), відлиті з воску, і з пап'є-маше з нанесеним воском.

Основний недолік для воску, який наносили на ляльку, полягає в тому, що його тонкий шар давав усадку з різною швидкістю і таким чином піддавався утворенню тріщин, що впливало на вартість ляльки. Очі ляльки з твердого воску звичайно були намальованими або скляними, прикріпленими за допомогою воску. Більшість ляльок з відлитого воску були з скляними очима, які відкривалися і закривалися і кріпилися до внутрішньої частини голови в отвори. Парики виготовлялися з людського волосся або мохеру і кріпилися до ганчіркової основи. Іноді волосся вставлялося в маленькі прорізи в голові. Деякі ляльки з воску виготовлялися з пучком волосся, вставленим в єдиний великий проріз на верхівці.

Техніка пап'є-маше для виготовлення іграшок почала розвиток у XIX столітті. Пап'є-маше (франц. - жований папір) - маса яка легко формується. Для технології виготовлення необхідні моделі. На початку їх роль виконували форми з глини, фарфорові статуетки, іграшки із деревини, ляльки з ганчір'я, які були набиті соломом, піском. Потім виготовляли «болванки» - дерев'яні моделі.

Існували також ляльки-мотанки, вузлові, з ниток, трави, соломи, тканини та інші. Як правило, силует у них робили досить умовний. Насамперед, позначалися

голова і тулуб, причому обличчя було без деталей або з намотаним нитками хрестом. Такі ляльки давали можливість дитині не прив'язуватись до міміки ляльки. З часом, коли з'явилися ляльки з обличчям, для художників існувало правило робити для них збірний образ, ні в якому разі не копію з конкретної людини.

З ранніх років через ігри входила маленька людина у життя, через них вона дорослішала, набувала практичного досвіду. У численних народних іграшках відобразилося все: історія народу, його світогляд, традиції, деталі побуту.

Різнокольорові дрібні побутові предмети, «брякала», «торохтілки», «гремки», «бубони» були найпершими іграшками малюків. Дорослі плели торохтілки з лози, вкладали в середину камінці, горох, виготовляли з глини (у порожню середину клали камінці, насіння). «Бурдюками» називалися вим'яті і надуті міхури тварин, заповнені сухими горошинами. Найпростіші «гремки» - сухі плоди із зернятками всередині (скажімо, стручками гледичії). Взагалі будь-який предмет, з якого тим чи іншим чином можна було видобути звук, ставав іграшкою. Вже з чотирьох-п'яти років дівчатка крутили з ганчірок ляльки (їх подекуди називали «мамунками»). Їх часто робили з різноманітних природних матеріалів і плодів.

У межах кожного окремого селища, подекуди цілої місцевості, побутовав свій тип ляльки - повсякденний або святковий. Засіб виготовлення, як правило, сталий вже в межах місцевості, а то й цілих ареалів, хоча є виключення. Наприклад, якщо в Харківській області ляльки були одягнені, то в Карпатах, поряд з абсолютною більшістю одягнутих, трапляються й не одягнені; в селах Черкащини, Київщини та Полтавщини серед абсолютної більшості неодягнених, трапляються частково одягнені (фартух, хустка). У зв'язку із засобом виготовлення й сам процес роботи над лялькою позначається по різному: «шити ляльку» - в Харківській області; «вертіти ляльку» або «в'язати ляльку» (в розумінні зав'язування, перев'язування) - в Черкаській, Київській, Полтавській; «робити ляльку» - в Карпатах.

Якщо зовнішній вигляд ляльки (надбання порівняно недавнього часу) багато в чому залежить від індивідуального смаку й вміння автора та зберігає єдність лише в межах окремих селищ, то засіб виготовлення охоплює вже цілі місцевості. А ось

внутрішня основа, як найдавніший за часом колективний фактор, є притаманною для великих ареалів та зон.

В селах за середньою течією Дніпра в ареалі, який охоплює Київщину, Черкащину та Полтавщину, на річках Рось, Тясмин, Золотоніжка внутрішня основа ляльок - святкових і буденних, неодягнених і частково одягнених - одна й та ж сама. Шмат білої тканини або хустки затовкують ганчір'ям та зав'язують. Виходить голівка - виключно об'ємна частина ляльки, її основа. Далі голова перетягується хрест-навхрест чорними або кольоровими нитками. Іноді обличчя залишається «порожнім», без хреста та яких не будь інших рис. Ляльки з вузловою внутрішньою основою в своїй більшості не мають тулуба й, відповідно, рук і ніг.

«Вузлові» ляльки або ляльки-голови, у своїй більшості святкові. Голова з волоссям із коноплі, яке затемнене сажею, прикрашається святковою, обрядовою прикрасою нареченої - вінок, «маяки», «волочки». В буденних ляльок-матусь з дітками-ляльками, які прив'язані до грудей, на голові хустки, обличчя з хрестами із ниток, «одяг» із тканини спокійних, буденних тонів.

Ляльки із селища Золотоніжка (Полтавське лівобережжя Дніпра) мають особливу прикрасу на голові, їх вигляд особливо архаїчний, і можливо, ми маємо справу з неймовірним випадком збереження обрядових ляльок.

Внутрішня основа народних ляльок Дніпропетровської області - шмат білої тканини, який натоканий ганчір'ям і зашитий у вигляді балону, який потім перетягується шпагатом або суворими нитками так, щоб виділити голову, груди, талію, нижню частину тулуба. Одяг, звичайний, буденний та святковий, має особливий крій та шиться за місцевими традиціями. Ніг у цих ляльок немає (вони стоять на твердій основі), але в багатьох випадках мають пришиті руки.

Основою багатьох ляльок Карпатських сіл слугує дерев'яна фігурка. Вона об'ємна, виточується з цілого шматка деревини; далі до тулуба кріпляться руки - дерев'яні або скатані з тканини. В Карпатах ляльки з дерев'яною фігуркою як основою одягаються в точну копію гупульського святкового костюму, іноді старовинного, це коли фігурка використовується як своєрідний шаблон.

Не дивлячись на зовнішні статуарні й іконографічні розбіжності всі ляльки основи походять від загального «магічного» прашура.

Для виготовлення іграшок-ляльок наші предки використовували такі матеріали: глину, дерево, тканину, шкіру, тісто, природні матеріали, папір. Народні промисли з виготовлення ляльок існують і донині. Використовуються як традиційні матеріали, так і новітні (гума, пластмаса, синтетичні матеріали).

Сучасна авторська лялька – унікальний вид рукотворного мистецтва, тому що завжди може бути тільки в одному примірнику. За останні роки лялька стала невід'ємним акцентом сучасного дизайну інтер'єру. Створення авторської ляльки базується на володінні, перш за все, комплексом знань зі скульптури та пластичної анатомії, основ кольорознавства, образотворчої грамоти, історії мистецтва, зокрема історії костюму, що відповідає комплексній підготовці студентів художньо-графічних факультетів, які мають бажання працювати саме в цьому напрямку.

У будь-якій справі найцікавіше починається тоді, коли пройдений початковий ознайомлювальний етап. Коли освоєні фундаментальні прийоми і зрозуміла термінологія, коли вже є досвід перших самостійних експериментів. Адже тільки після цього починається період свідомого входження в ремесло, освоєння його тонкощів до такого ступеня, що їх пересташ помічати, повністю віддаючись внутрішньому змісту і сенсу виконуваної роботи. Так художник-лялькар, що спробував своїми руками зліпити або зшити декілька робіт, зовсім інакше сприймає лялькове мистецтво. Він вже бачить в роботах великих майстрів не тільки глибину і силу втіленого в ляльці образу, але і копітку, філігранну, унікальну авторську роботу. Він вже розуміє, що за легкістю і відчуттям гармонії, яка властива лялькам майстрів, стоїть колосальна праця і індивідуальні творчі відкриття. Художник, що зробив сам декілька ляльок, знає, про що запитати майстра, він вже зрозуміє відповідь і навіть спробує застосувати її по-своєму, доповнивши або видозмінивши. Він вчиться, прагнучи розшифрувати творчі знахідки і секрети. Але не копіює сліпо, а шукає в близькому до свого розуміння лялькового мистецтва ключ до власного стилю і авторського почерку.

Висновки. Отже, лялька є одним з вагомих критеріїв давності та своєрідності національної культури. Вона зберігає ті сюжетні, пластичні та образні фактори, які вже втрачено в інших видах народного мистецтва. Тому залучення до суспільно-культурного, інтелектуально-мистецького обігу такого важливого чинника як народна іграшка, зокрема - лялька, конче позначиться на стані культурного самовідчуття суспільства, на характері формування національної самосвідомості, зрештою на результатах духовно-морального та художньо-естетичного виховання студентів художньо-графічних факультетів. Успішне виконання художньої авторської ляльки можливе за умов синтезу набутих студентами навичок в області народознавства, історії мистецтва, композиції, специфічних технік виготовлення ляльок, що дозволяє втілювати у життя їх творчі задуми.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Результати досліджень можуть бути використані при розробці навчальних програм, спецкурсів, індивідуальній роботі з фахових дисциплін на художньо-графічних факультетах педагогічних вузів.

Література.

1. *Антикваріат. Справочник колекціонера.* Пер. з англ. І.Е.Юркевич. - М: ООО Астрель.-2003.-304с.ма
2. *Горобець І. Твої іграшки.* - К.Веселка.-1970.-32с.
3. *Дайн Г. Как безблизкими лепить, красить, отделывать игрушки.*//„Декоративное искусство. - 1987.-№12.-С.44-45.
4. *Мельничук Ю. Ляльки в народному вбранні.*//Народне мистецтво.-2004.-№3 -А.-С.48-51.
5. *Найден А. Люди и куклы.*//Декоративное искусство.-1987.-№5.С.37-39.
6. *Обрезцов С. Моя куклакамера.*-М:Детская литература.-1990.-79с.
7. *Орлова Т. Символи та образи крізь віки.*//Народне мистецтво.-2000.-№1-2.-С

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ «ОСНОВ ЕСТЕТИКИ».

Батрак С.А., Ковальська О.В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розглядаються окремі елементи процесу формування естетичних понять на уроках естетики в школі; проблеми в засвоєнні естетичної термінології учнями школи, закономірності і критерії оцінювання знань, значення між предметних зв'язків, завдання вчителя на певних етапах; подается історична реконструкція поняття «форма» за В.Татаркевичем.

Ключові слова. формування понять, закономірності формування понять, критерії засвоєння понять.

Аннотация. Ковальская О.В. Формирование эстетических понятий в процессе изучения учениками «Основ эстетики». В статье рассматриваются некоторые элементы процесса формирования эстетических понятий на уроках эстетики в школе; проблемы в освоении эстетической терминологией учащимися школы, закономерности и критерии оценивания знаний, значение меж предметных связей, задачи учителя на определенных этапах; подана историческая реконструкция понятия «форма» по В.Татаркевичу.

Ключевые слова. формирование понятий, закономерности формирования понятий, критерии усвоения понятий.

Annotation. Kovalskaya E.V. Formation of aesthetic concepts during studying by pupils of "Bases of an aesthetics". In article some elements of process of formation of aesthetic concepts at lessons of an aesthetics at school are examined, problems in development by aesthetic terminology by pupils of school, law and criterion of an estimation of knowledge value of intersubject connections, problems tasks of the teacher at the certain stages; historical reconstruction of concept "form" on V. Tatarkevichu is sent.

Key words. formation of concepts, laws of formation of concepts, criteria of mastering of concepts.

Постановка проблеми. Забезпечення всебічного розвитку особистості учня шляхом засвоєння системи знань – найважливіше завдання сучасної загальноосвітньої школи. До складу системи знань входять поняття, закони, теорії, концепції тощо. Розумовий розвиток являє собою здатність переосмислювати старі та конструювати нові поняття у відповідності з умовами життя, які весь час змінюються. Поняття – це логічні атоми нашої інтелектуальної діяльності. Лише вони надають нашим словам адекватного значення, перетворюють мову в осмислене міркування [1, 27].

Тому педагог на уроках прагне виробити у учнів вміння правильно й доцільно вживати поняття, адже вони допомагають йому пізнавати світ людської культури не як просте нагромадження розпливчастих і розрізнених фактів, теорій, а як систему, органічне ціле [2, 93] Естетика, як філософське знання, потребує розвинутого логічного мислення, належний рівень якого, на жаль, не досягається методикою шкільного навчання. Виявляється, що навіть у старших класах, учні не вміють підмічати і виокремлювати головне, аргументовано викладати думку, правильно й доречно вживати відповідні поняття, терміни. Вдається в знаки і відсутність «Основ логіки» як загальнообов'язкового курсу в середній школі, метою якого могло б стати ознайомлення учнів з основами логічної культури мислення.

Існують і інші причини цього явища. По-перше, не доопрацювання школи в засвоєнні понять учнями полягає в тому, що самі вчителі не завжди достатньо чітко уявляють собі зміст окремих понять, не знають історії виникнення та застосування цих понять в науці. Автори підручників і посібників не беруть до уваги цей факт. Вчитель здебільшого немає ґрунтовної інформації щодо естетичної термінології оскільки під час навчання у вищому навчальному

закладі для нього передбачено лише оглядовий курс з естетики, довідникова література за своєю структурою настільки узагальнено подає відомості, що теж мало в чому здатна допомогти при підготовці до уроку.

По-друге, не завжди в курсі естетики враховується обсяг знань (поняттєвий), який учні отримують в процесі вивчення інших дисциплін і передовсім мистецтвознавчого спрямування. Тобто вчитель веде цей процес без опори на між предметні зв'язки, наприклад у випадку з використанням поняття «форма», «формальний», «формування», «формалізм».

По-третє, відсутність бачення вчителем перспективи в розвитку поняття, того рівня на якому воно має бути сформоване у учнів до моменту закінчення школи, в результаті вивчення предметів певного циклу. Звідси й не дивно, що навіть у вищому навчальному закладі, вивчаючи теоретичну естетику, значна частина студентів переконана, що «естетичне», «прекрасне», «гармонійне», «художнє» - це тотожні поняття.

Аналіз досліджень. Важливими для оновлення естетико-художньої освіти були і залишаються філософські ідеї про пізнання як цілісне ставлення людини до світу, про світоглядну свідомість як єдність світорозуміння, світосприйняття і світовідношення (М.Бахтін, В.Малахов). Людина пізнає світ і себе в ньому не тільки в межах набутого соціального досвіду, але й у широкому полі життєвих цінностей і смислів.

Отже, світогляд школярів, який починає формуватися цілеспрямовано і систематично в процесі вивчення циклу естетичних дисциплін є надзвичайно складним утворенням, поєднанням результатів шкільної та неформальної освіти (родина, ЗМІ тощо).

Природу і механізми інтелекту досліджував у межах культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л.Виготський, який виділяв три ступеня його розвитку у дітей: 1) мислення синкретичними образами; 2) мислення в комплексах; 3) мислення в поняттях або «вербалізоване сприймання» - як результат інтеграції та синтезу всіх пізнавальних процесів

При цьому знання (за В.Гінецинським) виступає як цілісна систематизована сукупність понять і когнітивних образів, співвіднесених із певним предметним різноманіттям. Найбільший інтеграційний потенціал містять загальнонаукові поняття; у педагогіці і мистецтві такими виступають насамперед загальні естетичні категорії (гармонія, ритм, образ, форма тощо). Процес відстеження рівнів освіченості кожного учня, на думку дослідниці В.Безрукової прослідковується в... операціях мислення – «думає, аналізує, пояснює, уявляє, уточнює, зіставляє, порівнює, узагальнює», вербальних і комунікативних проявах – «сказав, відмітив, обговорив, інформував, описав, переконав, довів, заперечив».

Вивченням проблеми взаємодії предметів естетичного циклу, впливу на інтелектуальний розвиток учнів основної школи займаються П.Волков, Ю.Солодовников, Г.Шевченко. Вони стверджують, що в душі просвітницьких освітніх ідеалів – «формування естетичної культури учнів» розумілося до недавня як набуття предметних знань і вмінь. В сучасних умовах зазначене твердження не спростовується, але потребує суттєвого уточнення і доповнення, адже термін «формування» відбиває односторонній рух від учителя до учнів і не робить акцент на важливих аспектах педагогіки співробітництва (суб'єкт – суб'єктній взаємодії) [3,32]

Ми під «формуванням поняття» розуміємо етап, який завершується утворенням поняття, а починається він з сприйняття предмета, поняття про який формується і звершується утворенням абстрактного поняття. Момент утворення поняття характеризується виявленням основних суттєвих ознак поняття що становлять його ядро. В подальшому відбувається розвиток поняття, який включає виявлення нових властивостей, ознак, зв'язків і відношень даного поняття з іншими, включення поняття в теоретичну систему понять. [4,73] З огляду на зазначене, вважаємо що обрана тема є актуальною і потребує подальшого розвитку.

Мета роботи. Діяльна концепція формування понять передбачає мотиваційний аспект введення поняття, ознайомлення з його суттєвими

ознаками, засвоєння поняття, встановлення зв'язку з раніше вивченими та конструювання нових за допомогою логічних операцій над поняттями [5, 13]. Саме цим і пояснюється спроба автора статті 1) привернути увагу до змісту поняття «форма» яке використовується в естетичній, як таке що безпосередньо впливає на світоглядні орієнтації учнів; 2) визначити вимоги до рівня засвоєння вказаного поняття учнями на момент завершення шкільного курсу «Основи естетики».

Отримані результати. Естетичні поняття – це своєрідна модель естетичної практики, логічна форма фіксації історичного досвіду естетичної діяльності, фундамент естетичного аналізу мистецтва. Ось чому так важливо щоб:

1. Учитель володів ґрунтовною інформацією щодо естетичної термінології, особливо коли йдеться про головні поняття курсу, що утворюють каркас естетичних знань – «естетичне», «образ», «зміст», «форма», «стиль», «метод» тощо.

Рівнозначні поняття часто фігурують під не однаковими назвами в різних мистецьких предметах (зокрема в «Музиці», «Живописі», «Хореографії», «Історії світової художньої культури»), а також «Етиці» та «Основах естетики», що вивчаються в середній загальноосвітній школі. Наприклад, поняття «музична форма» ближче за змістом до поняття «композиція», ніж до однойменного поняття «форма» у пластичних мистецтвах. Спостерігаються і протилежні феномени: одним словом позначаються різні смислові явища. Так, широковживане в мистецькій педагогіці універсальне поняття «динаміка» має різний смисл: у музиці воно найчастіше передає гучність, силу звучання, в образотворчому мистецтві – рух, протилежність статичності. Разом із тим наведені поняття належать до надзвичайно багатозначних (їх чимало в мистецтві), тому вони можуть змінюватися в залежності від масштабу і контексту їх використання.

У навчальному посібнику для учнів 10-11 класів середніх загальноосвітніх шкіл, виданому у 2000 році за редакцією Л. Левчук, О.

Онiщенко «Основи естетики» подається таке визначення: «Форма – це зовнішня оболонка художнього витвору, вибір митцем зображально – виражальних засобів і технічних прийомів. Форма зумовлює композиційну структуру, темпо-ритмову побудову художнього твору, які допомагають митцеві розкрити його основний зміст» [6,147]. Безперечно у учнів виникнуть проблеми в сприйнятті матеріалу, адже в посібнику поняття «форма» вживається в різному значенні. Наприклад, «Краса – це чуттєва форма абсолютного духу» за Гегелем; «Краса – це форма доцільності предметів, оскільки вона сприймається в ньому без уявлення про мету» за Кантом; у випадку з визначенням мистецтва – « як однієї з форм суспільної свідомості... », «як вищої форми естетичного ставлення людини (митця) до світу» [7,61,59,142,156]

«Форма» - слово латинського походження (forma), що й сьогодні залишається без жодних змін в італійській, іспанській, польській і українській, та з незначними змінами у французькій (forme), англійській і німецькій (form) мовах. Що ж до грецької мови то тут використовувалися довгий час одразу два слова з таким значенням. Перше – μορφη – позначало видимі форми, а друге – εἶδος – поняттєві конструкції. Саме ця обставина спричинила виникнення багатозначності слова «форма», різноманітності його застосування.

«Форма» як поняття може вживатися в розумінні – те, що з'єднує частини в цілому. Тоді предмет що має форму характеризується єдністю, внутрішнім зв'язком частин, елементів які утворюють цілісність. Наприклад, форма портика – це уклад колон, а мелодія – це уклад звуків. Тут поняття «форма» виступає як абстракція.

Естетика середньовіччя проголошувала: краса мистецтва у формі. Сама форма відображалась в мірі та порядку, що засновані на числовій співмірності. По відношенню до форми тіла застосовується поняття «фігура» і похідне від нього слово «формувати» коли йшлося про статую чи то модель. Отже, поняття «форма» і «фігура» застосовувалися здебільшого для характеристики

зовнішнього в об'єкті. В середні віки виникає і слово «formosus», тобто поняття «правильна форма» і його протилежність «deformis» - безформний, брудний.

В добу Відродження частіше вживають термін гармонія для позначення досконалої форми в предметі. З'являється термін «формальний» який згодом набирає негативного відтінку. Прагнення у мистецтві та науці до узагальнення явищ призводить до появи спільного для них обох «ідеалу», який є формою (як співмірність, єдність), поняттям, конкретно-чуттєвим прообразом дійсності, що пориває з усім випадковим, індивідуальним. Наслідком таких змін виявилось утворення слів «формалізм» і «формізм» у мистецтві. Сьогодні крім цих слів широко вживаються такі поняття як «структура», що є дуже близьким за етимологією до латинського «форма».

«Форма» як поняття може сприйматись як те, що характеризує предмет ззовні на відміну від його внутрішньо-змістовної, протилежної характеристики. Так у поезії говоримо про форму, маючи на увазі поєднання слів у риму, а про зміст твору, шукаючи в словах сенсу. Тут «форма» позначає конкретне, що підлягає сприйняттю через органи чуття (слух, зір).

Форма рівнозначна виглядові речі, суттєвими ознаками якої є протиставлення змісту, сенсу, значенню. Першими, хто пристав на таку позицію були стародавні софісти, які в поезії відокремили «звучання слів» від їх змістового значення, то ж те про що говорить оратор і те як саме він говорить – є право слухачів обирати між формою та змістом промови. Середньовіччя тим більше розрізняє ці явища і утворює подвійне тлумачення форми і змісту: форма як співзвучність слів і як спосіб вираження думок; зміст відображав тему твору, описи явищ і одночасно релігійний, метафізичний сенс.

В добу Відродження відбувається зміна акцентів. Під змістом твору розуміють задум, головну ідею твору, а під формою – спосіб вираження. І він, спосіб, тепер поступає своїм місцем змістові, перейшовши у службову функцію (знаряддя).

В естетичній маньєризмі ставиться мета – в одній з його течій: прагнення до вишуканості думки (а отже, змісту), а в іншій: наголошувалося на вишуканості мови (а отже, форми).

Проблема використання поняття «форма» у мистецтві пов'язана ще з однією обставиною. Справа в тім, що у поезії форма і зміст різні, оскільки форма – це мова, символи, знаки, а зміст – предметний, тобто через слова читач або слухач опосередковано уявляє собі предмет. Ця двоїстість форми і змісту має місце лише в поезії, літературі (зміст поза друкованою сторінкою тексту).

В музиці – звуки щось виражають і означають – це їхній зміст, а не форма. Те ж саме спостерігається і у живописі: зображення на картині предмета – це і є її зміст (реалізм), і він не поза картиною, а у ній самій. Поза картиною знаходиться предмет, її модель, те за чим спостерігав художник.

В пластичних мистецтвах (скульптура, хореографія) відбувається змішування форми і змісту, коли тільки вигляд, уклад рухів (не елементи) визначають твір.

В 19-20 століттях спостерігалася тенденція до різкого протиставлення форми і змісту, неначе змагання. Як результат виникає формалізм – напрям у мистецтві і теорія які однозначно віддають перевагу формі, що в крайніх випадках веде до беззмістовності твору, мистецтва («чисті» форми, які означають і виражають лише самі себе). Абстракціоністи все ж наголошували, що форми народженні від предметних форм через навіювання і асоціації.

«Форма» як поняття може вживатися у значенні – те, що окреслює контур, що відмежовує один предмет, явище від іншого подібного йому. Тоді в процесі порівняння двох форм ми маємо можливість обрати більш досконалу з них. Наприклад, серед картин з однаковим сюжетом, або однаковою технікою малювання, манерою.

«Форма» як означення контуру предмета, це форми просторові, а отже найчастіше вживані в пластичних видах мистецтва. У 15-18 столітті відношення до такої «форми –рисунок» призвело до виникнення синоніму «малюнок» («рисунок», українська мова зберегла у слові «обриси» - синонім контуру).

Здебільшого в такому вигляді форма обіймає проблему протиставлення себе кольору у зорових видах мистецтва. Однак такий стан речей зберігається лише до 19 століття, до виникнення імпресіонізму у живописі, де формальноноок втрачає своє домінуюче положення.

За Аристотелем «форма» це те, що позначає рівнозначність понятійної суті предмета, або ж ентелехія. То ж якщо, наприклад, «поняття» як одна з форм мислення передбачає відображення в ньому суттєвих ознак предмета, який позначається ним, то протилежністю йому буде перелік специфічного, випадкових рис, оригінального, не суттєвого в характеристиці предмета (як у випадку з конструкцією поняття «людина»).

Середньовіччя скористалося аристотелівським поняттям форми-ентелехії, коли під сьйвом, блиском речі розуміють саме таку субстанційну форму що виявляється в матерії. Отже, пропорційність не є тут головною ознакою прекрасного, вона становить лише його умову. І оскільки кожна річ має форму (субстанційну) то вона вже прекрасна, як кожне буття прекрасне. Ф.Аквінський аналізує «прекрасне» і «добре» з точки зору їх походження – як поняття, і за призначенням – як те, до чого всі прагнуть, чого бажають. Потім таке застосування форми-поняття ми зустрічаємо лише у 20 столітті в абстракціонізмі, особливо у відродженні переживання прекрасного яке є космічним, універсальним.

За Кантом «форма» це те, що рівнозначне співвідношенням між розумом та пізнаваним предметом. Тут протилежністю «форми» виступатиме не те, що витворив і вніс розум, а те, що прийшло до нього ззовні завдячуючи досвідові. За Кантом форма визначається як властивість розуму, завдяки якій розум в цей спосіб (в цій формі) може сприймати і розуміти саме цей досвід, а отже, досвід має з необхідності цю і тільки цю форму (апріорна форма). Оскільки її властива суб'єктивна природа походження, то її особливими властивостями будуть: узвичаєність і конечність. Кант шукав такої форми у мистецтві (апріорної) і не знайшов. Його висновком було твердження, що у мистецтві діють не сталі, а виняткові, поодинокі здібності творців, тут немає раз і

назавжди визначених форм (як в науці), тому красу творили і будуть творити лише генії, в естетиці відсутні апріорні форми.

До Канта подібні думки можна знайти у Н. Кузанського та Платона. Однак, у 19 столітті ряд мистецтвознавців, майстрів пластичних мистецтв доводять протилежне: і в мистецтві є апріорні (усталені) форми, на прикладі законів бачення (велике та прекрасне бачиться на відстані; зблизька лише контур, обриси предмета). Вони стверджували що таких форм-апріорних у мистецтві багато, вони альтернативні, хоча й не позачасові, оскільки мають тісний зв'язок з добою, змінюючись разом з часом (ренесанс, бароко).

Сьогодні існують і інші види застосування поняття «форми»:

а) для продукування форм у гончарстві, скульптурі, ливарному ремеслі, друкарській справі, архітектурі, що мають назву штампування;

б) сталі, узвичаєні форми у мистецтві: сонет, трагедія – в літературі; fuga, соната – в музиці; конструктивні або ж оздоблювальні форми – в архітектурі. Сучасні митці відходять від таких форм, шукаючи власних форм вираження;

в) застосовуються у розумінні «малі форми фільму», «нові форми живопису», «форми устрою», «форма хвороби» на буденному рівні [8,207-226]

Подана вище інформація щодо історії поняття «форма» в естетиці, робить можливим для вчителя побачити перспективу розвитку поняття, основні етапи з яких складається процес формування поняття, «вузлові моменти» в яких відбувається збагачення поняття.

2. Процес формування понять у учнів має свої закономірності, знання їх необхідне для вчителя щоб здійснювати формування понять свідомо й цілеспрямовано, керуючи цим процесом в навчанні. Встановлені наступні закономірності цього процесу:

- формування понять у свідомості учнів – складний і довгий процес послідовного розкриття якісних і кількісних особливостей предметів і явищ. Учні не відразу оволодівають поняттям, а поступово засвоюють його зміст, обсяг, зв'язки і відношення з іншими поняттями;

- в процесі вивчення того чи іншого шкільного предмета у учнів спочатку формуються окремі поняття, а потім система понять (понять певної теми чи розділу курсу);

- засвоєння понять однієї системи здійснюється значно успішніше при умові, якщо проводиться їх зв'язок з поняттями інших наук;

- засвоєння понять конкретної науки відбувається значно ефективніше, якщо проводиться зв'язок їх з поняттями інших наук;

- одночасно з процесом формування нових понять йде процес поглиблення змісту раніше сформованих понять. При цьому відбувається розкриття все нових і нових сторін поняття, їх зв'язків та відношень, уточнюються межі їх застосування;

- паралельно з розкриттям змісту понять йде процес диференціювання понять, що надто важливо для запобігання в подальшому їх змішуванням.

Особливо суттєвими є міжпредметні зв'язки, які виступають відображенням зв'язку який є між окремими науками, основи яких вивчаються в школі, так і в змісті навчального матеріалу, в його структурі та методах навчання. Це важливо й тому, що формування знань про методи наукового пізнання у учнів до 12-13 років принципово ускладнюється недостатнім розвитком абстрактного та логічного мислення. Наприклад, в межах історії, біології, географії, фізики, хімії та мови поняття «форма» є частовживаним: форма правління, форма життя, форма ландшафту, форма руху, форма кристалів, форма слова тощо. Тож в завдання вчителя входить вміння використовувати вже відомі знання про поняття і розвивати його зміст, додаючи все нові і нові його ознаки: в історії – це принцип, в біології – це вид, в фізиці – різновид, в хімії – внутрішня будова, в мові – сукупність характеристик. Створені на основі зазначеного поняття – «формація» в історії означає ступінь історичного розвитку суспільства; в біології – об'єднання групи асоціацій з загальним видом, утворення; в географії – органічне поєднання порід що виникають на певних ступенях розвитку, утворення.

Отже, важливо щоб на кожному етапі в навчальному процесі забезпечувалася наступність і безперервність розвитку поняття. І введення поняття «форма» в естетиці розширює уявлення вже тим, що виводить на значно вищий рівень абстрагування, де наприклад творчість митця розглядається як сукупність ознак зовнішнього і внутрішнього вимірів процесу (де є місце і принципам, і характеристикам, внутрішній будові, різновиду форми та змісту, специфічному і оригінальному, утворенню і об'єднанню).

В процесі утворення понять відбувається рух понять у двох напрямках:

1) від окремих форм сприйняття і уявлення до простих загальних понять і від них – через подальше абстрагування – до більш узагальнених понять; 2) від загальних і абстрактних понять до багатоманітності дійсності – до конкретизації понять.

Процес формування наукових понять має ускладнення і в тому, що: по-перше, весь цей час вчитель прагне виключити вплив в подальшому «донаукових» уявлень учнів. З цією метою йому необхідно до початку формування наукового поняття з'ясувати, якими є ці уявлення у учнів. Це дозволить своєчасно розкрити перед учнями помилковість (наукову невідповідність) тих уявлень, що вони мали і тільки після цього формувати нове, наукове поняття.

По-друге, на завершальному етапі, в старшій школі, коли учні оперують протилежними за змістом поняттями (наприклад, форма – безформність, прекрасне – потворне, форма – зміст) вчителю треба прагнути до вирішення більш складного завдання: навчити учнів сприймати ці поняття не стільки як конкуруючі сутності, скільки як цілісність, в якій одна сутність завжди постає яскравіше іншої. Справа в тім, що свідомість на буденному рівні так влаштована, що може детально відслідковувати лише один з протилежних аспектів поняття, інший бік сприймається опосередковано, і лише за умови достатнього розвитку абстрактного мислення можливо «побачити» одночасно дві протилежні сторони, а отже сприймати процес найбільш адекватно.

Вчитель повинен прагнути в процесі навчання в середній школі, на завершальній його стадії, навчити учнів долати інтуїтивне сприйняття протилежних понять, навчити їх бачити цілісність виокремлених логічних пар і раціонально аналізувати можливість станів рівноваги (наприклад, поняття «добра» не може існувати саме по собі без поняття «зла», а «прекрасне» - без «потворного», «форма» - без «змісту»). На цій стадії важливими прийомами в процесі формування у учнів наукових понять виступатимуть: подібність-відмінність-взаємодоповнюваність-альтернативність.

Таким чином, сутність процесу засвоєння понять виявляється в засвоєнні змісту (суттєвих ознак) поняття, його обсягу (сукупності об'єктів що охоплюються цим поняттям), та суттєвих зв'язків і відношень даного поняття з іншими поняттями системи. Оволодіння поняттям передбачає ще й оволодіння вмінням оперувати ним у вирішенні різноманітних завдань пізнавального й практичного характеру.

Для оцінки якості засвоєння поняття учнями і ефективності методики що застосовується вчителем, необхідно знати критерії засвоєння понять. Останні можуть бути виділені, виходячи з аналізу сутності процесу формування понять і його основних характеристик як логічної категорії. Серед них найбільш вагомими є:

а) повнота засвоєння змісту поняття; б) ступінь засвоєння обсягу поняття, який є мірою його узагальнення; в) повнота засвоєння зв'язків і відношень даного поняття з іншими.

Вказані критерії є основними, але невичерпними. Наприклад, до числа критеріїв можна віднести й такі як: а) вміння відділяти суттєві ознаки поняття від несуттєвих; б) вміння оперувати поняттям при вирішенні певного класу завдань пізнавального і практичного характеру; в) вміння класифікувати поняття, правильно співвідносити їх одне з одним; г) здатність бачити цілісність логічних пар понять. В сукупності зазначені критерії і визначатимуть вимоги до рівня опанування учнями старшої школи відповідною термінологією зі шкільного курсу «Основи естетики».

Висновок. Щоб забезпечити високий рівень засвоєння учнями понять на уроках з естетики, вчитель сам повинен бути глибоко обізнаним в термінології даної науки, знати не лише особливості процесу засвоєння, але й способи його здійснення, в залежності від конкретних умов обирати найбільш раціональні засоби формування понять, прийоми, методи що забезпечують найбільш повне й правильне засвоєння учнями суттєвих ознак поняття, ясно уявляти сутність процесу формування понять, його ціль і загальні вимоги, яким повинна задовольняти якість засвоєння учнями понять що формуються у них.

Подальший напрямок досліджень. Поданий в статті матеріал може бути використаний при підготовці вчителів з навчальних дисциплін «Етики» і «Основи естетики» в школі.

Література

1. Светлов В.А. Практическая логика. – СПб., 1997. – 575 с.
2. Ривкерт Р. Объективность культурной истории // Культурология XX века. Антология. Философия и социология культуры. – М., 1994. – 680 с.
3. Масов Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. – Х., 2006. – 256 с.
4. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 1986. – 173 с.
5. Буряк В.В. Философское осмысление категории «знание» // Актуальные проблемы духовности. Вып. 5. – Кривий Ріг, 2004. – 326 с.
6. Левчук Л.Т., Онциценко О.І. Основи естетики. Навч. пос. - К., 2000. – 271 с.
7. Там же.
8. Татаркевич В. История шести понятий. – К., 2001. – 368 с.

ОБ'ЄКТИВНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ПОРУБІЖЖІ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ

Белікова В. В.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Автор стверджує думку про музику творчість як головну і невід'ємну складову цілісної системи художньої культури, висвітлює об'єктивні умови, що сприяють або не сприяють її розвитку на порубіжжі ХХ-ХХІ століть.

Ключові слова. музична творчість, художня культура, особистість, об'єктивні умови.

Анотация. Белікова В.В. Объективные условия развития музыкального творчества на рубеже ХХ-ХХІ столетий. Автор утверждает мысль о том, что музыкальное творчество является главной составной целостной системы художественной культуры, акцентирует внимание на объективных условиях, способствующих или не способствующих ее развитию на рубеже ХХ-ХХІ столетий.

Ключевые слова: музыкальное творчество, художественная культура, личность, объективные условия.

Annotation. Belikova V. The objective condition of development a musical creativity on boundary ХХ-ХХІ of centuries. The author approves an idea that musical creativity is the main compound complete system of art cultura, accents attention to the objective conditions which are promoting or not promoting its development on boundary ХХ-ХХІ of centuries.

Key words: musical creativity, art culture, the person, objective conditions.

Постановка проблеми. У кінці XX – на початку XXI ст. в контексті загального соціокультурного та постіндустріального просторів музична творчість як специфічна галузь світової художньої культури набуває значної вагомості. Її діалогова сутність та фахова спрямованість (що знаходиться в основі її творчості як такої) створюють такі умови для розвитку особистості, що підштовхують останню до саморозвитку та самовиховання творчих здібностей, необхідних людині будь-якої професії. Саме тому усвідомлення музичної творчості як головної і невід'ємної складової художньої культури суспільства є головною метою пропонованої статті.

Аналіз досліджень та публікацій. Заявлена тема активно обговорювалася й обговорюється провідними вченими різних наукових напрямків у нас в країні та за її межами (Каган М. С., Кадцин Л. М., Ляшенко І. Ф., Сохор О. М., Юдкін І. М. та інші). Але соціально-історичні обставини та об'єктивні умови суспільного розвитку періоду порубіжжя XX-XXI століть висувають нову потребу її наукового обговорення та осмислення.

Метою роботи є висвітлення об'єктивних умов, що сприяють або не сприяють розвитку музичної творчості на порубіжжі XX-XXI ст.

Досвід розвитку світової художньої культури свідчить про те, що статус кожної країни визначається як економічним, соціальним, так і культурним рівнем її розвитку. Останнє природно приводить до того, що людина, відстоюючи свою причетність до певного суспільства, повинна за будь-яких умов відчувати свою національну самодостатність, що так чи інакше можливо лише за умов її власного високого культурного рівня.

Результати дослідження. Усебічне осмислення своєї особистості в контексті конкретного культурного середовища приводить до визначення значної ролі музичної творчості у складній та цілісній системі художньої культури. Музична творчість в структурі такої цілісної системи художньої культури розглядається нами як творче поєднання її основних компонентів, а саме: музичної творчості автора музичного тексту; музичної творчості музиканта-виконавця, що виконує конкретний музичний твір; музичної

творчості слухача, який сприймає виконуваний музичний твір.

Іншими словами, музична творчість представляє собою активний музично-творчий процес, у якому поєднується творчість композитора, виконавця та слухача (за Б. Асаф'євим). Але розвиток музичного інструментарію в результаті застосування новітніх електронних технологій не стоїть на місці. З'являються нові музичні інструменти (електронні синтезатори), які активно використовуються в сьогоденній музичній практиці. Тому до відомої схеми: композитор – виконавець – слухач правомірно буде додати ще один компонент – музичний інструмент. У цьому випадку складний музично-творчий процес може бути представлений схемою: композитор – музикант-виконавець – музичний інструмент – слухач.

Не поглиблюючись у зміст дефініції «художня культура» (мета статті інша), зазначимо, що художня культура містить у собі найрізноманітніші форми прояву художньої творчості людини: доробки музичного мистецтва, живопису, літератури, театру, хореографії (індивідуальної та колективної), фольклору, сакрального мистецтва та багато зразків інших видів мистецтва.

Для того, щоб висвітлити місце, роль, значення функціонування музичної творчості в контексті художньої культури обраного періоду, необхідно вказати на ті об'єктивні умови, що сприяють або не сприяють її розвитку. Для цього необхідно хоча б назвати (розкрити не дозволяють рамки даної статті) низку проблем, що потребують свого обговорення та пояснення в цілях досягнення поставленої мети.

У контексті загальнотеоретичних та історичних наук з новою силою акцентуються такі питання, як:

- роль та значення музичного мистецтва в житті суспільства і особливо в діяльності особистості;

- пізнання діалектики взаємовідношень між науково-технічними досягненнями періоду глобалізаційних процесів, коли на світ з'являються величезні трансконтинентальні виробничі корпорації і соціально-економічні об'єднання, та явищами художньої (музичної) культури;

– з новою силою обговорюються такі проблеми, як використання новітніх технологій в музично-творчому процесі. Мова йде як про процеси утворення музичного твору із застосуванням технічних засобів, так і про процеси відтворення музичного тексту (його виконання і зберігання) та сприйняття музики. Зрозуміло, що в такій тріаді музично-творчого процесу природно вагомим критерієм його виступає вміння сприймати музичне мистецтво. Іншими словами, наявність у людини високої слухацької культури;

– у сучасному музикознавстві та культурології з новим звучанням осмислюється питання прерогативи класичної музики певного кола слухачів чи музики для всіх (проведення програми “Культурная революция” на московському телебаченні, квітень 2006 р.);

– приєднання загальнодержавної системи вищої освіти до Болонського процесу порушує питання цільності та єдності музичної освіти від самої нижчої ланки (дитячого садка) до найвищої – музичної академії, університету;

– в обраний нами період наукове осмислення діяльності та статусу особистості розглядається як головна ціль суспільного прогресу. У цьому аспекті з новою силою піднімаються питання формування та виховання національної свідомості засобами музичного мистецтва, які у свій час неодноразово піднімалися провідними українськими вченими (О. М. Олексюк, О. Я. Ростовським, О. П. Рудницькою та ін.);

– обговорюючи питання розвитку сучасного суспільства і особистості (Міжнародна науково-практична конференція “Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості”, Кривий Ріг, квітень 2006 р.), ряд науковців суспільних наук (Лобанова А. С., Пікущій І. П. та інші) поєднують думкою про те, що головний показник прогресивної людської спільноти повинен бути пов'язаний з культурою (а значить і музичною).

З'ясовуючи наукові проблеми, які виникли на рубежі XX-XXI століть, необхідно вказати і на факт зростання бездуховності в людському суспільстві (Барно О. М., Тросельнікова Л. О.) як прояв загальноновизнаного соціального явища. Економічні, політичні, соціальні зміни, що з'явилися в суспільстві після

90-х років минулого століття, привели до руйнування традиційно звичних стереотипів мислення, поведінки людей у побуті, переоцінки духовних і моральних цінностей. Глобалізаційні процеси у промисловому виробництві, поява надтранскорпоративних об'єднань між провідними державами світу (факт існування яких сам по собі є ілюстрацією об'єктивного і прогресивного розвитку світового товариства) по своїй суті поступово, але все ж таки активно знищують необхідний для життєдіяльності людської спільноти процес спілкування. Останньому сприяє і занадто швидкий темп життєдіяльності людини взагалі, відсутність централізованої системи розвитку культури (художньої культури) у суспільстві. Розкриємо цю думку.

Сьогодні у великих промислових центрах України, якими є Кривий Ріг, Кіровоград, Кременчук, Херсон та інші міста країни, майже не функціонують філармонії з чітко спланованою культурною програмою, в яку включалися б виступи як місцевих і обласних хороших, вокально-інструментальних, хореографічних колективів, так і провідних виконавців-зірок вищого рівня. Якщо останні і запрошуються місцевими органами влади, то репертуар їх виступів або концертів не завжди відповідає тій події, на яку вони запрошуються (наприклад: День міста, День металургів). Виконавці виконують той музичний матеріал, який є у них в репертуарі. Ніхто не замислюється над тим, що повинно звучати на таких місцевих святах. Мода ж на того чи іншого виконавця також не завжди відповідає ідеальному високоестетичному музичному смаку. Поряд з цим необхідно звернути увагу на відсутність високохудожньої та змістовної літератури і підмінювання її книгами із шаблонним змістом, після прочитання яких одразу ж забуваєш їх зміст.

Продовжуючи висвітлювати об'єктивні умови, в яких існує і функціонує музична творчість, зазначимо, що згідно моніторингових опитувань Українського інституту соціальних досліджень проблеми національної художньої культури і мистецтва в ієрархії найважливіших інтересів сучасної молоді займають далеко не перше місце [2, 5-7]. На перший план виступають питання заробітку грошей, придбання одягу, добробуту, зовнішнього іміджу

(наявність найпрестижнішого мобільного телефону, модного взуття та модної зачіски, дорогих окулярів та авторучки тощо).

Поява Інтернет-клубів, комп'ютерів у сім'ях сприяло отримуванню бажаної та необхідної інформації, що одночасно знизило потребу людини до читання спеціальної та художньої літератури. Процент кількості молоді, що із зацікавленістю відноситься до читання літератури зменшився від 70% 1997 року до 56% у 2002 р. [1, 102]. Технічні обладнання комп'ютерних апаратів дають можливість продивлятися на DVD найновіші фільми, перебуваючи дома і не відвідуючи кінотеатри (наприклад, фільм Ф. Бондарчука "9 рота").

Можна припустити, що саме з цієї причини відвідування кінозалів у 2000 році знизилося до 8 відвідувань порівняно з 1990 роком, коли показова цифра, що фіксувала кількість відвідувань у 1990 році була 29 на 100 чоловік [1, 103]. Але ж одразу зауважимо, що придбання комп'ютерної техніки та фільмів DVD ще не є широко доступною можливістю кожної людини (мінімальна заробітна плата сьогодні значно нижча прожиткового мінімуму громадянина країни). Гадаємо, що причина тут криється в іншому...

На наш погляд, однією з головних причин такого стану є низький рівень інтелектуального потенціалу країни. Звісно, що за роки незалежності України тисячі провідних вчених, педагогів, діячів культури та мистецтва виїхали за межі країни. З великою тривогою видатні вчені та освітяни України (Барно О. М., Зязюн І. Д., Орлова Т. І., Самодрін А. П., Троєльнікова Л. О. та інші) майже на всіх міжнародних та всеукраїнських конференціях та симпозиумах заявляють про той факт, що в останні роки в країні намітилася тенденція дегуманізації освіти, "яка втрачає свою самоцінність як процес духовного збагачення становлення і удосконалення особистості" [1, 103], вироблення нею моральних та високих людських якостей (доброти, порядності, вміння зрозуміти і сприйняти радість іншої людини тощо).

Розглядаючи духовну культуру як основну формотворчу домінуючу художньої освіти українського суспільства, Л. О. Троєльнікова зазначає, що в сучасному суспільстві "активно формується молода людина з раціоналістично-

споживацьким ставленням до культурних цінностей” [1, 103] і дозвільні години молодь найчастіше проводить поза закладами культури.

Під впливом глобалізаційних, трансгресивних процесів технологічного порядку мистецтво не слід розглядати автономною складовою художньої культури, воно набуває характер “міфологічного ритуального простору”, де енергія впливу на реципієнта значно збільшується, але збільшуються і вимоги до володіння арсеналом відповідних художніх засобів [1, 26].

Висновки та подальший напрямок дослідження. Музична творчість на порубіжжі XX-XXI століть розвивається і функціонує в колі складної і цілісної системи художньої культури, яка знаходиться під впливом найскладніших процесів соціального, економічного, політичного порядку. Використання та розширення сфери музичної творчості в таких умовах є не тільки необхідним, а й перспективним.

Не дивлячись на складні об’єктивні умови розвитку художньої культури в суспільстві, питання формування високої музичної культури особистості залишаються актуальними. У сфері музичної культури злиття суто класичних форм музичного мистецтва із новітніми видами музичної творчості та художнього мислення в цілому створює значний додатковий ресурс для виникнення високохудожніх музичних творів в контексті розвитку сучасної художньої культури.

Література

1. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Зб. наук. праць. - Вип. XIV. - К.: Міленіум, 2005. - 293 с.*
2. Барно О. М. Деякі концептуальні підходи до формування фахівців XXI ст. // *Імідж сучасного педагога. - 2004. - №7(46). - С. 3-8.*
3. *Культура - Мистецтво - Освіта: Науково-методичний збірник. - Вип. 2. / Ред. кол. В. В. Білікова, І. В. Могилей, О. І. Шрамко. - Кривий Ріг: КДПУ, 2005. - 100 с.*
4. *Українська художня культура: Навчальний посібник / За ред. І. Ф. Лашенка. - К.: Либідь, 1996. - 416 с.*

ОПЕРАТИВНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАЦІ

Богатирьова Г. А.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття розкриває шляхи здійснення адаптивного управління системою формування художньої культури майбутніх учителів праці, яке неможливе без взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Автор розробляє організаційну модель управління, яка здатна забезпечити результативність функціонування даної системи.

Ключові слова. організаційна модель, управління, системний підхід.

Аннотация. Богатырева Г.А. В статье раскрыты пути осуществления адаптивного управления системой формирования художественной культуры будущих учителей труда, которая невозможна без взаимодействия все участников педагогического процесса. Автор разрабатывает организационную модель управления, которая способна обеспечить результативность функционирования данной системы.

Ключевые слова. организационная модель, управление, системный подход.

Annotation. Bogatyryova G. A. In article ways of realization of adaptive management are opened by system of formation of art culture of the future teachers of work. Which is impossible without interaction all participants of pedagogical process. The author develops organizational model of management which is capable to provide productivity of functioning of the given system.

Key words/ organizational model, management, the system approach.

Постановка проблеми. Проблема ефективності педагогічної освіти потребує вдосконалення та оптимізації системи художньо-професійної підготовки майбутнього педагога. Оновлення завдань і змісту підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя праці, в сучасних соціально-економічних умовах залежить від загального результату функціонування цієї системи, від реально існуючих зв'язків між всіма її підсистемами. В свою чергу це потребує змін до управлінської діяльності, метою якої повинна стати активізація здатності студента до оволодіння знаннями про соціокультурний досвід (соціальний, матеріально-практичний, духовно - діяльнісний). Модернізація змісту управлінської діяльності передбачає формування умов розвитку творчих можливостей учасників навчально-виховного процесу, відмову від декларативного спілкування, створення партнерського, рівноправного стилю відносин. Аналіз різних підходів до визначення сутності процесу управління виявив, що найбільш ефективною системою формування художньої культури функціонуватиме за умови адаптивного колегіального управління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Управління педагогічним процесом та розробка оперативно-діючих моделей управління передбачає

ефективне функціонування навчально-виховного процесу як системи. Зазначений підхід до вирішення проблем управління та використання методу педагогічного моделювання знайшов відображення у роботах В. І. Бондара, Л.І.Даниленко, В.І.Маслова, В.С.Пікельної та ін. Використання управлінських моделей, як свідчить педагогічний досвід і праці дослідників, є одним із сучасних ефективних шляхів удосконалення діяльності майбутнього педагога на основі положень теорії систем.

Формулювання цілей статті. Виходячи з положення про те, що художня культура є складовим структурним елементом соціального життя і являє собою динамічну систему, ми дійшли висновку про органічний зв'язок впливів об'єктивних умов і суб'єктивного чинника у функціонуванні цієї системи, поєднання яких забезпечить комплексний, системний характер формування художньої культури як якості особистості.

Результати дослідження. Необхідність виходу за межі вузько технологічного розуміння професійної діяльності у сферу психології свідомості суб'єкта потребує змін у відношеннях "викладач-студент", "вчитель-учень", які повинні здійснюватися лише на основі діалогу, тобто рефлексивної взаємодії. Дослідник Г. О. Сиротенко стверджує, що "недостатньо контролювати питання виховної роботи зі школярами, реалізації завдань фізичного, художнього й духовного розвитку вихованців, що є обов'язковою передумовою успішного формування гармонійно розвиненої особистості випускника загальноосвітньої школи" [3, с. 66 - 67]. Контроль повинен відігравати інформаційну, стимулюючу, коригувальну та методичну (навчальну) функції.

У практичній діяльності педагогічних навчальних закладів провідними на сьогодні залишаються класичні функції управлінської діяльності: прийняття управлінського рішення, організація, коригування, облік і контроль. "Функції управління, - за формулюванням цього поняття В. С. Пікельною, - особливий вид управлінської діяльності, певний розподіл праці, певна спеціалізація в сфері управління" [4, с. 58].

Дефініція поняття управління найбільш точно сформульована В. С. Пікельною: "Управління – це технологічний процес, який дозволяє з використанням спеціальних механізмів управління переводити систему будь-якої діяльності в якісно новий, більш ефективний стан" [4, с. 54]. Вчена установила і довела, що управляти – це впливати насамперед не на підсистеми, а на існуючі між ними зв'язки. Зауважимо, що процес управління дозволяє впливати як на всю систему одночасно, так і на кожну окрему підсистему. Тобто, хоча підсистеми створені для виконання певних функцій, вони є відносно цілісними. При цьому, кожному з перелічених компонентів притаманні ознаки всієї системи, бо вони складають єдину динамічну систему формування художньої культури майбутнього педагога. Таким чином, результативність системи формування художньої культури майбутнього вчителя праці залежить від цілеспрямованості та успішного функціонування всіх її підсистем.

Ми розглядали навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів праці як системне утворення, всі елементи якого в реальному процесі учіння взаємопов'язані і перебувають у діалектичній єдності. Згідно цього цей процес становить цілеспрямовану, самокеровану, відображально-перетворювальну художньо-естетичну діяльність, яка спрямована на ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу та його застосування у розв'язанні професійних завдань.

Важливим чинником функціонування, розвитку й вдосконалення системи формування художньої культури майбутніх учителів праці виступає управлінська модель колегіального управління педагогічним процесом. Зазначимо, що найбільш оптимальним є адаптивний стиль управління, який передбачає об'єднання потреб всіх суб'єктів педагогічної взаємодії при визначенні та досягненні реалістичної мети. Сутність такого стилю управління полягає у збереженні пріоритету розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу, забезпечення йому альтернативи вільного вибору шляхів самореалізації, узгодженості цілей та інтересів керуючої та керованої та керуючої. Саме в такий спосіб зберігається пріоритет розвитку суб'єкта на

основі вільного вибору та об'єднання зусиль керівників і виконавців для досягнення спільно виробленої мети. Саме від міри узгодженості інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу залежить успішність та повнота самореалізації всіх учасників педагогічного процесу.

Так, за думкою В.С.Пікельної, до найбільш ефективних моделей можна віднести організаційне моделювання. Воно передбачає розробку моделі управлінської діяльності, в якій "може бути змодельований чи об'єкт, чи суб'єкт управління, або рух інформації по прямим чи зворотним зв'язкам систем і підсистем, або розробка моделі управлінського циклу" [4, с. 47]. Розробляючи систему управління дослідник підкреслювала: "Модель управління буде тим ефективніше, чим повніше встановить відповідність колективний та індивідуальних творчих ініціатив суб'єктів педагогічного процесу його цілям" [4, с. 76]. Саме розподіл компетенції визначає кількість свободи функціонування кожної підсистеми і збільшує ступінь самоврядування, спрямовуючи всі дії колективу на управлінські рішення, на особистісний розвиток його суб'єктів.

Було виявлено, що всі організаційні моделі розробляються за досить простим алгоритмом, але інструментом моделювання стають технологічні функції управління: планування, організації, координування, контролю, регулювання, обліку та аналізу. В розробленій нами організаційній моделі (Рис. 1) вжито графічну основу, завдяки якій модель сприймається візуально й дозволяє визначити зв'язки між окремим її елементами. Дотримання умови колегіальної форми управління передбачає прийняття конкретних рішень в горизонталі моделі оперативного управління, а також для вирішення визначених по вертикалі основних завдань. В представленій моделі на календарній сітковій основі вертикальна графа розкриває зміст роботи, способи її організації, які можуть бути досягнуті в процесі виконання зазначених робіт; у горизонтальних графах розміщені заходи процесу управління, зазначені основні форми роботи, які використовуються під час їх проведення,

відповідальні за їх підготовку та терміни проведення. У моделі враховано різний крок планування (тиждень, місяць, навчальний рік).

Модель управління системою формування художньої культури майбутніх учителів праці передбачає, що всі етапи художньо-естетичної діяльності відбуваються (реалізуються) в студентському колективі, де кожен має право висловити свою особисту позицію. Контроль за якістю художньо-естетичної діяльності студентів здійснюється художньо-творчою радою, склад якої може періодично змінюватися. Таким чином, кожен учасник навчально-виховного процесу по черзі виступає в ролі керованого та керуючого.

Художньо-творча рада оголошує свої рішення й здійснює управління художньо-естетичною діяльністю через: засідання культурологічного клубу "Я і творчість", обговорення та аналіз студентських творчих робіт, засідання круглого столу, дискусії, випуск стендів культурологічної тематики та ін.

Організаційна модель системи формування художньої культури майбутніх учителів праці дозволяє реалізувати успішно здійснювати цей процес за умов використання як традиційних, так і нетрадиційних форм організації навчально-виховного процесу. До перших ми віднесли: лекції, семінари, самостійну роботу. Нетрадиційні форми організації роботи по формуванню художньої культур майбутніх учителів праці: евристичні бесіди, дискусії, екскурсії, вечори запитань і відповідей, конкурси, вікторини, інтелектуальні аукціони, круглі столи тощо.

Графічна модель дозволяє показати не лише форми роботи, але й хто саме до них залучається, терміни їх реалізації. Використовуючи таку форму планування можна досягти послідовності й узгодженості в процесі формування художньої культури майбутніх учителів праці на всіх етапах її реалізації. Саме управлінська організаційна модель надає можливості вибору шляхів самореалізації студентів та зобов'язує до відповідальності за виконання прийнятих рішень.

Форми роботи	вересень				жовтень				листопад				грудень				січень				лютий				березень				кавітень				травень							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV				
Лекції		○					○				○				○				○				○				○				○				○				○	
Лабораторно-практичні роботи	□				□				□				□				□				□				□				□				□				□			
Евристичні бесіди											○												○																	
Дискусії									●												●																			
Експерсії												●																												
Заняття культурологічного клубу		■								■														△																
Відвідування виставок							○																	●																
Вечори запитань і відповідей							●																	●																
Конкурси			△																																	◇				
Вікторини											●																													
Інтелектуальні аукциони							○													○																				
Круглі столи		◇																																						
Ігри-драматизації											●					●																								
Брейн-ризи																								■																
Творчі роботи		●		□																																				
Рецензії								□																																
Анотації																								□																
Оформлення стендів																																				◇				
Анкетування, педагогічне спостереження	■											■																◇												

Умовні позначення:

○ – групова робота;

△ – художньо-творча рада;

■ – рада лідерів

□ – індивідуальна робота;

● – творчі групи;

◇ – рада факультету.

Рис. 1. Організаційна модель управління системою формування художньої культури майбутніх вчителів праці

Висновки. Організаційна модель управління системою формування художньої культури майбутніх учителів праці була використана нами як засіб організаційно-педагогічного методу управління на основі використання різноманітних форм роботи. Саме така модель є ефективною, адже дозволяє реалізувати об'єктивно необхідні загальні (технологічні) управлінські функції та націлює на встановлення взаємозв'язків між різними формами організації процесу формування художньої культури особистості.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Шляхи використання положень теорії моделювання та змісту процесу управління системними явищами в педагогічній науці потребують подальшого удосконалення. Розробка загальних та спеціальних функцій управління дозволить здійснити визначену системність, цілісність та безперервність управлінських впливів на педагогічні процеси у вищій школі в цілому та в окремих ланках навчально-виховної роботи.

Літератури

1. Кушнір В.А. Системне моделювання процесу вимірювання в педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 35 - 43.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
3. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. – Х.: Основа, 2003. – 96 с.
4. Піхельна В.С. Управління школою. У 2 ч. – Ч.2. - Х.: Основа, 2004. – 112 с.

ОСОБЛИВОСТІ І ЗМІСТ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК-ЛІДЕРІВ В ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА РУХІВ.

Болотська О. А.

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Анотація. Болотська О.А. Стаття присвячена актуальній проблемі впровадження гендерної освіти в педагогіку та теоретичному аналізу змісту й специфіки гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів.

Ключові слова. гендер, гендерна освіта, жінка-лідер, громадський рух.

Анотация. Болотская О.А. Статья посвящена актуальной проблеме внедрения гендерного образования в педагогику и теоретическому анализу содержания и специфики гендерного образования женщин-лидеров в деятельности гражданских организаций и движений.

Ключевые слова. гендер, гендерное образование, женщина-лидер, общественное движение

Annotation. Bolotska O. A. The paragraph is dedicate to the actual problem of introducing Gender's education in the pedagogical and theoretical analysis of the specific nature Gender's upbringing women leader in the activity social organizations and movements.

Key words. gender, gender education, the woman - leader, social movement

Постановка проблеми. Все ширше поняття гендеру та його похідні входять у вітчизняну науку, все більш звичними стають терміни жіночий рух, гендерні студії, гендерна освіта у науково-освітньому лексиконі. Але в той же час, не можна констатувати, що ведучі системотворчі характеристики процесу гендерного виховання вивчені повністю, більш того, сьогодні залишається актуальним завдання змістовного переосмислення системи гендерного виховання. Це викликано не тільки необхідністю переосмислення ефективності гендерних виховних впливів на систему виховання в освіті в цілому, а також і загальними процесами демократизації українського суспільства, введення європейських підходів і міжнародних стандартів в систему виховання освіти в Україні.

У зв'язку з цим, основним напрямком гендерного виховання є звернення навчальних інституцій як вищих системних так і масових форм до необхідності впровадження гендерних стратегій у педагогічну освіту [1,476]. Адже створення комплексних і цільових навчальних програм з гендерного виховання жінок-лідерів здебільшого може бути реалізована враховуючи діяльність громадських організацій та рухів. Це є нагальною потребою часу, можливістю пришвидшення забезпечення соціальної свободи, рівності та розвитку особистості, новоутворення нових видів життєдіяльності, створення упорядкованості соціальних відносин та функціонування організаційних структур у суспільстві. Рішення цього завдання не може бути сконцентровано виключно в практичній площині, більш того, саме гендерне виховання перетворюється в наукоємнісну сферу, яка потребує принципово нових підходів до її науково-теоретичного забезпечення. Сьогодні, як ніколи потрібні більш розширені наукові дослідження з гендерного виховання, тому що ми маємо гострий дефіцит фундаментальних досліджень в цій області.

Мета роботи. Виходячи із вище викладеного, ми визначаємо мету дослідження - визначення поняття „гендерного виховання” жінок-лідерів, виявлення його суті, змісту, особливостей в діяльності громадських організацій і рухів.

Слідуючи загальнонауковим традиціям, ми визначасмо за необхідним почати характеризувати задану нами проблему з дефініції основних понять, які складають логіко-змістовну основу дослідження. Центральними поняттями ми визначасмо „гендерний підхід”, „гендерне виховання”.

Гендерний підхід в вихованні є досить новим, тому що декілька науковців вважають сучасну педагогіку „безстатевою”. Підтверджується цей факт не тільки шкільною і вузівською практикою, але і напрямками науково-педагогічних досліджень, серед яких значне місце займають дослідження жіночої психології, специфіки виховання дівчат в дошкільних і шкільних освітніх закладах, при практично повній відсутності досліджень психології хлопчика, юнака, чоловіка [3].

Аналіз публікацій. Серед науковців, які займаються проблемами гендерного підходу в освіті та гендерного виховання можна виділити О.Вороніну, Л.Штильову, В.Шнирову, І.Кльоцину, І.Жеребкіну, В.Титаренко, В.Кравця, Н.Лавріненко, О.Маланчук-Рибак та інші. У своїх дослідженнях вони вважають, що гендерний підхід в вихованні має суттєве значення як на інституціональному рівні (сім'я, дошкільні заклади, школа, вуз, заклади додаткової освіти), так і індивідуально-особистісному рівні. Фемінізація української освіти має спадщину гендерної деформації виховання. Так, наприклад, дівчата, які навчаються в освітній сфері, піддаються тотальному жіночому вихованню, що при відсутності чоловічого педагогічного впливу формує в них перекоханість сприйняття чоловічої психології, не застосовує виробленню навиків тактичної взаємодії з чоловічою статтю, а сприяє навпаки освоєнню найпоганіших зразків поведінки хлопчиків-підлітків.

З другої сторони, хлопчики, які виховуються у феміністичному колі, піддаються тотальному жіночому впливу, що приводить не тільки до освоєння ними зразка жіночої поведінки в якості суб'єктно-особистісної поведінки, але і до відсутності достойних зразків чоловічої поведінки в залежності зі своєї статево-ролевої приналежності [3].

Отримані результати. Новітні тенденції розвитку суспільства, розуміння становища та прав жінок, розвиток жіночого руху ведуть до того, що жінка отримує додаткові обов'язки та відповідальність, зберігаючи при цьому у своїй свідомості та у свідомості чоловіків всі рольові позиції притаманні їй традиційно. Рух до справжнього партнерства та рівності у стосунках між чоловіком і жінкою, як у суспільстві, так і в сім'ї відбувається в Україні вкрай повільно [4]. Найбільш сьогодні турбують жінок і чоловіків матеріальні проблеми і це є пряме відображення проблем суспільства, що зараз переживає перехідний період, який супроводжується соціально-психологічною та економічною кризою. Криза матеріальної забезпеченості сім'ї, брак моделей майбутнього, як у чоловіків, так і жінок, кризовий стан моделей виховання та системи освіти в цілому породжують типові проблеми гендерного виховання. Найтиповішими з них є такі: труднощі у сімейних взаєминах, відчуття дискомфорту, невизнаності у сім'ї, відсутність підтримки, страх перед самотністю, труднощі у встановленні контактів, страх перед бідністю, матеріалізація взаємин між людьми (зокрема, у родині, у сфері освіти) [3]. Матеріальні нестатки на сьогодні значною мірою починають впливати на зміст самоідентифікації дівчини, а потім і жінки в сучасних умовах: труднощі у заробітку грошей, труднощі у навчанні, зменшення інтересу до нього, ранній потяг до сексуальних стосунків і відсутність професійної інформації про це, суперечності між традиційною моделлю виховання дівчини як представниці слабкої та прекрасної статі і новітніми моделями самоідентифікації жінки як незалежної людини, вільної особистості.

Таким чином, ураховуючи специфіку гендерного виховання жінки-лідера, ми визначасмо, що гендерне виховання „...це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів, конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі” [2,192].

Однією з визначальних в нашому дослідженні є категорія гендерної освіти. Через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта сприяє викориненню біодетерміністських уявлень щодо сутності „жіночого” і „чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів [2,191].

Разом з цим, хочеться відзначити, що за останні п'ять років зроблений могутній прорив у просуванні гендерної проблематики в дослідницький і освітній простір. Але, що стосується гендерних аспектів у педагогіці, то ця проблематика не була представлена в навчальних програмах, через відсутність фахівців і досліджень. Найбільш корисними для розробки гендерного бачення в педагогіці для нас виявилися близькі за духом і проблематикою роботи: російських психологів Л.В.Попової і І.С.Кльоциної, М.Арутюнян, А.Гурко. Соціологів О.Здравомислової, А.Темкіної, О.Ярської-Смірної. Філософів І.Кону, Т.Барчунової, О.Вороніної, Т.Клименкової. Історика Н.Пушкарьової. Безперечною опорою в нашій роботі є дослідження В.П.Кравця, який визначає гендерну освіту як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду і самоосвіту. Російська дослідниця І.С.Кльоцина виділяє гендерний підхід в освіті як засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих рис особистості, її мислення, особливості поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті. О.В.Шнирова підкреслює, що гендерне виховання є часткою освіти взагалі, призначенням якої є розповсюдження знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними [2,193].

Формуючи бачення суті гендерного підходу в педагогіці, Л.В.Штильова прийшла до висновку, що „... гендерний підхід в педагогіці, фіксується на критичному аналізі використовуваних у педагогічному процесі моделей маскуліності і фемінності, а також існуючих в утворенні механізмах

соціалізації і виховання дитини відповідно до різних моделей маскуліності і фемініності”.

Отже ми можемо зробити висновок, що гендерний підхід у педагогіці - це одна з важливих складових особистісного (індивідуального) підходу у вихованні і навчанні, як умова створення сприятливого середовища для всебічного розвитку особистості і реалізації її природного потенціалу, що для нашого дослідження з'являється дуже важливим.

Разом з цим, можна сформулювати деякі загальні принципи *гендерної освіти*. У науковій літературі вони визначені і сформульовані декількома викладачами незалежно друг від друга (І.Кльоцина, Л.Штильова, Н.Радица). До них відносяться: а) *орієнтації на співробітництво*. Суть його полягає в активному використанні діалогу в навчальному процесі на відміну від директивного викладання, що апелює до "авторитетів" і монологу; б) *розвиток особистісного потенціалу*. При реалізації цього принципу акцент повинний бути зроблений не стільки на розвиток загальних здібностей особистості студентів (сфера інтелекту), скільки на розвитку таких особистісних складових, як Я-концепція, мотиваційна й емоційна сфери особистості. в) *єдність теорії і практики*. Суть цього принципу зводиться до залучення життєвого досвіду суб'єкта навчання.

Роблячи висновок, щодо гендерного виховання, то - це не тільки "навчальний процес", але і "навчальний досвід" принципу активності, тобто спонукування особистості до активного соціального життя на основі розширення її знань і можливостей. Ми можемо визначити, що виховання виступає як творчий процес багатопланового особистісного розвитку, що виявляється в активному, діяльному житті людини. Тому на сучасному етапі становлення гендерного виховання виникла потреба розробки методичних, педагогічних аспектів впровадження гендерної концепції у викладання різних дисциплін. Необхідна підготовка фахівців, що поширюють гендерні знання у педагогів в першу чергу. Виникла необхідність введення гендерних досліджень в навчальні програми, плани і стандарти, що веде за собою недостатність наукової

інформації з цього питання, тому що багато досліджень і монографій щодо гендерного виховання в освіті, належить західним вченим. Не вистачає доказової дослідницької бази, яку можна використовувати в гендерному вихованні жінок-лідерів, майже немає видань, написаних доступною мовою про такі складні для засвоєння категорії як гендер і гендерне виховання.

В нашому дослідженні нас більш цікавить принципи гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організаціях і рухів. Ми з'ясували, що принципи гендерного виховання в об'єднаннях, громадських організаціях (колективах) організується цілком на визначених педагогічних принципах, що закріплюють у правилах загальний підхід, позицію керівника стосовно процесу виховання підлеглих, його діяльність по формуванню в них визначених якостей. Розглянуті принципи мають своєю об'єктивною основою закономірні зв'язки і відносини виховного процесу, що відображаються в цілій системі: виховання підлеглих у процесі діяльності; виховання в колективі і через колектив; індивідуальний підхід до вихованця; сполучення високої вимогливості до людей з повагою їхнього особистого достоїнства і турботою про них; опора на позитивне в процесі виховання [5,17].

Таким чином, гендерна педагогіка виходить з того важливого і визначального положення, що якості виконавців формуються і розвиваються в процесі практичної діяльності, що сполучається з загальнолюською мораллю.

Відзначимо конкретні умови, що забезпечують це положення: по-перше, необхідно, щоб громадські діячі розуміли доцільність виконуваних ними дій і операцій, тому що виховне значення праці здобувається в зв'язку з тими соціальними цілями, в ім'я яких воно відбувається; по-друге, виховний ефект підвищується, коли він розумно організований, тобто якщо забезпечується визначений порядок, дисципліна, визначається обсяг робіт, терміни їхнього виконання, установлюється персональна відповідальність за доручену справу, здійснюється систематичний контроль за кількістю і якістю праці. У результаті такої організації діяльності дисципліна перестає бути зовнішньою, вона стає внутрішньою потребою працівників; по-третє, виховний ефект діяльності

підвищується шляхом залучення громадських діячів у цивілізовану конкуренцію, що стимулює їхню трудову пильність. При цьому варто мати на увазі, що індивідуалістична пильність у конкуренції мало приносить користі, вона навіть шкідлива, тому що породжує в особистостях егоїстичні похилості [6, 55].

Принцип гендерного виховання в процесі діяльності можна правильно зрозуміти і здійснити, якщо розглядати його вимоги в тісному зв'язку з реалізацією вимог інших принципів, як органічну частину всього процесу виховання. Корисно завжди пам'ятати висловлення А.С. Макаренка про те, що праця без утворення, що поруч йде, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Відомо, що тільки в колективі, в складних і різноманітних відносинах його членів можливий справжній усебічний розвиток особистості, її дарувань і здібностей, моральних якостей, фізичних сил. Колектив, який впливає на своїх членів, відповідає за їхні дії, захищає їхні права і пред'являє до кожного з них відповідні вимоги [5].

Принцип виховання в колективі і через колектив припускає виховний вплив силою колективу на всіх його членів, для чого необхідно правильно його організувати, згуртувати, виховати у всіх членів колективу почуття відповідальності за загальні інтереси підрозділу, розвинути в них принциповість у відносинах один з одним, які не допускають помилкового товариства й елементів кругової поруки. Процес формування в громадських організаціях високих професійних якостей може успішно проходити за умови високої вимогливості вихователів до вихованців. "Якщо б хто-небудь запитав, як би я міг у короткій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, - говорив А.С. Макаренко, - я б відповів: "якнайбільше вимоги до людини і якнайбільше поваги до неї". Вимогливість і повага – це дві сторони єдиного процесу, тому що хто не поважає людину, не може пред'являти до нього високих вимог. Повага людини зв'язана з вірою в її можливості, її сили і здібності. Вимогливість йде до досягнення цілей виховання лише в сполученні

з турботою про людей і тільки в цьому випадку виховання буде переростати в самовиховання, свідому роботу над собою [5].

Отже, на нашу думку, змістовну основу гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів, складає виховання лідера в колективі. Без колективу ми не зможемо повною мірою проаналізувати лідерську роль жінки. Дана проблема заслуговує уваги в зв'язку з характерним для сучасного суспільства процесу вирівнювання соціальних позицій і ролей чоловіків і жінок, які приводять до зміни традиційних представлень про лідерську роль.

Резюмуючи вище сказане, нам слід визначити, що одним із важливих факторів гендерного виховання жінок-лідерів являється діяльність жіночих громадських організацій і рухів, які сприяють реалізації головної мети гендерного виховання – росту загального культурного та освітнього рівня особистості. Розширення можливостей жінок-лідерів дає змогу удосконалити лідерські навички, а також побудову свого іміджу ділової і успішної жінки, яка зможе суміщати роботу і особисте життя. Для цього потрібно не тільки зусилля з боку школи і будь-яких навчальних закладів, а й запровадження економічних основ гендерної рівності в суспільстві.

Висновки. Таким чином, вивчення та теоретичний аналіз проблеми гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів дозволило нам:

- визначити процес гендерного виховання жінок-лідерів, як *складний і цілеспрямований*, у межах якого здійснюється взаємодія жінок-лідерів з урахуванням потреб їх професійної діяльності за умови активного застосування діяльності громадських організацій і рухів під час вирішення професійних завдань;

- розкрити *сутність* процесу гендерного виховання жінок-лідерів, яка полягає в інформаційній функції й конкретизує предметний зміст гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів.

А також, враховувати *специфіку* процесу гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів: використання комунікативного підходу в навчанні жінок-лідерів громадських організацій і рухів; застосування нових методів навчання, таких як рольові ігри, психологічні тренінги, гендерні курси присвячені висвітленню проблем жінок, школи жіночого лідерства; моделювання ситуацій професійного напрямку, які створюють максимальне зближення виховного процесу й реальної практики; проведення нетривалих семінарів або літніх шкіл, які займаються впровадженням гендерної освіти для всіх верств населення.

Література:

1. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. - К.: "К.І.С.", 2004. - 336с.
2. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). - 2-е вид. - К: ПЦ „Фолінт”, 2005. - 351с.
3. Введение в гендерные исследования: Учеб. Пособие// Под ред. А.И.Жеребкиной. - Харьков: ХГЦИ; С.Пб.: Алетейя, 2001. - ч.1.
4. Т.Мельник. Гендерна політика в Україні. - К., 1999.
5. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. - М., 2002.
6. Руководитель, коллектив, личность. Ред. К.Ладинзак. - М., 1974.

СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПИСУ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ

Брижата І. Г.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування творчої особистості майбутнього педагога мистецьких дисциплін. Обґрунтовані підходи до формування художньо-естетичного досвіду студентів шляхом сприйняття творів пейзажного живопису та розкриті механізми цього процесу.
Ключові слова. художньо-естетичний досвід, сприйняття творів мистецтва, рефлексія, художньо-творча самореалізація.

Аннотация. Брижата І. Г. Восприятие произведений пейзажной живописи как фактор формирования художественно-эстетического опыта студентов. Статья посвящена проблеме формирования творческой личности будущего педагога дисциплины искусства. Обоснованы подходы к формированию художественно-эстетического опыта студентов путем восприятия произведений пейзажной живописи, а также раскрыты механизмы этого процесса.

Ключевые слова. художественно-эстетический опыт, восприятие произведений искусства, рефлексия, художественно-творческая самореализация.

Annotation. Bryzhata I. Perception of products of landscape painting as the factor of formation of art - aesthetic experience of students. Article is devoted to a problem of formation of the creative person of the future teacher of disciplines of art. Approaches to formation of art-aesthetic experience of students are proved by perception of products of landscape painting, and also mechanisms of this process are opened.

Keywords: art-aesthetic experience, perception of works of art, a reflection, art-creative self-realization.

Постановка проблеми. Створення зони європейської вищої освіти вимагає істотних змін в освіті України, її структурної реформи, впровадження і

реалізації ідей Болонського процесу. Одним із пріоритетних принципів перебудови сучасної української педагогічної освіти є її гуманізація та гуманітаризація. Прагнення реалізувати ці принципи в умовах сучасної соціокультурної ситуації потребує оновлення змісту художньо-естетичної підготовки майбутніх педагогів мистецьких дисциплін, які повинні мати не тільки фундаментальну гуманітарну підготовку, але й досвід особистісної художньо-творчої самореалізації. Це дозволить вирішити протиріччя, які виникають між потребою формування здатності особистості до творчої самореалізації та відсутністю методик її формування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цілісний художньо-естетичний розвиток студентів забезпечується взаємодією різних видів мистецтва та координацією знань, умінь та уявлень студентів, що дозволить досягти якісно нового ступеню чуттєвого пізнання дійсності в контексті полікультурного образу світу. Таке поєднання дозволить відійти від вузькоспеціалізованого, одномірного підходу до мистецької освіти, завдяки чому можливо здійснити перехід суб'єктів освітніх процесів на позиції сучасних гуманістичних концепцій філософії освіти та мистецтва.

Даній проблемі приділила увагу значна кількість дослідників, про що свідчать їх наукові праці (В.Бутенко, М.Гончаренко, Л.Карпова, М.Лещенко, В.Орлов, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.). Дослідники стверджують, що образотворче мистецтво стимулює не тільки загальний художньо-естетичний розвиток студентів, але й їх творчі здібності та мислення, здатність до художнього самовираження та рефлексії.

Формулювання цілей статті. Створення адекватної запитам реальності світоглядно-виховної моделі мистецької освіти передбачає більш активне залучення студентів до процесу творчої самореалізації в ході накопичення художньо-естетичного досвіду. Суб'єктами спілкування в процесі пізнавальної діяльності виступають твори мистецтва, зокрема пейзажного живопису, які здатні здійснювати діалогічну взаємодію в системі "викладач – твір мистецтва – студент".

Визнано, що вищим проявом професійної культури вчителів мистецьких дисциплін є художньо-педагогічна творчість та її результати, адже у творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення. Без творчості неможливе сприйняття сучасних творів живопису, складність яких полягає в тому, що в їх структурі переплітаються і науковість, і художність. Саме тому, накопичення художньо-естетичного досвіду через спідкування з творами пейзажного живопису передбачає створення механізмів стимулювання творчої активності студентів через пошуки сутності і смислу в творах мистецтва.

Результати дослідження. Автори "Психологічної енциклопедії" наголошують, що сприймання визначається не сумою відчуттів, а "синтезом відчуттів і досвіду людини (її знань, потреб, інтересів, спрямованості), результатом якого є цілісний образ об'єкта" [4, с.336]. Цілісність сприймання виявляється як властивість перцептивного образу відображати предмет у всій сукупності його ознак, як єдине ціле.

Зауважимо, що саме українській пейзажній школі як живописному еквіваленту поетичних уявлень про природу притаманна, підвищена емоційність. Розкриття механізмів творчої самореалізації студентів передбачає установку на їх власні діалогічні взаємодії з творами пейзажного живопису.

Суттєвим є положення про те, що сприймання є полімодальним, тобто результатом спільної діяльності кількох аналізаторів, в основі яких лежить синтез відчуттів і досвіду. Щоб створити новий образ, треба репродукувати, оживити в пам'яті сприйняті у минулому враження, частка яких може бути відтворена через формулу: пам'ять – фантазія – мислення.

Роменець В. А. стверджує, що "образ предмета, який сприймається, завжди складається з чуттєвого враження і певного суб'єктивного доповнення, пов'язаного із досвідом людини" [5, с.133]. Це означає, що справжня художність творів живопису полягає не в умисному створенні ефектів присутності, а в правдивому, природному, невимушеному розкритті подій та явищ дійсності.

Художній образ світу, який передається засобами пейзажного живопису уявляє собою своєрідний візуальний текст, механізм сприйняття якого спрямовує студентів на пошук творчих рішень. В першу чергу, це потребує розвитку фантазії, яка саме й бере участь у сприйманні художньої картини, створюючи враження, що перед нами не полотно, а жива дійсність. Сприймаючи предмет частинами, ми, проте, отримуємо його цілісний образ, що було б неможливо без роботи фантазії. Це є підтвердженням думки дослідника психології творчості В.А.Роменця, що "процес фантазування, як і процес мислення, складається з чуттєвої та раціональної сторін, які виступають у тісній взаємодії" [5, с.135].

Для нас важливою стала думка дослідник В.Ф.Орлова, який наголошує, що "особливості сприйняття творів мистецтва як суб'єктів художньо-естетичного спілкування розкриваються через осмислення внутрішньої діалогової форми" [3, с.51]. Йдеться про форму, яка створюється зіставленням тональних і колірних контрастів у творах пейзажного живопису. Наприклад, ритмічно збалансовані композиції творів М.Бережного; узагальнена, систематизована і впорядкована ритмом площин, об'ємів, ліній форма творів Ю.Корнюкова; живописна симфонічність композицій О.Киселиці та ін.

Процес сприйняття абстрактно-колористичних творів І.Павельчук ("Три гори – три сосни", "Ти – моє Північне Сяйво" та ін.) не дозволяє досягати компромісу між частковим та цілісним. Авторка, майстерно поєднуючи мистецьку уяву і реальну ситуацію, створює умови для оперування студентами суб'єктивними уявленнями та почуттями в процесі художньо-естетичної діяльності.

Твори пейзажного живопису є дією емоційної напруги при відносно спокійному фокусуванні образотворчого руху. Саме це створює сприятливі умови для виявлення в процесі художньо-естетичної діяльності студентів вміння переводити враження у вишукані, наповнені таємничо-метафоричним змістом образи. Доцільно використати вимоги до послідовності педагогічних дій студентів, які використовуються в зарубіжних технологіях: "придумай",

“сплануй”, “реалізуй”, “проаналізуй”. Наприклад, спрямувати уваження студентів на сприйняття стану душі (ніжної, тремтливої, делікатної) у творі Т.Джуса “У степу”; на сприйняття ознак душевного спокою в пейзажі мистця “Кінець літа” та ін. Складові педагогічних технологій творчого спрямування набувають яскраво вираженої гуманістичної спрямованості, що дає можливість використання широкого спектру культурологічних засобів емоційно-чуттєвого впливу на особистість.

Пейзажні твори збуджують уяву студентів кольоровим розмаїттям, бездоганною ритмікою кольорових плям, що потребує достатнього рівня розвитку асоціативного мислення (Твори Н. Блізнякової “Бузок”, “Місто”, “Осінь. Вітер” та ін.). При сприйнятті творів художниці студентам пропонується зануритися у спогади про неквапливі прогулянки на природі, відтворити романтичні асоціації щодо потаємного життя дерев, птахів, морської стихії тощо.

Іншого підходу потребує сприйняття творів пейзажного живопису, в яких присутній прихований драматизм (Наприклад, робота Н. Блізнякової “Сонце кризь тополі). Важливим є не тільки вміння побачити зламанисть ритмів кольорових плям, розбризану фесрію кольорів, але й відтворити ці відчуття у власній діяльності.

Саме пейзаж здатен передати чуттєвий відбиток феномену життя, емоційна проекція якого формує майбутню палітру власних творів вчителів мистецьких дисциплін. Пейзажні твори здатні створити просторову ілюзію, камерність образів, могутність та мажорність звучання, що дозволяє зберегти енергію цілісності, результатом якої є емоційний спокій. Така імпресійна налаштованість авторів творів пейзажного живопису проектує художньо-творчу діяльність студентів на витонченість сприйняття, та формування “почуття стилю”.

Висновки. Виходячи з означеного вище можна стверджувати, що традиційна модель мистецької освіти лише механічно вписується у сучасні вимоги до підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Без розвитку фантазії,

навичок сприйняття творів мистецтва, зокрема пейзажного жанру, неможливо студентам досягнути інтегровану цілісну картину світу. Лише мистецька думка здатна так глибоко розкривати світ у всіх його проявах втаємничено від простого ока, що потребує створення авторських творчо-навчальних методик щодо формування художньо-творчого досвіду студентів.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Формування творчої особистості вчителя мистецьких дисциплін неможливе без накопичення досвіду художньо-творчої самореалізації. Розкриття окремих складових механізму його формування не вирішує в повному обсязі проблему становлення творчої особистості вчителя. Не можна відокремлювати цей процес від досвіду, що набувається індивідом у взаємодії з соціальним оточенням, від формування почуття причетності до соціальних подій. Більш розширене тематичне коло мистецьких творів дозволить активізувати процес набуття художньо-творчого досвіду майбутніми вчителя мистецьких дисциплін.

Література

1. Арнхейм А. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. – К.: АПН України, Інститут вєд. і псих. професійної освіти, 1996. – 192 с.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За ред. Г.А.Зязона. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Психологічна енциклопедія / Упор. О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
7. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.

ПРОФЕСІЙНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ МИНУЛОГО

Бучківська В.В., Бучківська Г.В.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Анотація. В статті розглядається проблема професійної самостійності студентів - майбутніх вчителів художньої праці у працях відомих педагогів: В.Сухомлинського, В.Козакова, А.Макаренка, В.Беталька та інших.

Ключові слова. інтенсифікація навчання, професійна підготовка, педагогічний досвід

Аннотация. Бучковская В.В., Бучковская Г.В. «Профессиональная самостоятельность студентов - будущих учителей художественной работы в работах известных педагогов прошлого. В статье рассматривается

проблема профессиональной самостоятельности студентов - будущих учителей художественной работы в работах известных педагогов: В.Сухомлинского, В.Козакова, А.Макаренко, В.Безпалка и других.
Ключевые слова. интенсификация обучения, профессиональная подготовка, педагогический опыт

Annotation. Buchkovskaja V.V., Buchkovskaja G.V., « Professional independence of students - the future teachers of an artwork in works of known teachers of the past. In clauses(articles) the problem of professional independence of students - the future teachers of an artwork in works of known teachers is examined: V.Suhomlinskogo, V.Kozakova, A.Makarenko, V.Bezpalka and others.

Key words. An intensification of training, vocational training, pedagogical experience

Постановка проблеми. Пошук ефективних засобів впливу на професійне навчання і виховання підростаючого покоління, формування творчої особистості з активною життєвою позицією одне з головних завдань сучасної української педагогічної науки.

Реформування сучасної системи освіти, налагодження зв'язків між всіма ланками освіти, пошуки досконалих технологій, методик, неможливе без урахування історичного досвіду, педагогічних ідей освітніх діячів, надбань минулого. Досвід педагогів минулого сприймається не лише як історична цінність, як універсальна система виховання, а й як інструмент вивчення, розуміння джерел багатьох проблем сучасного виховання молоді, як джерело створення сучасної ефективної системи професійного виховання, яка б відповідала актуальним потребам сьогодення. А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський посідають гідне місце в історії науки і практики виховання. Вони оригінально, кожен по-своєму будували власні педагогічні системи, які ґрунтувалися на цінностях добра, віри в людину, поваги до особистості. Тому, потенціал використання ідей А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського в системі професійної підготовки майбутніх фахівців надзвичайно великий.

Будучи новатором у справі виховання у 20-30-х роках минулого століття, А.С.Макаренко ставив високі вимоги до професійних якостей педагогів. Минув певний історичний період, за цей час підвищилися вимоги до рівня освіченості, культури, професійності, самостійності майбутніх спеціалістів. Ускладнились завдання вчителя, вихователя у суспільстві. Сьогодні особливого значення набуває якість підготовки та професійної діяльності педагога.

Сформувати відповідальне відношення до майбутньої професії у студентів – важливе завдання ВНЗ. Виконанню цього завдання підпорядкована вся діяльність колективу навчального закладу. Результативність виховної роботи по формуванню професійної самостійності особливо чітко проявляється під час виробничої практики студентів.

На думку А.С.Макаренка, відповідальне відношення до професії – це високе моральне почуття, що забезпечує готовність особистості самостійно використовувати увесь потенціал своїх здібностей, знань, умінь і навичок для виконання своїх обов'язків та готовності відповідати за результати своєї праці.

А.С.Макаренко підкреслював, що педагог – це найбагородніша та найважча професія, яка вимагає від людини, що присвятила їй життя, постійної творчості, невинної роботи думки, величезної душевної щедристі, любові до дітей, безграничної відданості справі. Із цією тезою була пов'язана вся його педагогічна діяльність.

В.О.Сухомлинський – вчитель і директор сільської радянської школи на Кіровоградщині, вчений, педагог і письменник, який віддав серце дітям. Його ім'я особливо близьке нашому учительству своєю гуманістичною концепцією навчання і виховання, глибоким зв'язком з народною педагогікою, системним відображенням в теорії і практиці школи національної культури, всього духовного багатства народу.

У центрі уваги видатного педагога – багатогранна діяльність учителя, його проблеми, культура спілкування з дітьми, педагогічна майстерність, духовність, підготовка вчителів у навчальних закладах тощо. „Сто порад вчителів” – праця, яка має стати постійним порадиником учителя, як і інші його визначні твори, що мають пізнавальне значення для освітніх працівників, педагогічної громадськості.

Розглядаючи діяльність вчителя, В.О.Сухомлинський вважав, що джерелом його творчої індивідуальності є книга, особиста бібліотека. Педагог називав бібліотеку найважливішою складовою частиною своєї педагогічної системи. Сухомлинський радить учителеві мати свою особисту бібліотеку, аби

можна було повсякденно користуватися книгами, читати й перечитувати їх, зацікавлювати ними учнів.

„В учителя два важливих завдання, по-перше, дати учням певний запас знань, по-друге, навчати своїх вихованців постійно, все життя поповнювати і збагачувати знання, навчати самостійно користуватися цінностями зі скарбниці людської культури. Якщо здійснення першого завдання стало предметом постійної уваги школи і громадськості, то до другого мало хто ставиться серйозно. А втім саме від його здійснення величезною мірою залежить майбутній розвиток особистості, багатство відносин між людьми” [6, 252].

В.О.Сухомлинський надавав великого значення постійному зростанню професіоналізму і культури вчителів. Його відомі психологічні семінари озброювали найтоншими знаннями і методами роботи з особистістю. Він добивався, щоб вони оволоділи тим підходом до учнів, який ми сьогодні називасмо особистісно орієнтованим навчанням.

Певна частина випускників педагогічного ВУЗу йде працювати у село. І хоч там обмеженіші можливості у доступі до сучасних інформаційних технологій, нових науково-технічних розробок, інноваційних технологій, тим більша відповідальність самостійного професійного вдосконалення покладається на вчителя художньої праці. В.О.Сухомлинський зазначав: „Село починається з школи, культура села починається з культури сільського вчителя. Головна виховуюча сила в сільській школі – духовне багатство, знання, ерудиція, кругозір педагога... Головне чим приваблює до себе допитливе юнацтво сільський вчитель. Чи є в нього самого невгасима жадоба знань, пристрасне прагнення до книжки, науки, культури” [6, 421]. Педагог не тільки обґрунтував цю роль, він намагався практично втілювати її в життя. В його роботах ми знаходимо опис досвіду вчителів Павлиської школи: „Ми свято бережемо кращі традиції народного учителя-просвітителя, учителя-творця. Ми несемо в народ світло знань, науки. Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості. Якби в нас не було цього постійного духовного спілкування з

людьми, ми не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління" [6, 254-255].

У творчій спадщині В.О.Сухомлинського розглядаються проблеми змісту освіти, мотивів пізнавальної діяльності, методики навчання дітей, контролю і керівництва навчально-виховним процесом, підготовки вчителя, трудової, професійної підготовки молоді та багато інших. Хоч вони і не є новими в українській педагогіці, проте педагог бачив у них нові проблеми та способи їх вирішення, що є прикладом творчого підходу до теорії і практики трудового виховання.

Специфіка підготовки, – як стверджує О.А.Абдуліна, – "складається з того, що студент після закінчення педагогічного вузу зразу стає самостійним організатором навчально-виховного процесу, повинен виконувати всі функції вчителя" [1, 71-72]. Звідси можна зробити висновки, що зміст і характер загально-дидактичних, техніко-технологічних, художньо-конструкторських знань, отриманих студентом під час навчання у вузі, повинен відповідати рівню, загальнодидактичних знань та прикладних вмінь вчителя-майстра, забезпечить підготовку майбутніх педагогів до самостійної професійної діяльності.

На думку А.Н.Алексюка "самостійна робота – основа вищої освіти" [2, 45]. Самостійна робота, як дидактична форма, за твердженням ряду вчених "є системою організації педагогічних умов, що забезпечують керівництво навчальною діяльністю студентів, яка проходить при відсутності викладача і без його безпосередньої участі та допомоги". До самостійної роботи студентів, як вважають Л.І.Рувінський та І.І.Кобилянський, можна віднести позааудиторну діяльність за "керуючою роллю викладача, яка здійснюється опосередковано, через систему впливу на студента, під час занять в аудиторії та на консультаціях". Як стверджує В.А.Козаков "самостійна робота студентів – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності об'єкта, що навчається, а формування його знань,

умінь та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних знань" [4, 14-15].

Викладач в сучасних умовах постає тепер не тільки носієм і трансформатором наукової інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності студентів, їх самостійної роботи, художньої творчості. Обсяг знань, який необхідний сучасному спеціалісту, зростає, але термін навчання у вузі обмежений декількома роками. І як наслідок виникає потреба інтенсифікувати навчальний процес, цілеспрямовано розвивати якості, потрібні спеціалістам різноманітних професій. Підвищувати свою кваліфікацію, оновлювати свої знання кожному спеціалісту приходиться все життя.

В студентські роки він повинен засвоїти методiku самоосвіти, навчитися критично мислити і знаходити нові способи розв'язання професійних завдань, оволодіти методикою творчого пошуку. Без наукового розв'язання питання про спрямованість, зміст і методiku навчання і виховання студентів вузів неможливо забезпечити ефективність підготовки спеціалістів.

Сьогодні у якості підготовки спеціаліста особлива увага приділяється саме їх готовності до самостійної професійної діяльності. Дані вимоги повною мірою відносяться до підготовки педагогічних кадрів в галузі професійної освіти.

Готовність до навчання студентів є одним із показників якості засвоєння теоретичних і практичних знань, рівня умінь і навичок практичної діяльності з реалізації задач організації навчально-виховної діяльності майбутнього вчителя художньої праці. Звідси готовність до професійної самостійної діяльності студента визначається як багаторівнева характеристика особистості, яка включає систему потреб, мотивів, психологічних якостей, установок і станів, професійних знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно здійснювати професію, в тому числі дослідницько-педагогічну діяльність.

В педагогіці має місце також термін "змістовна та організаційна самостійність", визначення яких можна знайти в роботах різних науковців. Змістовною самостійністю є здібність особистості приймати на конкретному рівні правильне рішення без сторонньої допомоги. Під організаційною самостійністю буде розумітися вміння організувати свою самостійну діяльність з реалізації прийнятого рішення. Змістовна та організаційна самостійність взаємопов'язані між собою і стверджувати про реальну самостійність студента можна лише тоді, коли йому будуть властиві обидва види самостійності.

В.П.Безпалько пояснює, що студент завжди "сам виконує пізнавальну діяльність" та не завжди самостійний [3, 119]. При цьому він визначає чотири рівні засвоєння знань: впізнавання, відтворення знань в типових ситуаціях, застосування знань в не типових ситуаціях та творчість. Ці чотири рівні, як стверджує вчений, в кожній системі освіти можуть мати свої характерні особливості. В кожному з них на відповідному рівні може проявитися самостійність.

Сучасні вищі педагогічні заклади покликані активно сприяти найбільш повному розвитку та реалізації здібностей майбутніх фахівців і одна з найважливіших завдань на сьогоднішній день, саме формування самостійності мислення, підготовки до творчої діяльності студентів педагогічних вузів – майбутніх вчителів художньої праці. Ті знання, які студент набув самостійно, через свій власний досвід чи дію стають надійною основою своєї майбутньої професійної діяльності. Самоосвіта у процесі вузівського навчання складається і розвивається як глибоко вмотивована діяльність, як цілісний процес, обумовлений потребами та інтересами особистості. Умовою і джерелом самоосвіти є складна система спонукаючих мотивів, які є показниками професійної готовності студента – майбутнього вчителя художньої праці.

Література

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования*. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. та ін. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. Посібник*. – К.: ІСДО, 1993. – 336с.
3. Безпалько В.П. *Основы теории педагогических систем*. – Воронеж, 1977. – 204с.
4. Козаков В.А. *Самостоятельная работа студента и его информационное обеспечение*. – К.: Вища школа, 1990.
5. Макаренко А.С. *Деякі висновки з педагогічного досвіду // Теорія*. – К., 1954. – Т.5. – С.209-300.
6. Сухомлинський В.О. *Серце віддаю дітям // Вибрані твори: у 5-ти т.* – К., 1977. – Т.3. – С.9-279.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Вікторова М. В.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглянуті сучасні проблеми використання індивідуального підходу на уроках музики.
Ключові слова. індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, індивідуальні особливості.

Аннотация. Викторова М. В. *Индивидуальный подход как средство повышения качества знаний учащихся на уроках музыки.* В статье рассмотрены современные проблемы использования индивидуального подхода на уроках музыки.

Ключевые слова. индивидуальный подход, индивидуализация обучения, индивидуальные особенности.

Annotation. Viktorova M. *Individual approach as means of improvement of quality of knowledge of pupils at lessons of music.* The article studies the modern problems of using of the individual approach at music lessons.

Key words. individual approach, individualization of training, specific features.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи в Україні характеризується посиленням уваги до особистості кожного учня та зумовлює потребу в інноваційних технологіях навчання, які мають враховувати такі його аспекти: соціальний (бути варіативними, забезпечувати різномірневу підготовку); дидактичний (спиратися на загальнодидактичні положення й мати особистісну спрямованість); психологічний (вироблення в учнів здатності бути суб'єктом свого розвитку).

В традиційній формі навчання вищезазначені аспекти враховуються епізодично, переважають суб'єкт-об'єктні відносини та фронтальні форми роботи. Епізодичне використання прийомів індивідуалізації на окремих етапах уроку не розв'язує проблему особистісної зорієнтованості навчання. Сьогодні необхідно розв'язати існуючі в практиці загальноосвітньої школи протиріччя: між індивідуальним характером засвоєнням знань і фронтальною формою навчання; між чітко регламентованою організаційною структурою уроку та

необхідністю варіювання стратегії навчання різних груп учнів; між загальнодержавними орієнтирами і шкільною практикою.

Розв'язання вищезазначених протиріч вимагає нових підходів до організації навчання в загальноосвітній школі, удосконалення уроку, адаптації освітнього процесу до індивідуальних особливостей учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема індивідуального підходу та його роль у становленні творчої особистості тісно пов'язана з індивідуальною роботою і висвітлена у працях Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, А. Дистерверга, І. Гербарта, Г. С. Сковороди, П. Бусвої, Л. М. Архангельського, Г. М. Гака, Г. О. Смирнова, О. Г. Мисліченка та інших. Психофізіологічні основи особистості та її індивідуальні особливості досліджені І. П. Павловим. У педагогічній літературі проблемі індивідуального підходу присвячено чимало праць методичного і дидактичного характеру (К. Д. Ушинського, В. І. Сухомлинського, А. С. Макаренка, О. В. Духновича, С. Ф. Русової, В. М. Федорова, М. О. Данилова, Б. П. Єсіпова, В. М. Галузинського та інші). Проблема індивідуалізації та диференціації навчання школярів досліджувалась С. О. Рабульським, М. М. Шахмаєвим, І. Є. Унтом, М. М. Скаткіним.

Індивідуалізація навчання – це одна з тенденцій сучасного педагогічного процесу, яка є складовою частиною системи педагогічних дій по відношенню до кожного учня, спрямована на максимально цілеспрямоване врахування інтересів, можливостей, здібностей, ціннісної орієнтації, установок особистості з метою її особистісного становлення та творчого розвитку.

Індивідуальний підхід – це форма спілкування вчителя та учня, коли педагогічний вплив спрямований на надання допомоги останньому в з'ясуванні особистісної індивідуальності, розвитку здібностей та вмінь в різноманітних ситуаціях знаходити свій індивідуальний стиль діяльності. Індивідуальний підхід стимулює реалізацію потенційних можливостей учнів та сприятливо впливає на пізнавальну діяльність та результати навчання. Сутність індивідуального підходу полягає в тому, щоб включити учнів в активну діяльність, що забезпечувало б виявлення та розвиток їх здібностей та

можливостей, закріплення значущих якостей їх особистості, щоб допомогти школяреві розкрити і для самого себе, і для оточуючих те своє, особливе, що в ньому приховане.

Індивідуальний підхід обумовлює використання окремих методів, які дозволяють вчителю взяти до уваги специфіку особливостей окремого учня, індивідуалізація навчання – це цілеспрямована система навчання, проектування особистості учня та здійснення її формування в учбово-виховному процесі.

М. О. Данилов вважає, що сутність індивідуального підходу полягає в точному визначенні сильних і слабких сторін кожного учня й подоланні перешкод, які заважають йому успішно вчитися.

О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко зазначають, що важливою засадою реалізації цього підходу є врахування індивідуальних особливостей учнів, рівня розвитку їх здібностей до навчання. В «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренка знаходимо таке визначення: «індивідуальний підхід до навчання – це така організація навчально-виховного процесу, при якому вибір способів, прийомів, теми навчання враховують індивідуальну різницю учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [2,142].

Індивідуалізація навчання, за Н. С. Мойсеюк – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей під час навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних змістів навчання та обов'язково передбачає:

- індивідуально орієнтовану допомогу учням в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- створення умов для вільної реалізації заданих природою здібностей і можливостей;
- підтримку школяра у творчій самореалізації;
- підтримку учня у рефлексії.

І. П. Підласий вказує, що індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання полягає в управлінні розвитком учня, що будується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання дає змогу максимально ущільнити інформацію в одиницю часу і, таким чином, збільшити ємність уроку, пристосувати процес навчання до індивідуальних особливостей, передусім розумових можливостей кожного учня.

Сьогодні вчитель повинен здійснювати індивідуальний підхід до організації навчальної діяльності школярів, передбачати труднощі, які можуть виникнути в учнів під час засвоєння нового матеріалу; застосовувати на уроках індивідуальні, групові завдання.

Мета статті. Незважаючи на значну кількість досліджень різних аспектів зазначеної проблеми, вона залишається недостатньо розробленою і потребує, з одного боку, чіткого психолого-педагогічного обґрунтування, а з іншого боку, апробації в шкільній практиці.

Отримані результати. Аналіз наукової літератури с проблеми індивідуалізації в історичному аспекті дає можливість простежити діалектику розробки проблеми від окремих ідей до системно-технологічного підходу та розв'язання на сучасному етапі в шкільній практиці.

Використання індивідуального підходу у навчанні молодших школярів на уроці музики дає змогу ущільнити темп навчальної діяльності, використати допоміжні матеріали для розширення і поглиблення знань, зробити урок цікавим, різноманітним і в той же час якісним і результативним.

Індивідуальний підхід до молодших школярів на уроці музики буде ефективним і під час пояснення нового матеріалу. Його особливо необхідно враховувати, коли формуються наукові поняття, складні для розуміння учнів.

У своїй роботі на етапі констатувального експерименту вивчення індивідуальних особливостей учнів здійснювалося за такими критеріями:

- 1) інтелектуальний (рівень сформованості у молодших школярів музичних знань, вмінь та навичок);
- 2) пізнавальний (наявність пізнавального інтересу учнів до вивчення музичних творів, співу);

3) діяльно-практичний (прагнення до самостійного поповнення та використання набутих знань у галузі музичного мистецтва).

Нами також були виявлені рівні якості знань молодших школярів з музики: високий (35,0%), середній (45,0%), низький (20,0%). Перевага середнього та низького рівнів знань учнів пояснюється епізодичним здійсненням індивідуального підходу до учнів на уроках музики під час організації навчального процесу.

Нами була розроблена програма здійснення індивідуального підходу до учнів під час вивчення теми: «Про що і як розповідає музика», в ході якої використовувалася індивідуальна робота над чистотою інтонування і вірним звукоутворенням, використання індивідуальних завдань на картках, індивідуальна робота над співом за графічним зображенням мелодії, над виразним виконанням поспівок; індивідуальна робота з учнями над правильним диханням під час співу (творчі завдання); індивідуальне опрацювання вокально-хорових навичок, робота над виразним виконанням пісні, правильним диханням та чистотою інтонування.

Тема уроку: Інтонція. Музичний матеріал уроку:

1. Поспівка-забава «Гой-да» - виконання.
2. Поспівка «Де ви були?» - розучування.
3. Латинська народна пісня «Ой я жу-жу» - виконання.
4. О. Швець «Пісня про матінку» - розучування.
5. В. Сокальський «Пташка» - слухання.

Дидактична мета: закріпити вміння розрізняти високі звуки, слухаючи твір В. Сокальського «Пташка», вчити жартівливу поспівку «Де ви були?» у діалогічній побудові, досягти виразності інтонацій запитання і відповіді; при розучуванні «Пісні про матінку» приділити увагу м'якому кантиленному співу зі світлим звучанням, формувати індивідуальні вокально-хорові навички, виразність виконання, чистоту інтонування, правильність дихання.

Обладнання: музичний інструмент - фортепіано, програвач, платівки, ілюстративний матеріал, картки для індивідуальної роботи.

Тип уроку: урок поглиблення та розширення теми.

В ході уроку під час розучування посівки «Де ви були?» передбачалося:

а) демонстрація виконання посівки;

б) бесіда за змістом, характером (звернути увагу на діалогічну побудову посівки за знайомою інтонацією);

в) розучування «Музичної розмови» окремо з сильними учнями та слабкими (чіткість вимови, правильне дихання, виразне звучання інтонації);

г) виконання за ритмічним малюнком (на дошці):

П П П П, П П П, П П П П, П П П П

Музична гра «Луна». Учитель виконує коротку фразу (2-4 такти). Учні повторюють її, імітуючи луну, яка може бути «звичайною» і «розумною». «Звичайна» луна повторює фразу точно так, як вона була виконана, тобто зі словами (розвиток музичної пам'яті для слабших учнів). «Розумну» луну учні зображують за вказівкою вчителя, співаючи фразу із складами ритму (розвиток свідомого сприйняття ритму для середніх учнів) або з назвами нот, показом ступенів (розвиток свідомого сприйняття ладових співвідношень звуків мелодії для сильних, музично обдарованих учнів).

Творчі завдання:

Завдання 1. Учні ланцюжком задають один одному придумати слова у заданому ритмі. Наприклад: П | П | – сніг і-де ці-лий день.

Завдання 2. Створити ритмічну відповідь на ритмічне запитання вчителя. Потім учні поділяються на пари, в яких один починає плескати, а інший продовжує.

Такі вправи рекомендовані для підвищення індивідуального розвитку ритмічного відчуття.

Гра «Музична казка» (учням було запропоновано придумати інтонації, звуки, які можна було почути у лісі, а також звірів та героїв казок, з якими можна було зустрітись під час музичного «мандрування»).

Такі завдання у формі гри допомагають розвитку індивідуального ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху.

Висновки. Розроблена нами система використання індивідуального підходу до учнів на уроках музики сприяла усуненню існуючих у практиці сучасної школи недоліків, що у свою чергу призвело до підвищення якості знань учнів, відповідно високий рівень змінився з 35,0% до 42,0%; середній - з 45,0% до 49,0%; а низький - з 20,0% до 9%. Здійснення індивідуального підходу на уроках музики передбачало знання індивідуальних особливостей і можливостей учнів, індивідуальну роботу над хоровим твором (ритмічна, дикційна, інтонаційна), індивідуальні завдання та перевірку їх виконання, що дозволило досягти позитивних результатів у підвищенні якості знань кожного школяра в процесі вивчення музики.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Індивідуальний підхід на уроках музики сприяє високому рівню самостійності учнів. Індивідуальна форма роботи школярів на уроці дозволяє регулювати темп просування у навчанні кожного учня, враховуючи його підготовку і можливості.

Література

1. Волощук І., Шепотко В., *Психолого-педагогічні засади індивідуалізації навчання молодших школярів // Рідна школа – 2003. - № 12. - С. 21-24.*
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник. - К., 1999. - 367 с.*
3. Сирнова М. А. *Індивідуалізація і диференціація обучения младших школьников // Відкр. урок – 2002. - № 19-20. - С. 43-48.*

ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА АВАНГАРДУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Власенко І. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті класифікуються комунікативні вміння майбутніх вчителів мистецьких дисциплін з позицій семиотичного підходу. Розроблено модель рівнів комунікативних умінь відносно авангардної культури, виявлено фундаментальні риси авангарду.

Ключові слова. культура авангарду, комунікативні вміння, художня комунікація, семиотичний підхід, інформація.

Анотация. Власенко И. Н. Художественная культура авангарда в контексте развития коммуникативных умений будущих учителей искусства. В статье классифицируются коммуникативные умения будущих учителей искусства с позиций семиотического подхода. Разработана уровневая модель коммуникативных умений относительно авангардной культуры. Выявляются фундаментальные характеристики авангарда.

Ключевые слова: культура авангарда, коммуникативные умения, художественная коммуникация, семиотический подход, информация.

The summary. Vlasenko I. Art culture of avant-garde in a context of development of communicative skills of the future teachers of art. In the article communicative skills of the future teachers of art are classified from positions of the semiotics approach. The model of communicative skills concerning vanguard culture is developed by levels. Fundamental characteristics of avant-garde are revealed.

Key words. culture of avant-garde, communicative skills, the art communications, semiotics approach, information.

Постановка проблеми. Сучасні умови постіндустріального суспільства характеризуються потужним наступом інформаційно-комунікаційних технологій і значною активізацією комунікативної функції культури. Цей процес виявляється неоднозначним: з одного боку, розширення засобів комунікації забезпечує якість функціонування культури (зокрема, художньої), формування і збагачення її змісту, з іншого, - прискорені темпи зростання інформації обертаються розгубленістю людини перед техногенними інженеріями, гальмуванням розвитку комунікативних умінь через перевантаженість інформацією та психологічний дискомфорт. У цьому зв'язку великого значення набуває навчання та виховання засобами мистецтва. Педагоги зазначають, що у сучасному світі метою освіти стає суб'єктне освоєння культури [14, 51], що відбиває актуальні тенденції гуманізації [2], особистісної орієнтованості навчання. Приєднання України до Болонської конвенції постулює глобалізацію культурно-освітнього простору, спонукаючи до розвитку всіх форм комунікації. Виникає потреба у подоланні «вторинності» вітчизняної культури відносно європейського постмодернізму, що має стати завданням молодого покоління української інтелігенції. Постмодерна культура універсалізує діалогові структури, інтеграцію мов з метою об'єднання різнорідних художніх течій у смислову цілісність. Ця тенденція знаходить відбиток і у галузі вищої освіти поліхудожнього профілю, що потребує узгодження напрямів її реформування в умовах розвитку інформаційного суспільства. В даному контексті зростає роль художньої комунікації з текстами авангардної культури, оскільки без розуміння мови авангарду не може бути «входження» в постмодерну культуру через наявність певних спільних комунікативних кодів. Невипадково чинні програми з художньої культури чималу увагу приділяють опануванню мови мистецтва авангарду. Однак практика професійної підготовки майбутніх вчителів на факультетах мистецтв

свідчить про недостатній рівень розвитку комунікативних вмінь стосовно культури авангарду, певну «академізованість» настанов у сприйнятті й трансляції інформації мистецького змісту. Виникають протиріччя між: а) потребою інтеграції у світовий комунікаційний простір постмодерної культури і відсутністю системи методів, форм щодо способів включення в нього; б) необхідністю розвитку комунікативних вмінь майбутніх вчителів мистецьких дисциплін та малою кількістю методичних розробок стосовно шляхів їх набуття; в) потребою позбавитися інформаційного перевантаження студентів та необхідністю виконання програмних вимог. Визначені протиріччя складають суть обраної нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Специфіку комунікативної функції мистецтва розкрито в дослідженнях П. Гуревича, М. Кагана, А. Сохора, Л. Столовича та ін. Вивчення комунікативних аспектів з погляду психології розвиває позиції теорії художнього сприйняття і образного мислення, заявленої працями Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Раппопорта. Осмислення зв'язків між культурою і комунікацією складає одну із засад сучасної культурології (О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова). Створення єдиної моделі комунікативних ситуацій належить Р. Якобсону. Зважаючи на тематику статті, доречно зазначити, що поштовхом для його досліджень стало вивчення художньої мови російської авангардної поезії.

Комунікативні системи і знаки, якими користуються в процесі спілкування, механізми передачі інформації є предметом уваги семіотики (Ю. Лотман, Ч. Морріс, Ч. Пірс, О. Потебня). Семіотичний підхід виявляється одним з найбільш актуальних щодо вивчення явищ культури і комунікації у їх взаємодії. Так, на думку Ю. Лотмана, комунікація споріднюється з культурою, оскільки остання являє собою «складно організований механізм, що забезпечує існування тієї чи іншої групи людей як колективної особистості, яка володіє певним загальним надособистим інтелектом, спільною пам'яттю, єдністю поведінки, єдністю моделювання для себе навколишнього світу та єдністю ставлення до цього світу» [5, 16]. Культура виступає каналом комунікації, через

який здійснюється діалогічний контакт минулого з майбутнім. В свою чергу, комунікація є механізмом існування культури. Ідеї семіотики розвиваються в дослідженнях В. Червінського (Польща), У. Еко (Італія), які презентують постмодерну антропологічну концепцію культури. Вчені стверджують думку про нерозривність понять культури і комунікації. У розумінні В. Червінського, «культура, якщо під нею розуміти процес, - це комунікація, а в статичному і предметному розумінні – сукупність висловлювань (наприклад, творів), символічних рядів, що слугують цілям комунікації (наприклад, ритуалів) і, нарешті, засобів комунікації». У. Еко універсалізує поняття комунікації, визнаючи, що «сама практика – це глобальна комунікація, яка засновує культуру й, відповідно, суспільні відносини» [1, 78].

Комунікативні процеси покладені в основу класифікації культур Новітнього часу Ч. Дженксом. Провідний теоретик постмодернізму диференціює культури відносно включення одержувача інформації в комунікацію. Він визначає постмодерний тип культури як той, «що включає», на відміну від «виключного» типу авангардної культури.

В педагогічній літературі поняття комунікації, комунікативних вмінь розглядаються в контексті теорії управління (В. Кан-Калік, Я. Коломинський). Водночас, в зазначених дослідженнях не виявлено координаційні зв'язки між педагогічними та семіотичними аспектами вивчення явищ комунікації, специфікацію комунікативних вмінь стосовно авангардної культури.

Мета статті - класифікувати комунікативні вміння майбутніх вчителів мистецьких дисциплін з позицій семіотичного підходу, визначити рівні комунікативних вмінь відносно культури авангарду та фундаментальні риси авангардної культури як комунікації, окреслюючи цим раціональні шляхи впровадження авангардної культури в педагогічну практику.

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури показує відсутність єдиного визначення і трактування комунікативних вмінь. Ряд дослідників розглядає комунікативні вміння як прояв педагогічного спілкування. У такому випадку педагогічне спілкування в контексті дисциплін мистецького профілю

розглядається як система, наділена функціями: інформаційно-комунікативною (охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин), регулятивною (забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художньої комунікації з мистецтвом), афективно-комунікативною (здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та вчителя) [8, 16]. Таке трактування комунікативних вмінь виглядає недостатнім, оскільки воно не враховує багатоканальності комунікативних зв'язків, в які включається вчитель мистецьких дисциплін, та специфіку процесу прийому інформації.

Послугуючись положенням, що вміння є знаннями, опредметненими в діяльності («формою функціонування знань»), можна стверджувати, що комунікативні вміння ґрунтуються на розумінні поняття комунікації, історичних і психологічних закономірностей її розвитку, знанні законів соціальної взаємодії. Енциклопедичні видання трактують комунікацію (від лат. communication – повідомлення) як «спілкування, передачу інформації від людини до людини; спілкування за допомогою мови, взаємну передачу і сприйняття... певного смислу» [11, 609], «передачу інформації в часі й просторі та процес вироблення значень шляхом символічного обміну, тобто спілкування». У сучасній філософії комунікація подається як «ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, яка розгортається на основі толерантності й порозуміння» [12, 291]. Психолого-педагогічна література розрізняє міжособистісну, групову і художню комунікації [10, 20]. Зазначимо, що в процесі діяльності вчитель мистецьких дисциплін залучається до всіх цих видів, які складають систематичну єдність. Проте, враховуючи об'єкт даної статті, особливу увагу звертаємо на комунікацію художню.

Основою художньої комунікації є дія мистецтва в суспільстві, у процесі якої воно виступає як специфічна естетична діяльність і засіб спілкування. Художня комунікація – це здійснення взаємодії між людьми (в педагогічній практиці – між вчителем та учнями), між автором і реципієнтом мистецтва, а

також між реципієнтами через спільне засвоєння і переживання твору. Художня комунікація передбачає дешифрувальну трансформацію текстів культури та її передачу з метою обміну інформацією. Здійснення художньої комунікації як найбільш складного виду комунікації має включати три різновиди спілкування: власне комунікацію (обмін оперативною інформацією), трансляцію (передачу духовних цінностей від покоління до покоління), трансмутацію (спілкування через пояснення, яке вносить зміни в існуючі стандарти мислення, поведінки тощо) [16, 12].

В основі комунікації лежить процес сприйняття. Художня комунікація, яку здійснює вчитель, включає три канали (спілкування з твором мистецтва, сприймаюча аудиторія, автокомунікація) і реалізується у сферах «художній твір – вчитель», «вчитель – учні», «художній твір – учні». У кожній з цих сфер змінюється співвідношення відправника і одержувача інформації (вчитель виступає як одержувач повідомлення відносно твору і як відправник – відносно учнів). У зв'язку зі складністю художньої комунікації особливого значення набуває здатність сприймаючого до рефлексії та емпатії.

Оскільки комунікація виступає соціальною реалізацією інформації [5, 394], для майбутнього вчителя є необхідним з'ясування особливостей інформації відповідного типу культури. Набуття комунікативних вмінь потребує активізації раціонально-когнітивної сфери мислення. На базовість когнітивних вмінь для здійснення художньої комунікації вказує Т. Рейзенкінд, стверджуючи, що «здатність до сприймання текстів культури зумовлена особливостями когнітивно-поведінкового зразка, що передається від однієї людини до іншої за допомогою спілкування» [9, 204].

Сама художня культура є свосвідним комунікативним кодом. Якщо йдеться про авангард, цей код виявляється досить складним, проте його «розкриття» є необхідним, враховуючи впливовість на сучасні культурні процеси. Значущим для опанування цим кодом є подвійність трактування терміна авангард у мистецтвознавчій та культурологічній літературі: у вузькому розумінні це художній період з 1910 по 1935 р., у широкому –

історична культура переважної частини XX ст. Недарма у 80-ті рр. XX ст. А. Б. Оливою введено термін «трансавангард», що підкреслює наступність явищ, використання мови авангарду сучасною культурою.

Здійснення комунікації між різними культурами ґрунтується на семіотичній єдності загальних принципів побудови тексту і наявності моделей-архетипів. Так, архетипом культури авангарду може вважатися її космізм. Цей архетип має виходи як у прадавні культури з їх синкретичною цілісністю картини світу, так і у пізніші культури футурологічних проєктів різного типу, що дає змогу сприймаючому виявляти детермінованість явищ авангарду іншими культурними системами. Так, розуміння космізму як архетипу авангардної культури дозволяє зняти антиномічність асоціативних пар «В. Хлебніков–І. Стравінський», «В. Хлебніков–О. Скрябін» і встановити їх змістову єдність (відтворення архаїчних шарів культури І. Стравінським кореспондує з «містеріальністю» О. Скрябіна–В. Іванова як модернізацією архаїчного принципу «включеності» глядача у ритуально-мистецьку дію).

Майбутній вчитель повинен усвідомити, що авангард – складна багаторівнева знакова система, для якої типовий перехід від зовнішніх засобів організації художньої мови до внутрішніх (скасування законів перспективи, «безпредметність» у художників, значущість кореневих приголосних в «зірковій мові» поезії тощо), що має наслідком граничний суб'єктивізм. Однак, як зазначає Ю. Лотман, «навіть у гранично індивідуалізованій мові не все є індивідуальним, нове неминує ґрунтується на певній традиції» [5, 178]. Вміння знаходити елементи, об'єднуючі з попередніми культурами, дозволяє здійснювати адекватну комунікацію. Наприклад, рядок з вірша «Олексію Кручених» В. Хлебнікова «непрозрачное время сим победиши» містить алюзію до старослов'янської, точніше візантійської культурної традиції, тим самим «сакралізуючи» образи поетів-авангардистів в дусі агіографічних канонів.

Основними елементами комунікації слід вважати: 1) смисл, що породжується внаслідок функціонування в суспільстві, складається історично, і 2) засоби його передавання. Носіями смислу в художній комунікації

виступають художні твори, в яких відбито ідеальні й матеріальні аспекти відповідного типу культури. Отже, комунікативні вміння передбачають вирізнення смислу і здатність поєднувати його з певними засобами вираження, що налаштовує на вивчення стилістики.

Авангард порушив усталеність європейського універсально-понятійного соціокоду, звернувшись до використання особисто-іменних соціокодів культур первісного суспільства, неєвропейських культур. Комунікація ускладнюється і через створення художнім авангардом синтетичних текстів (поєднання власне художніх, наукових, ритуальних, видовищних та ін. текстових елементів). Це робить смисл прихованим, стилістику ускладненою і еkleктичною і, відповідно, вимагає достатнього рівня розвитку комунікативних вмінь реципієнта авангардної культури. Така багат шаровість тексту дозволяє його розглядати як певну загадку [3] і робить комунікацію більш захоплюючою: «ми зацікавлені в спілкуванні саме з тією сферою, яка ускладнює спілкування, навіть робить його неможливим» [5, 108]. Сприйняття авангардних текстів як загадки потребує активізації інтуїтивного мислення, поєднання прийомів раціонального та ірраціонального пізнання, здатності до інсайту. Синтетичні тексти авангарду створюють образи за допомогою ряду метафоричних накладень (метаметафора) [4], асоціативних співставлень, маючи на меті створити постульовану авангардистами «Нову єдність» світу і мистецтва. Відповідно, переосмислюються соціальні відносини (значущою стає «профетичність» митця, його право на створення індивідуальної мови художності). Наприклад, у В. Хлебнікова чітко виражена смислова лінія: «винахідники»—«користувачі», що «легалізує» експеримент як прояв культури.

Розгляд авангарду як комунікативної системи робить доцільним вихід на позиції теорії інформації, зокрема для диференціювання рівнів комунікації. В інформатиці прийнято розрізняти статистичний (передавання інформації за допомогою набору символів), синтаксичний (упорядкування символів використанням коду) та семантичний (вирізнення значущого повідомлення) рівні передачі інформації. Проте, як слушно зазначають О. Маркова [6, 17] і С.

Шип [15, 30], статистичний аспект, зміст якого – вимірювання кількості інформації на одиницю обсягу, виявляється поза мистецтвознавчими і культурологічними уявленнями, оскільки не розкриває смисл художніх творів.

Філософський енциклопедичний словник визначає три основні напрямки вимірювання й опису інформації: синтаксичний (знакова структура повідомлень), семантичний (змістовий аспект, вирізнення смислів повідомлень) і прагматичний (аксіологічний аспект, вирізнення цінності й корисності повідомлень) [13, 217]. Вони кореспондують з рівнями передачі інформації і є перспективними для класифікації комунікативних вмінь. Так, синтаксичний рівень спрямовується на з'ясування принципів комбінування знаків у тексті, семантичний – на вирізнення смислових компонентів, прагматичний – на коригування відношень суб'єктів, що сприймають та використовують знакову систему, до самої знакової системи. Враховуючи специфіку комунікативної системи, що вивчається, потребується визначити загальну роль, яку виконує авангардна культура відносно суспільного життя. Тому вважаємо потрібним виокремити четвертим рівнем рівень культурної функції [7] (позначимо його як функціональний).

Таким чином, властивості художньої культури як комунікативної системи реалізуються на рівнях: 1) синтаксичному; 2) семантичному; 3) прагматичному; 4) функціональному. Ці рівні покладені нами в основу моделі класифікації комунікативних вмінь майбутніх вчителів мистецьких дисциплін стосовно художньої культури авангарду:

1. Вміння, що кореспондують з синтаксичним рівнем комунікації: 1) ідентифікація знаків і символів культури авангарду; 2) виокремлення основних знаків і символів у тексті культури авангарду; 3) розуміння принципів поєднання знаків і символів; 4) диференціювання виражальних засобів та їх функцій; 5) вирізнення синтаксичних одиниць у тексті; 6) з'ясування наявності чи відсутності синтаксичних новацій; 7) класифікація текстових елементів за стилістикою (художні, наукові елементи, ритуальні замовляння тощо); 8) диференціювання відмінностей знакових систем авангарду за стильовими

напрямами та в творчості різних його представників; 9) диференціювання відмінностей знакових систем авангарду залежно від виду мистецтва; 10) виокремлення різних культурних впливів у контексті цілісного твору.

II. *Вміння, що кореспондують з семантичним рівнем комунікації:* 1) декодування смислів у творах авангарду; 2) розуміння художніх образів авангардної культури; 3) власна інтерпретація змісту текстів даної культури; 4) виявлення метафоричних накладень образів і розшифрування метафор; 5) встановлення смислових зв'язків між явищами авангарду в різних видах мистецтва; 6) вираження змісту творів різних видів мистецтва у вербальній формі; 7) моделювання смислів абстрактних форм авангардної культури; 8) встановлення домінуючих смислів залежно від стильової спрямованості тексту авангардної культури; 9) виявлення наявності або відсутності стійких ідіоматичних сполучень; 10) моделювання емоційного смислу тексту.

III. *Вміння, що кореспондують з прагматичним рівнем комунікації:* 1) декодування ціннісних аспектів явищ художньої культури авангарду; 2) створення дидактичних ситуацій міжособистісної взаємодії стосовно культури авангарду; 3) діалогічність спілкування з учнями в процесі декодування текстів авангардної культури; 4) формування особистісної оцінки на основі пізнання знаків і символів даної культури; 5) наявність внутрішньої готовності до комунікації з текстами авангарду; 6) самостійність здійснення комунікації з художніми текстами авангарду; 7) адаптація знаків авангардної культури до шкільної аудиторії; 8) здатність до переносу принципів культурної практики авангарду у контекст педагогічної комунікації; 9) визначення засобів, механізмів і форм комунікації авангарду; 10) адекватність транслявання і трансмутації знань в сфері педагогіки.

IV. *Вміння, що кореспондують з функціональним рівнем комунікації:* 1) тлумачення місця культури авангарду в системі культури взагалі; 2) розробка моделі даного типу культури у його істотних зв'язках; 3) встановлення впливу системи культури авангарду на явища соціально-політичної сфери; 4) аналіз співвідношення знаків культури авангарду з реаліями дійсності; 5) виявлення

морально-поведінкових моделей даного типу культури.

Отже, знання принципів комунікації авангарду має лягти в основу формування комунікативних вмінь вчителя. Для розробки схеми усвідомлення текстів художньої культури з позицій семіотичного підходу виділяємо дві фундаментальні риси комунікації авангарду – інтегративність та плюралізм, що проявляються на всіх рівнях. Інтегративність втілюється у прагненні до відродження синкретичної єдності мистецтва, створення «всезагального художнього твору» (термін Р. Вагнера), скасування бар'єрів між мистецтвом і формами життя. На *синтаксичному* рівні інтегративність виявляється у абсолютизації значення прийому монтажу, в той час як плюралізм передбачає можливість монтажу як випадкового (алеаторичного), так і керованого логікою інтелекту. На *семантичному* рівні інтегративність авангардної комунікації проявляється через поєднання виражальних засобів різних видів мистецтв, плюралізм – у варіативності трактувань через підвищену метафоричність. На *прагматичному* рівні апеляція до всіх форм і видів мислення характеризує інтегративність, тоді як адресування текстів різним аудиторіям (від масової до елітарної), певна ідеалізація одержувача інформації є втіленням плюралізму. На рівні *культурної функції* інтегративність полягає в універсальності спрямованості (прагнення створення нового суспільства), впливовості на історичні формації. Плюралізм на цьому рівні – можливість як руйнації культури, так і моделювання ідеального суспільства засобами мистецтва.

Висновки. Комунікативні вміння характеризуються здатністю за допомогою знань адекватно опановувати інформаційний простір авангардної культури, здійснювати трансляцію та трансмутацію інформації. Сформованість комунікативних умінь майбутнього вчителя художньої культури реалізується у володінні комплексом дій, необхідних для ефективною регуляції педагогічної діяльності. Комунікативні вміння забезпечують сприйняття різних культурних систем й дозволяють моделювати нові, підтверджуючі сучасні освітні настанови на гуманізацію і глобалізацію навчання. Актуальним є семіотичний підхід до класифікації комунікативних вмінь, що сприяє інтеграції

культурологічних і педагогічних аспектів. Виявлення фундаментальних рис авангарду як комунікативної системи раціоналізує декодування текстів вчителем і алгоритмізує процес подання матеріалу учням. Розуміння культури авангарду є підґрунтям для опанування постмодерних тенденцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні специфіки проявів фундаментальних рис авангардної культури за визначеними рівнями, розробці дидактичних матеріалів, вивченні можливостей інтегрування елементів культури авангарду в різних стилях і жанрах сучасного мистецтва.

Література

1. Берегова О. До визначення поняття культури: комунікаційний аспект // *Музичне мистецтво і наука: Науковий вісник. Вип. 6. Кн. 1.* – Одеса: Друкарський дім, 2005. – С. 68–82.
2. Горбенко С. С. Гуманізація художньої освіти // *Мистецтво та освіта.* – № 2, 2002. – С. 5–8.
3. Ефодкімова Л. В. О задачке как архетипе творчества В. Хлебникова (к постановке проблемы) // *Велимир Хлебников и художественный авангард XX века: VI Международные Хлебниковские чтения: Научные доклады. Статьи. Тезисы.* / Под ред. Исаева Г. Г. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 1998. – С. 24–31.
4. Крюкова Н. Ф. Метаметафора В. Хлебникова как воплощение его творческих принципов // *Велимир Хлебников и художественный авангард XX века: VI Международные Хлебниковские чтения: Научные доклады. Статьи. Тезисы.* / Под ред. Исаева Г. Г. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 1998. – С. 35–38.
5. Лотман Ю. М. Семіосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
6. Маркова Е. Н. Музыкальная информатика и проявление плотности информации в музыкально-художественной среде // *Музичне мистецтво і наука: Науковий вісник. Вип. 6. Кн. 1.* – Одеса: Друкарський дім, 2005. – С. 13–21.
7. Орашч Толіч Д. Авангард как утопическая культура: Велимир Хлебников. – www.elsevier.nl/locate/ruslit.
8. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Уч. пособие / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
9. Рейзенкінд Т. Й. Стратегія формування когнітивних смислів як фактор професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін // *Педагогіка вищої та середньої освіти: Зб. наук. праць № 13.* – Спец. випуск: *Мистецтво-педагогічна освіта: проблеми та перспективи* / Редакол.: Бурая В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – С. 193–209.
10. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. – Минск: Белорусская наука, 1998. – С. 20–29.
11. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – С. 609.
12. Философський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шипкарука. – К.: Абрис, 2002. – С. 291.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Шевчик О. Л. Система культурологічних умінь майбутніх учителів // *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 14.* – Вип. 2 (7). – К.: НПУ, 2005. – С. 51–55.
15. Шип С. В. Об актуальных направлениях развития музыкально-информационных технологий // *Музичне мистецтво і наука: Науковий вісник. Вип. 6. Кн. 1.* – Одеса: Друкарський дім, 2005. – С. 22–33.
16. Цолокова О. П., Шип С. В., Шевчик О. Л., Семашко О. М. Світова художня культура: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 175 с.

ЗМІСТ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Волыська О.С.,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Анотація. У статті проаналізовано зміст художньої освіти Галичини на початку ХХ століття. Вказано на необхідність застосування його в сучасній художній школі України.

Ключові слова. художня освіта, національна художня освіта, рисунки, ручні праці, народне мистецтво.

Аннотация. Волюнская Е. Содержание художественного образования Галичины в начале XX века. В статье проанализировано содержание художественного образования Галичины начала XX века. Указано на необходимость использования его в современной художественной школе Украины.

Ключевые слова. художественное образование, национальное художественное образование, рисунки, ручные работы, народное искусство.

Annotation. Volynska O. The contents of art education Galichyny in the beginning of XX century.

In this article the author analyzed the content of art education in Halychyna the XXth century. Also attention is drawn to its important and necessary usage in the modern art school of Ukraine.

Key words. art education, national art education, drawings, hand crafts, folk art.

Постановка проблеми. Важливою справою сьогодні є визначення правильних освітніх напрямів щодо виховання людини нової доби. Неабияку роль у цьому відіграє художня освіта підрастаючого покоління. Реформування художньо-освітньої галузі України відповідно до потреб життя вимагає вивчення прогресивного досвіду попередніх поколінь із метою творчого вдосконалення і впровадження його у навчально-виховну практику сучасної школи. Неабияке значення у згаданій проблемі має художньо-освітня спадщина Галичини на початку XX століття. Адже тут були вагомими художньо-освітні напрацювання, зміст яких спрямовувався не лише на плекання й формування образотворчих здібностей дітей і молоді, але й на виховання українців, здатних розвивати власну освіту, мистецтво, економіку, будувати рідну державу.

Роботу виконано у контексті програм НДР кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Аналіз досліджень і публікацій. Фундаментальне дослідження у галузі мистецької освіти України середини XIX – середини XX століть здійснено в мистецтвознавчому аспекті Р.Шмагалом [30]. Етноестетичний розвиток і освіту учнів досліджує С.Антонович [3–5]. Ґрунтовні напрацювання у галузі національної освіти Галичини зроблено Т.Завгородньою, І.Курляк, Б.Ступариком та ін. [11; 14; 27]. Проте праці згаданих учених не охопили аналіз змісту художньої освіти Галичини на початку XX століття в історико-педагогічному аспекті.

Мета роботи. Здійснити історико-педагогічний аналіз змісту української художньої освіти Галичини на початку XX століття.

Отримані результати. Аналізований матеріал доводить, що початок ХХ століття характеризувався національним узмістовленням художньої освіти Галичини, розвитком теорії та методики викладання мистецьких дисциплін у навчальних закладах краю. За твердженням Т.Завгородньої, галицькі дослідники відстоювали думку про потребу заснування українських шкіл і національної системи освіти, які б відповідали принципу регіональності, а новостворені шкільні програми будували на батьківщинознавстві й кращих досягненнях загальнолюдської культури [19]. Про це свідчили праці галицьких науковців, педагогів, митців, прогресивної громадськості краю.

Нами з'ясовано, що проблему національного виховання молоді краю порушив М.Євшан у галицькому часописі "Життя і мистецтво" [9, 38–41]. Автор зазначав, що саме поколінню початку ХХ століття припало почесне завдання "будувати основи нової України, вільного народу" [9, 39]. Він вважав, що зміст виховання повинен бути глибоко національним. Підтвердженням цього були слова М.Євшана: "аби створити українську культуру, не треба їхати ані до Москви, ані до Берліна, ані до Америки,.. перш усього треба міцно притулити вуха до рідної землі: розуміти її мову. Хто тої мови не розуміє і не годен зловити душею тих звуків, якими промовляє українська природа, українська земля, – той чужинець, хочби він стораз називав себе Українцем" [9, 40]. Національне виховання, за висновками автора, повинно зароджувати національну свідомість і формувати патріотів рідного краю.

Б.Магміт на сторінках галицького часопису "Життя і мистецтво" виголосив питання національної свідомості [16]. У статті "Національна свідомість" він відстоював думку про важливість боротьби за своє, "рідне" у різних сферах життя, що "є ареною цивілізаційної вартості народу, збірної праці погаслих поколінь і дорогою спадщиною для потомків" та розвитку власної творчості [16, 74].

Звертаємо увагу на те, що Д.Антонович закликав розвивати національне мистецтво та вивчати художню спадщину минулого з метою формування власної творчості. У статті "Студія пластичного мистецтва в Празі" він

доводив, що “майстер-артист не може одсахнутися від свого індивідуального я...і засобів передачі того народу, сином якого він є. Чи свідомі, чи підсвідомі національні риси в творчості артиста-майстра, вони можуть бути однаково вартісні, однаково коштовні” [2, 5].

Б.Антонич у статті “Національне мистецтво” потвердив думку про навчально-виховний характер мистецтва [1]. Він наголосив, що “Кожне мистецтво є дидактичне”, суспільно вартісне й корисне та визначив мету “правдивого” мистецтва: всестороннє виховання людини, формування її світогляду, характеру [1, 4].

А.Малюца, розмірковуючи над питанням самостійності національного мистецтва, закликав українських митців створювати “оригінальні критерії нашої окремішності” [18, 16]. Продовжуючи свої думки, він визначив пріоритетні напрями національного мистецтва: “Тема, мотив, етнографічний чи історичний матеріал, осяги минулих віків... уживані мистцями дають змогу говорити тільки про самобутність. Усамостійнення мистецтва в тій цілі, щоб митець мав можливість якнайповнішого вислову та щоб... виступали ясно найкращі сторони національного характеру, вимагає крім духової повновартности мистця, як одиниці, ще й великої віри та самовпевнености” [18, 17].

В.Ласовський у статті “Завваги про сучасне мистецтво” підтвердив думку про традиційність національного мистецтва, його етнічне походження [15]. Дослідниця А.Тарасевич-Ортинська визначила народний характер національного мистецтва [28].

Проблему народного мистецтва Галичини було порушено на VI Міжнародному Конгресі Людового мистецтва (Прага, 7–14 жовтня 1928 р.) [7]. Конгрес мав теоретичні та практичні завдання. Як засвідчила І.Гургула (учасниця Конгресу), теоретичне завдання зібрання полягало у порівняльному зіставленні історичних форм існування народного мистецтва, висвітленні оригінальності кожного народу. Практичними завданнями Конгресу були способи збереження й підтримки народного мистецтва. Українська делегація

взяла активну участь у роботі Конгресу. З науковими доповідями виступили Б.Антонич, Брик, В.Січинський, М.Щербаківський та ін. І.Свенціцький на Конгресі виголосив реферат на тему: "Основні напрямні історичного поділу українського народного мистецтва" [7].

І.Гургула у доповіді на II Освітньому Конгресі з нагоди 60-ліття "Просвіти" (Львів, 22–24 вересня 1929 р.) потвердила думку про зв'язок народного мистецтва з повсякденним життям людини. Нею було зауважено, що народне мистецтво ("витвір безпосереднього почуття краси і гармонії") є джерелом для творчості художників, організації національного промислу (майстерня сестер Кульчицьких у Перемишлі, кооператив "Українське народне мистецтво" у Львові, спілка "Гуцульське народне мистецтво" у Косові), дослідження української культури [24, 18]. З цієї метою доповідач запропонувала створити в Галичині "Товариство для пізнання і збереження людського мистецтва", функцію якого мали б виконати читальні товариства "Просвіта". Згодом планувалося перетворити зазначені читальні у місцеві мистецькі музеї та співпрацювати з львівськими українськими музеями [24].

Аналізований матеріал доводить, що на сторінках галицьких часописів початку XX століття піднімалися важливі питання, пов'язані з реформою навчання рисунків у школах. У художній освіті школярів рекомендувалося застосовувати "принцип природнього розвитку таланту й зацікавлень" [8, 347]. Вважалося за необхідне залишити у навчальних програмах для десятирічних дітей завдання з розвитку уяви та фантазії. Реформа у навчанні рисунків передбачала поступове ускладнення завдань згідно з віковим розвитком дитини (рисунки зі зразків, ручні праці, красзнавство), організацію учнівських виставок.

Нами з'ясовано, що на VII Міжнародному Конгресі у справах вивчення рисунків, мистецтва й художнього виховання (Відень, 1–6 серпня 1932 р.) було розглянуто значення творчості для розвитку людини, опанування образотворчою грамотою (рисунок, малярство, робота в матеріалі) у різних вікових категоріях [21].

Дані дослідження підтверджують, що педагоги й митці краю ретельно вивчали закордонну систему художнього навчання та виховання молоді з метою самовдосконалення, запозичення позитивного досвіду. Про це довідуємося з часопису "Шлях виховання й навчання" [20]. Так, його сторінки знайомили читачів із "Научною справою в Японії", де рисунки вивчали під керівництвом фахового педагога на природі, практикували щомісячні шкільні екскурсії.

Прогресивний досвід художньої освіти краю поширювався через галицьку пресу й підручники. Часопис "Шлях виховання й навчання" опублікував "Зразкову лекцію в IV-ій класі народньої школи" О.Рожанківської [25, 399-400]. О.Рожанківська вважала, що урок на тему: "Рисуння гілки й галузки" не лише розвиває естетичні почуття дітей, але й формує вправність руки та окомір. Педагог обґрунтувала важливість вивчення теми у різних художніх техніках: графічно (олівець), об'ємно (пластилін), у кольорі (крейдочками).

У результаті дослідження нами виявлено унікальну методику зображення бузька вчитель І.Петрової. У статті "Час підготовчої праці в першій класі" вона запропонувала вихованцям віршовану форму пояснення теми уроку, застосовуючи словесні, наочні й практичні методи навчання [23]. Згідно з власною методикою І.Петрова виконувала малюнок птаха на дощці й тлумачила свої дії у віршованій формі. Діти слухали її пояснення і виконували рисунки бузька на папері. Учитель закінчувала урок домашнім завданням: навчити виконувати малюнок своїх братчиків і сестричок. На нашу думку, галицький досвід віршованої форми подачі складного матеріалу в початковій школі заохочував до вивчення образотворчого мистецтва.

І.Петрова закликала педагогів краю творчо підходити до викладання шкільних предметів, враховуючи вікові особливості дитини, рисунки та спів. З її слів знаємо, "Щоби помогти діточій уяві, мусимо до кожної казки, байки чи повістки додавати образи" [23, 36]. І.Петрова рекомендувала вивчати пісню про неньку за допомогою малюнка на тему: "Як мама веде дитину до школи". Варто

наголосити, що вчитель застосовувала порівняльний аналіз зображуваного для виправлення помилок у дитячих роботах і групову та індивідуальну форми організації навчання. З цією метою вона рекомендувала педагогам уважно вислухати пояснення кожного учня щодо змісту його роботи, у тактовних запитаннях з'ясувати допущені у малюнках помилки. Словесний метод навчання сприяв толерантному підходу до вихованців, спонукав учнів до об'єктивного мислення та праці.

Згідно з досвідом І.Петрової зміст початкової художньої освіти полягав у розвитку творчих здібностей дітей, мистецьких знань і умінь вихованців. Учитель пропонувала на уроках виконувати рисунки рідних мотивів (архітектурні забудови, предмети побуту, овочі, фрукти), організовувала навчальні екскурсії ("прогульки"). Досвідчений педагог рекомендувала розвивати у дітей вправність руки й окомір на уроках ліплення (глина, пластилін) та декоративно-прикладного мистецтва. І.Петрова запровадила завдання на поєднання ліплення з конструюванням (сучасною мовою – елементами дизайну). Її учні виконували візочки з допоміжного матеріалу (дріт, корок, сірникова коробка), ліпили коників і запрягали в упряж. Урок супроводжувався бесідою про коней. Об'ємні фігурки використовувалися надалі на уроках рахунків, що було прикладом застосування міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі. Педагог пропонувала також навчати дітей мистецтву витинанки. Її учні вирізали стрічкову витинанку з білого паперу (зображення дітей, що тримаються за руки), розмальовували її, використовували при вивченні рахунків [23, 24].

Співзвучною з ідеями І.Петрової були художньо-освітні погляди В.Безушка. У статті "В чім суть поглядового навчання?" він потвердив думку про необхідність розвитку в дітей уміння бачити, спостерігати та аналізувати засобами мистецтва [6]. В.Безушко вважав, що унаочнене малюнками навчання сприяє кращим знанням дитини, оскільки "Образ артистичний, достосований до психіки дітей, має більше значення, ніж недостосований" [6, 48].

В.Жуковецька у статті “Дитина й мистецтво” розмірковувала над проблемою розвитку художньої культури у “пересічної” дитини [10]. Хоча автор наголосила на потребі навчити кожну дитину бачити, чути та насолоджуватися кращими мистецькими зразками, проте заперечила використання на уроках художніх технік. Вона пропонувала вихованцям відвідувати та обговорювати художні виставки. За висновками В.Жуковецької, з подальшим розвитком дитини, “... повинно це виучування перейти в постійне студіювання спершу рідного, опісля європейського, а далі й загальнонародського мистецтва” [10].

С.Маланюк у статті “Місцеві цінності в скарбниці національного виховання” визначив національні засоби мистецького виховання молоді, серед яких були архітектура, скульптура, рисунки, музика, спів, театральне мистецтво [17, 47]. Він рекомендував педагогам навчати дітей художнього оформлення школи та власного помешкання естетичними зразками рідного краю.

В.Пачовський радив навчати галичан історії мистецтва. Він зупинився на потребі здійснювати культурно-національне виховання молоді шляхом ознайомлення її з історичною художньою спадщиною рідного народу [22, 60].

Нами з’ясовано, що М.Кривий у часописі “Шлях виховання й навчання” відстоював важливість “Організації природничих прогульок у народній школі” з подальшим відтворенням побаченого у малюнках [13, 234–238]. Він вважав, що “Рисунок по прогульці має дуже велике значіння, бо в цей спосіб розвиваємо в дітей відтворчу уяву...”, а “...такий рисунок є перевіркою добутих відомостей на прогульці” [13, 238].

Звертаємо увагу на те, що в галицьких часописах початку ХХ століття розгорнулася дискусія щодо значення ручних праць у навчанні й вихованні дітей. Так, К.Чайківський у журналі “Наша школа” наголосив на тому, що ручна праця формує характер людини [29, 18]. Він зауважив, що ручні роботи “вчать задуману річ здійснити;.. впливають... на образове волі через безнастанний нагляд, контролю ума над роботою рук... Ручні роботи

внобразовуюють почуте власности” і лише такі учні “вміють шанувати чужу власність” [29, 18–19].

Прихильником запровадження вивчення ручних праць у школах краю був Т.Когут. Він стверджував, що така діяльність розвиває в дітей любов і повагу до фізичної праці, культурного життя; вправність рук і конструкційні нахили; техніку ручної праці; привчає до практичного й економічного мислення [12]. Т.Когут пропонував знайомити хлопців із деревообробництвом і металообробництвом, а дівчат – із техніками шиття. Педагог рекомендував розпочинати вивчення предмета у характері гри, а згодом переходити до методичного викладу складних тем. Він зазначив на потребі виконання учнями простих завдань, які розвинуть працелюбність і продуктивність праці. Т.Когут радив своїм вихованцям виконувати рисунок майбутнього виробу (сучасною мовою – ескізування) та корегувати технічні зміни на початковому етапі роботи. Педагог пропонував також проводити розрахунок вартості виготовленого виробу (сучасною мовою – економічного мислення) з метою “переконати учня, що предмет, зроблений некваліфікованим і неправним робітником, буде все дорожчий від предмету, що його зробив кваліфікований робітник при добре організованій праці” [12, 79]. Т.Когут закликав педагогів краю повертати учням виконані роботи або виплачувати за них кошти зі спеціальних фондів, заохочувати молодь до благодійної передачі власних виробів у гуманітарні заклади для сиріт і бідних. Наголошуємо на тому, що, за висновками Т.Когута, вчитель ручних праць у школах Галичини був зразком працьовитої та грамотної людини, знавцем ремісничих традицій краю, народного мистецтва, який розвивав у дітей пізнання, любов до рідної культури, мистецтва, праці.

Аналізований матеріал доводить, що художнє навчання й виховання галицької молоді було узагальнено на Першому Українському Педагогічному Конгресі, який відбувся у Львові 1935 року. Конгрес визнав українське національне мистецтво “одним з основних програмових елементів повного національного виховання” й зобов’язав школи і виховні заклади з українською

мовою навчання запровадити уроки співу, музики й народної пластики [22, 242]. Було зазначено, що для “масового мистецького виховання” потрібна скоординована діяльність фахових, шкільних, просвітянських й інших національних закладів [22, 242]. З метою виконання поставлених завдань було рекомендовано застосувати аналітичний та конструктивний методи у вивченні рисунків і ручних праць, узгодити їх навчальні програми; ознайомити учнів з історією мистецтва й організувати екскурсійну програму; забезпечити молодь підручниками з історії українського та світового мистецтва, рисунків і ручних праць; видати дитячу енциклопедію з народного мистецтва й словник української термінології з ручних праць.

Кульмінаційною подією Конгресу була програма розвитку художньої освіти в Галичині, виголошена В.Січинським у доповіді “Ужиткове мистецтво в системі мистецького виховання”. У ній науковець виокремив напрями розвитку “господарського життя, відбудови рідного промислу., творення нових, практичних варстатів праці” й збереження національних цінностей [22, 134–135]. З цієї метою В.Січинський запропонував знайомити галицьку молодь з ужитковим мистецтвом на уроках рисунків і ручних праць. Доповідач вважав, що вивчення народних промислів, виробничих процесів і техніки сформує в дітей характер, любов до праці, виховає покоління корисних суспільству громадян.

Промова В.Січинського “Ужиткове мистецтво в системі мистецького виховання” дає підстави стверджувати, що в Галичині досліджуваного періоду було напружено значний досвід у галузі дошкільної, шкільної й позашкільної художньої освіти дітей і молоді, зокрема, в методиці викладання рисунків і ручних праць. Було визнано, що мистецтво в суспільстві має виконувати виховну функцію. Новаторські ідеї того часу були зумовлені потребою наблизити мистецтво до промислу, техніку – до мистецтва. Успішне вирішення цього питання сприяло б розвитку художньої й художньо-промислової освіти краю, національного українського промислу, подолання тогочасної економічної кризи. Існуючі на той час методи художнього навчання і виховання молоді

("академізм", "копіїзм", "натуралізм", "психологізм", "стилізм" тощо) частково або зовсім не відповідали вимогам часу. Провідним методом у вивченні рисунків і ручних праць у школах Галичини було визнано "конструктивізм" [22, 137]. Зі слів В.Січинського знаємо, що "конструктивізм", як метод, "...надає точности і ясности рисунку, розуміння внутрішнього змісту і мети нарисованого" [22, 137]. Вивчення рисунків за цим методом розвивало у дітей логічне мислення, просторову уяву, знайомило з правилами світлотінювого зображення, кольорознавством, матеріалознавством тощо. Проте важливою рисою згаданого методу навчання було опанування вихованцями на уроках рисунків ужитковим (народним і промисловим) мистецтвом, технікою і виробничими процесами.

Аналіз доповіді В.Січинського доводить, що ручні праці було визнано важливим предметом у системі художньої освіти дітей і молоді Галичини на початку ХХ століття, оскільки вважалося, що вони виконують функцію "наближення шкільного навчання до виробничих процесів" [22, 139]. Існуючі методи вивчення ручних праць ("декораційний", "примітивістичний", "репродуктивістичний", "технічний" тощо) не відповідали освітнім і економічним вимогам тогочасного галицького суспільства. Лише "конструктивістичний" (або "аналітичний") метод, на думку В.Січинського, навчав не тільки "бачити" і розуміти кожний виріб", але й розвивав уміння та навикн, необхідні для його виготовлення примітивними й удосконаленими засобами [22, 140]. Досліджуваний матеріал дає підстави стверджувати, що художньо-освітня традиція Галичини початку ХХ століття, за висновками В.Січинського, передбачала узгодження навчальних програм із рисунків і ручних праць; допоміжну роль рисунків під час виконання ручних праць (із можливим злиттям цих предметів); знайомство з виробничими процесами й ужитковим мистецтвом краю (художньо-промислове і народне), теорією та історією мистецтва; екскурсійну (відвідування музеїв, художніх виставок, архітектурних пам'яток тощо) та видавничу (фахова, навчально-виховна і методична література) діяльність [22, 142].

Опрацьований матеріал доводить, що В.Січинський також визначив провідну роль мистецтва у розвитку підростаючого покоління, розквіті культури та цивілізації нації. У праці "Мистецтво як засіб національного виховання" (вперше побачила світ у віснику "Сьогочасне й минуле", 1939) науковець порушив питання становлення та розвитку художньо-промислової освіти Галичини на традиціях народного мистецтва [26]. Для цього В.Січинський закликав об'єднати науково-дослідницьку, освітню, організаційну та видавничу діяльність. Учений наголосив на потребі заснувати в Галичині художньо-промислову школу вищого типу з декоративним, графічним, малярським відділами й ужиткового мистецтва, організувати мистецькі товариства та об'єднання. Слід наголосити, що науковець пропонував лише "кращим українським мистцям і мистецьким товариствам" розпочати видання книг із національного мистецтва; підручників із ручних праць для дітей, юнаків, дівчат і дорослих; ремісничих підручників, спеціального часопису ручних праць; аркушів-додатків із художнього ремесла [26, 87].

Висновки. Спираючись на думки та твердження вищезгаданих учених і педагогів, враховуючи специфіку досліджуваної проблеми й зважаючи на зібраний практичний матеріал, зазначаємо, що на початку XX століття в Галичині відбулося національне узмістовлення художньої освіти. Неабияку роль у згаданому процесі мало вивчення у навчальних закладах спеціальних художніх дисциплін (рисунків, ручних праць, історії національного мистецтва та промислу) за допомогою прогресивних методів навчання, які сприяли ґрунтовній художній освіті дітей і молоді, професійній освіті, підготовці до майбутнього життя тощо.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Актуальність проблеми для сучасної художньої освіти України передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – впровадження у художній навчально-виховний процес.

Література

1. Антонович Б.І. Проти поменисування мистця // *Карби*. – Львів, 1933. – С. 18.
2. Антонович Д. Студія пластичного мистецтва в Празі // *Ukrajinské Studium výtvarného umění v Praze. Katalog výstavy*. 26.X. – 9.XI. 1924. – Praha, 1924. – С. 5-7.
3. Антонович С.А. Етноестетичний розвиток учнів різних вікових груп у процесі освоєння народного мистецтва // *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: Зб. наук. праць*. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 247-262.
4. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Сташкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1992. – 271 с.: іл.
5. Антонович С. Змістовий та семантичний аспекти дослідження народного мистецтва // *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство*. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. II. – С. 157-164.
6. Безушко В. В чім суть поглибового навчання // *Шлях виховання й навчання*. – Львів, 1939. – Р. XIII. – Кн. I. – С. 48-49.
7. Гурзуліва І. (Гурзула І.). Міжнародний Конгрес людського мистецтва // *Нова хата*. – Львів, 1928. – Р. IV. – Ч. II. – С. 3.
8. До реформи навчання рисунків у школах // *Шлях виховання й навчання*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1931. – Р. V. – С. 347.
9. Євман М. Національне виховання // *Життя і мистецтво*. – Львів, 1920. – Р. I. – Ч. 2. – С. 38-41.
10. Жуковецька В. Дитина і мистецтво // *Рідна школа*. – Львів, 1933. – Р. II. – Ч. 2. – С. 27.
11. Загородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с.
12. Когут Т. Практичні праці в світлі нових програмів // *Методика і шкільна практика*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1934. – Р. V. – С. 55-59; 78-82.
13. Крилий М. Організація природничих прогулянок у народній школі // *Шлях виховання й навчання*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1931. – Р. V. – С. 234-238.
14. Курчик І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 рр.): монографія. – Львів, 1997. – 222 с.
15. Ласовський В. Завгази про сучасне мистецтво // *Карби*. – Львів, 1933. – С. 14-15.
16. Магзін Б. Національна свідомість // *Життя і мистецтво*. – Львів, 1920. – Р. I. – Ч. 3. – С. 74-76.
17. Маланок С. Місцеві цінності в скарбниці національного виховання // *Методика і шкільна практика: Додаток часопису "Учительське слово"*. – Львів, 1933. – С. 203-211.
18. Малуца А. Самостійність національного мистецтва // *Карби*. – Львів, 1933. – С. 16-17.
19. Науковий доробок українських галицьких педагогів у галузі дидактики: Хрестоматія / Упор.: Т.К.Загородня. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 232 с.
20. Научна справа в Японії // *Шлях виховання й навчання*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1931. – Р. V. – С. 384-387.
21. Огляд педагогічного й освітнього руху // *Шлях виховання й навчання*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1931. – Р. V. – С. 388.
22. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: Накл. товариства "Рідна школа", 1938. – 250 с.
23. Петрова І. Чає підготовчої праці в першій класі // *Методика і шкільна практика: Додаток часопису "Учительське слово"*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1934. – С. 16-36.
24. Рісені вісти // *Нова хата*. – Львів, 1929. – Р. V. – Ч. II. – С. 18-19.
25. Розжаківська О. Зразкова лекція в IV-ій класі народної школи // *Шлях виховання й навчання*. – Львів: Накл. взаємної помочі українського вчителства, 1931. – Р. V. – С. 399-400.
26. Січинський В. Мистецтво як засіб національного виховання // *Карби*. – 2002. – № 1. – С. 84-87.
27. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМІ, 1998. – 336 с.
28. Тарасевич-Ортинська А. Виставка української студії в Празі // *Світ*. – Львів, 1929. – Р. V. – Ч. 10-12. – С. 11-13.
29. Чайківський К. Наука моралі в школах // *Наша школа*. – Львів, 1910. – Р. II. – Кн. II. – С. 13-26.
30. Шмагалю Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції. – Львів: Українські технології, 2005. – 528 с., 742 іл.

МОЛОДІЖНИЙ ЕКО-ПРОЕКТ У ФОРМАТІ МІЖНАРОДНОЇ ТРИЕНАЛЕ ДИЗАЙН-ГРАФІКИ „4-й БЛОК”

Гладун О.Д.

Черкаський національний університет

Анотація. Розглянуто молодіжний еко-проект (номінація шостої триєнале екологічного плакату „4-й Блок”) та визначено його роль з огляду на актуальні завдання сучасного мистецтва.

Ключові слова. молодіжний еко-проект, „4-й Блок”, відеоарт, О. Векленко.

Анотация. Гладун О. Молодежный эко-проект в формате Международной триеннале дизайн-графики „4-й Блок”. Рассмотрен молодежный эко-проект (номінация шестой триеннале экологического плаката „4-й Блок”) с учетом актуальных задач современного искусства и определена его роль.

Ключевые слова. молодежный эко-проект, „4-й Блок”, видеоарт, О. Векленко.

Annotation. Gladun O. The youth eco-project in the framework of the International triennial of the graphics design „The 4th Block”. The youth eco-project (nomination of the sixth triennial of the ecological poster „The 4th Block”) deals with the actual tasks of the contemporary art and determined its role.

Key words. The youth eco-project, „The 4th Block”, videoart, O. Veklenko.

Постановка проблеми. Глобальна соціальна криза, коли людство опинилося на межі двох можливостей – вижити або загинути, спонукає до перегляду сформованої системи цінностей „суспільство – природа”. Однією із суперечностей даної системи є наявність безмежних потреб розвитку суспільства і обмежених можливостей природи. Ситуація, що склалася, обумовлює необхідність глибинної трансформації усіх форм мислення – переходу від корпоративної, блокової свідомості, до розуміння єдності соціальної та духовно-культурної практики і на основі цього прогнозування та творення майбутнього. Наявний стан речей потребує пошуку нових шляхів, одним із яких є продовження напряду розвідок, започаткованих постмодернізмом, їх розгортання на базі нових соціокультурних та технічних надбань.

Аналіз досліджень і публікацій. За 15 років існування Міжнародної екологічної триєнале дизайн-графіки „4-й Блок” (1991 – 2006) накопичився значний публікаційний матеріал, присвячений безпосередньо „4-му Блоку” та екологічним негараздам, які порушуються в його контексті (інформація в Інтернет, вступні статті до каталогів, мистецтвознавчі рефлексії). Враховуючи постановку завдання – популяризацію проекту, дані публікації у своїй більшості носять репрезентативний характер. З мистецтвознавчим аналізом

певних позицій виступають С. Серов, Л. Савицька, С. Рибалко, О. Гладун та ін. Для вирішення завдань статті – вивчення феномену молодіжного еко-проєкту (нової номінації шостої екологічної триєнале „4-й Блок”, 2006 р.) в контексті завдань сучасного мистецтва, спираємось на теоретичні засади В. Бичкова (некласична естетика), П. Родькіна (комунікативність сучасного мистецтва), Т. Орлової (культурологічні інтенції сучасності), В. Даниленка (складові сучасного дизайну) та ін.

Результати дослідження. У XXI столітті почуття відповідальності за планету виникло як реакція на екологічну катастрофу, як бажання зберегти себе, культуру, цивілізацію. Розглядаючи дизайнерську проєктність з позицій пріоритетів суспільства XXI століття, В. Даниленко доповнює визначення дизайну як такої художньо-проєктної діяльності, котра спрямована на формування гармонійного з природним штучного середовища, яка мінімізує, а в ідеалі унеможливує завдання шкоди природі та культурі [1, с. 16].

Сьогодні за умов екологічної катастрофи виключно важливого значення набула екологічна активність суспільства як форма діяльності суб'єктів, що спрямована на гармонізацію взаємодії людини і природи. Екологічна активність особистості орієнтована як на цілі суспільства, так і на власну самореалізацію. Вона є соціальною умовою і засобом здійснення глобальних „суперзавдань” – гармонізації взаємодії суспільства і природи.

На початку нового тисячоліття у дизайні процес екологічної пріоритетності набув форм спрямованого руху. Так, у форматі Міжнародної триєнале екологічного плаката „4-й Блок”, що проводиться у Харкові з 1991 року, відчувається намагання не просто привернути увагу світової спільноти до питань екології, а виробити новий якісний підхід до самої проблеми існування людини, де найвищим сенсом буття є людина – поза її життям губиться всякий зміст.

У роботах, представлених в різних проєктах триєнале (1991 – 2006), відображено особисте ставлення авторів до глобальних екологічних проблем. Порушуючи їх у візуальному просторі „4-го Блоку”, вони формують підмурівок

у створенні нового якісного рівня проблеми. Змістивши наголос зі споживчих суспільних установок у сторону світотворчих, оргкомітет намагається консолідувати духовний потенціал активних творчих особистостей в єдиний потік, який би посилив розуміння того, що зв'язок людини і природи виходить за межі збереження навколишнього середовища і складає специфічно людський спосіб буття й життєдіяльності. Така ситуація визначила спектр творчих пошуків учасників триєнале, де кожен автор мав відповісти на запитання: „Бути чи не бути?“, яке ще ніколи не стояло так гостро.

Однак, відчуваючи певну відокремленість мистецтва плаката від масового споживача, у форматі шостої триєнале (2006) виникла ідея створення нової номінації – молодіжного еко-проекту. Дана номінація – це пропозиція організаторів „4-го Блоку” молодим колегам засобами відеоарту розпочати спільний пошук нових дизайнерських підходів і творчих задумів у межах екологічної тематики. На думку О. Севериної (куратора молодіжного проекту) – це своєрідний соціальний тест:

- Чи відчуває молоде покоління біль Чорнобиля?
- Що знає про цю трагедію та її наслідки?

О. Северина відзначає: „Сьогодні життя плаката замикається у колі професіоналів. Плакати частіше створюються дизайнерами для дизайнерів, або для невеликих аудиторій, а плакатне мистецтво поступово стає раритетом. Можливо, настав час шукати нові мистецькі форми, щоб творчість художників-дизайнерів залишалася не тільки в експозиційних залах, а й мала більш соціально значиму, помітну для суспільства позицію, особливо якщо йдеться про таку загальнолюдську проблему як екологія?”

Ровесникам аварії на ЧАЕС (двадцятилітній молоді) було запропоновано „відповісти”, що означає для них поняття „екологія”, як зрозуміти й осмислити в її контексті досвід Чорнобиля та якою має бути нова візуальна мова.

Варто пояснити, якщо образотворче мистецтво оперує символами і знаками опосередковано, то графічний дизайн працює з ними напрямки. Класичне мистецтво завжди було просякнуте етикою, а концепція сучасного мистецтва –

утвердити естетичний, чистий, а тому екологічний підхід у створенні культурного простору (П. Родькін). Раніше, виконуючи роль „обслуговуючого персоналу” (вжиткової графіки), графічний дизайн не опікувався проблемами „великого мистецтва”. Однак з глобальною комунікацією культури, останній, співпадаючи за своєю структурною основою із засобами масової комунікації, починає активно впливати, більш того, формувати нове мистецьке поле – відеоарт, який, у свою чергу, поступово впливає на класичні образотворчі різновиди, захоплюючи та вводячи їх до нового синтезу мистецтв.

У зв'язку з цим, „засвоєння уроків Чорнобиля”, тобто, результати молодіжного еко-проекту, слід сприймати як спробу створення нової візуальної системи символів і знаків в контексті нових завдань актуального мистецтва – від розкриття сенсу, до його трансляції. Такі зрушення можливі лише завдяки специфіці сучасної візуальної комунікації. Жоден мистецький різновид на сьогодні не є пристосованим до подібних зрушень у сприйнятті буття. Саме цим пояснюється апеляція „4-го Блоку” до відеоарту, який збільшує концептуально-проектні можливості творчості, де більше ступенів свободи набуває продуктивна уява, розширюється фантазія, „зміцнюється особистісно-вольова домінанта художніх експериментів” (Т. Орлова).

У намаганні перемогти інертність суспільства, учасники проекту зайнялися формуванням іншої реальності, що стала синтезом між максимально високим ступенем абстрагування і конкретністю, навіть натуралістичністю імітативних моделей, де зливаються свідомість з реальністю, думка з відчуттям. Завдяки відеоарту долається дискретність предметів реального світу, виявляється їх проникливість і можливість суміщатися.

Основним завданням еко-проекту можна вважати розвиток екологічної активності студентської молоді як креативної діяльності у формах візуальної образотворчості, що формально відбулася через злиття та взаємовплив різних медіа. Змістовний рівень проекту – розширення середовища існування триенале, надання їй нових ступенів свободи, рухливості, гнучкості та, що головне, пошук ідеалу повного багатовимірного всесвіту, який має існувати

виключно за законами гармонії. Досліджуючи культурологічні інтенції сучасності, Т. Орлова відзначає, що „неабиякі можливості відкриває світ віртуальних реальностей для розвитку інтелектуальної інтуїції” [3, с.224]. Таким чином, завданням еко-проекту, крім розвитку екологічної свідомості, став інтуїтивний пошук нових нетрадиційних підходів до вирішення екологічних проблем засобами мистецтва.

Якщо розглядати тематичний діапазон молодіжного еко-проекту, то він є доволі широким: від утвердження цінностей природи до необхідності збереження духовної культури; це своєрідні філософські роздуми про сутність життя молодої людини, її місце й роль в екосистемі планети, відчуття власної відповідальності за руйнівні наслідки техногенної ідеології, бажання усіх примирити. У знаках радіаційного забруднення, в самому слові „Чорнобиль”, що уже давно перетворилося на місткий бренд, звучить не відчай, не розгубленість – звучить бажання жити.

Презентація проекту, основна частина якого була розгорнута у підвалі елітного будинку в Харкові, сприймається символом перемоги над системою, над стихією, над ангажованою свідомістю. У новій номінації немає протиставлення людина-природа, проте є намагання відшукати новітні форми, нову мистецьку мову, адекватну часу – часу глобальних змін цивілізаційних орієнтирів. Молодь змогла висловити своє, на наш погляд, досить толерантне відношення до наслідків чорнобильської трагедії й представити власне розуміння сучасних екологічних та морально-етичних проблем.

У студентських еко-проектах, що є вельми естетичними, прослідковуються дві основні тенденції: світотворча (гармонійна) та застережна, що реалізована через розкриття образу трагедії. Такі роботи, знаходячи відгук у глядача, справляють величезний вплив на психіку, викликають потужну емоційну реакцію. Повертаючи людину до жаху пережитих подій, вони мають візуальне активне переконання. Але є й такі, що пропонують локальні вирішення проблеми (метаморфози з контейнерами для сміття, нанесення символіки анти-СНІДу на білизну, перетворення відходів в арт-об'єкти тощо).

Втім, хочеться наголосити, що головною цінністю і метою молодіжного проекту стали не самі артефакти, завершені твори, а процес їх створення і перетворення в ході сприйняття.

Молодіжний еко-проект продемонстрував, що візуальне мистецтво здатне синтезувати загальні переживання, завдяки власній комунікативності йому легше розпочати програму гуманізації та екологізації людського середовища (як зовнішнього так і внутрішнього), де вирішення глобальних екологічних проблем залежить від колективного розуму, від зорієнтованої у майбутнє життєстверджуючої енергії молоді.

Як реакція на катастрофи й альтернатива технократичному мисленню, що глибоко укорінилося в усіх сферах людської діяльності, молодіжна номінація „4-го Блоку” є напрочуд цікавою, внутрішньо-оптимістичною, високоенергетичною з розмаїттям формальних підходів та сенсових вирішень. На прикладі студентських проектів, ще раз переконуємося, що футурологічні прогнози щодо розвитку сучасного мистецтва, де екологічна складова має бути пріоритетною, набувають продуктивності за умови їх щільного альянсу з новітнім художнім пошуком. У сучасній культурі перспективи мистецького новаторства нічим не обмежені, тому прогностична функція мистецтва навряд чи може бути забезпечена апеляцією до класичних методів.

Молодіжний еко-проект – це принципово нове мистецьке явище, що містить у собі цілий ряд інших: арт-проекти, екологічні акції, інсталяції, art-books, хеппенінги, флеш-анімації, кінематографічні та анімаційні проекти і передбачає активні форми їх опанування.

Висновки.

1. Двадцята річниця аварії на ЧАЕС стимулювала художню творчість до переосмислення наслідків трагедії, що призвело до нових образотворчих експериментів та адекватних часу вирішень. Одним із таких став молодіжний еко-проект – нова номінація триенале „4-го Блоку”. Завдяки студентським проектам було продемонстровано, що творчі можливості людини значною мірою залежать від різноманітності засобів креативної діяльності; очевидно, що

саме сучасні візуальні інформаційні технології і створюваний на їх основі відеоарт, відкривають для творчого розвитку молоді найбільші перспективи.

2. Спираючись на вищезазначене, уявляється коректним твердження, що даний еко-проект став для молоді одним із засобів освоєння світу та торування власних стежок, які згодом можуть привести і до нових шляхів у мистецтві. Останній забезпечує різноманіття впливу на глядача, провокує його до активної взаємодії, формує загальну екологічну свідомість, покликану спонукати особистість до конкретної практики – збереження й поліпшення стану зовнішнього і внутрішнього світів.

Подальші дослідження планується провести у напрямку вивчення місця і ролі графічного дизайну в новому синтезі сучасних мистецтв.

Література:

1. Даниленко В. *Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: Монографія*. – Х.: Козорин, 2005. – 244 с.: іл. – Бібліографія: С.227-229.
2. Орлова Т. *Образний синтез в умовах screen – культури // Філософські обрії*. – 2003. - № 10. – С.217-228.
3. Орлова Т. *Метамистецтво в контексті культурологічних інтенцій сучасності // Мистецтвознавство України. Зб. наукових праць. Ред. кол.: А.Чебикін та ін.* – К., СДП Крачук В.П., 2004. – Вип. 4. – С. 248-261.
4. 4-й Блок. *Триснале – 97* – Харків: *Матеріали симпозіуму / Упоряд. Л. Савицька, О. Векленко, під заг. ред. О. Гагуцьки*. – Х., 2000. – 56 с.
5. www.4block.com
6. www.livejournal.com/community/design_books/
7. www.prdesign.ru/design1.html

ЕЛЕМЕНТИ ТВОРЧОСТІ В АКАДЕМІЧНОМУ РИСУНКУ

Головатий С.С.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті автор заперечує спрощене або викривлене використання поняття „творчий підхід” в навчальній практиці, яке часом перетворюється на китизат чогось модного і модернового в сьогоденному фаховому викладацтві. У пропонованому матеріалі доводиться нелогічність протиставлення творчості навчанню, тому що останнє навчає художній мові, за допомогою котрої реалізується творчість.

Ключові слова. Образотворча грамота, рисунок, тон, форма, творчий компонент.

Анотация. Головатий С.С. Элементы творчества в академическом рисунке. В статье автор отрицает упрощенное или искаженное использование понятия „творческий подход” в учебной практике, которое подчас превращается в подобие чего-то модного и модернового в сегодняшнем профессиональном преподавании. В предлагаемом материале доказывается нелогичность противопоставления творчества обучению, потому что последнее учит художественному языку, с помощью которого реализуется творчество.

Ключевые слова. Изобразительная грамота, рисунок, тон, форма, творческий компонент.

Annotation. In the article an author denies the simplified or distorted use of concept „creative approach” in educational practice, which at times grows into similarity something stylish and modern in today's professional teaching. Illogicality of contrasting of creation to teaching is proved in the offered material, because the last teaches to the artistic language, which creation will be realized by.

Key words. The graphic letter, figure, tone, the form, creative component

Постановка проблеми. Мабуть, не існує в світі абсолютного однозначного засобу, за допомогою якого можна було б навчити творчості, інакше вже б давно були створені прекрасні рецепти з цього приводу великими майстрами минулого. Тому автор пропонує на прикладі звичайної учбової постановки в самих загальних рисах, з залученням відомих знань і особистого досвіду довести, що фактор „творчість” не треба шукати в якихось таємних сховищах. Саме поняття „творчість” проникає в наше життя кожної хвилини і реалізується у всьому, що нас оточує. Прикладом тому – поезія О.С.Пушкіна і останні роботи Т.Н.Яблонської. Вдумливе ставлення до справи, уважна, з любов'ю й інтересом виконана робота з залученням накопичених знань завжди містить в собі паростки особистого, нестандартного вирішення поставленої задачі. Це й буде початком творчого підходу в житті, навчанні і в художній діяльності. Так вважає автор.

Аналіз досліджень і публікацій. Спеціальних робіт, присвячених вихованню творчих здібностей в процесі навчання академічному рисунку майже нема. Однак ця тема в тій чи іншій формі проглядається в педагогічній практиці великих майстрів. Відомо, що П.П.Чистяков ставив в академії спеціальні постановки „на образ”. Його учень Д.М.Кардовський залишив велику педагогічну спадщину з художньої освіти як теорії, так і на практиці. Особливе місце займає великий колектив художників, що одержали художню освіту в майстерні Д.Н.Кардовського і працювали під талановитим керівництвом доцента К.Н.Корнілова. Багато корисного вкладено в друковані твори з теорії та методики викладання образотворчого мистецтва М.С.Радолова, О.М.Соловйова, М.М.Волокова, В.А.Фаворського, К.Ф.Юона та ін. Педагогічний спадок видатних майстрів не є застиглою схемою. В діяльності подальших поколінь він продовжує жити і розвиватися у відповідності з новими вимогами часу.

Мета статті – звернути увагу художників-педагогів на те, що творчість – це не тільки формоутворення. Творчість завжди була і залишається духовним джерелом. Розвинене почуття прекрасного у навколишньому світі було і буде

постійним засобом пошуку гармонії в реальному житті, що дасть змогу віднайти в мистецтві адекватну форму її відтворення.

Результати дослідження. Любителі мистецтва, а також учні художньо-навчальних закладів, роками навчаючись у цих закладах, довго не можуть усвідомити, що зображення і натура – це далеко не тотожні поняття. Рисунок – це переклад трьохвимірної дійсності на двохвимірну площину. Протягом століть людство створювало різноманітні системи для зручнопрочитуваного способу перекладу реальних об'ємів і простору на плоску поверхню. Спочатку це були стихійні малюки на стінах печер. Потім запанували жорсткі канони стародавніх єгиптян, вавілонців і асирійців. Далі з'явилися канони давніх греків, які були більш наближені до людського сприйняття. Потім було Середньовіччя, а за ним – італійський Ренесанс з його всесвітніми досягненнями на мистецькій ниві. Так поступово сформувались закономірності та привила щодо художньої творчості у вигляді трактатів. Згодом з'явилося чимало різноманітних посібників та методичних досліджень, призначених для їх використання в школах, училищах та вищих навчальних закладах. Ці посібники присвячені проблемам рисунку, живопису, композиції, декоративно-ужитковим мистецтвам та ін. Але з усіх проблематичних питань навчання образотворчому мистецтву проблеми композиції (творчості) залишилися найменш з'ясованими.

Наприклад, у двадцятих роках минулого століття постало питання про навчальний рисунок і роль в ньому композиційного (творчого) елементу. Частина викладачів вважала, що навчальне малювання може обійтися без творчого підходу, тому що, мовляв, академічне малювання передбачає перш за все вивчення форм натури згідно з типовою програмою. Інші викладачі думали інакше. Так, П.Я.Павлінов бачив різницю між художнім і нехудожнім зображенням у тому, що художнє зображення має бути скомпонованим. Такої ж думки дотримувався художник-педагог В.А.Фаворський, котрий вважав, що рисувальник під час вибору точки зору (тобто до початку процесу малювання) уявно „компонує” майбутнє зображення. А художник-педагог М.П.Кримов був

упевнений, що під час роботи над пейзажним мотивом з природи нема ані найменшого сенсу якимось чином міняти цю саму природу, користуючись правом митця „підправляти”, або удосконалювати її. За його переконанням природні зв'язки до такої міри щільні й органічні, що найменше вторгнення до їх межі може привести до втрати головного – гармонії.

Протягом багатьох століть образотворча навчальна практика накопичила чималий досвід щодо співставлення суто природних форм природи в зображенні з елементами вольових рішень автора. Нажаль, у наш час на цю тему може знайтися чимало думок спекулятивного характеру. Деякі педагоги-художники віддають беззаперечну перевагу, так би мовити, „творчому” підходу в навчальному процесі. Вони стверджують, що копіювання природи привчає учнів до пасивного малювання, позбавленого ознак творчості. Але ці педагоги ніколи не в змозі пояснити студентам, що ж таке є творчий підхід. Вони просто закликають до творчості в навчальних роботах, не копіювати природу, але не вказують шляхів і напрямків творчого пошуку. Підсумком такого „творчого” навчання є некерована стихія, коли учні починають малювати навмання, не відаючи ні про яку конкретну мету, тобто без свідомості програм. Такі рішення у результаті призводять до остаточного нівелювання процесу навчання і взагалі до профанації художньої освіти. Яскравою ілюстрацією модернових новацій в художньо-освітній справі можна вважати експерименти у ВХУТЕІНІ та ВХУТЕМАСі у післяреволюційний період в Росії.

За спогадами А.О.Рилова, котрий в ті поки викладав у вищезазначеному закладі, вся система навчання, починаючи з наборів учнів і закінчуючи програмами, була докорінно змінена на користь вільному художеству через посередництво індивідуальних майстерень, котрі згодом були замінені колективним методом викладання. Але ці зміни страждали одним недоліком: вони перш за все ставили за головну мету виховання художника-творця, не даючи при цьому учням академічної художньої грамоти. До того ж у навчальному закладі на той час було засилля художників-педагогів лівого напрямку, котрі вороже ставились до традиційної академічної системи. Замість

сталої, перевіреної часом програми на світ з'являлась величезна кількість новонароджених програм „лівого спрямування”, в яких однією з головних задач було покінчити з Академією так, щоб і духу її не залишилося у навчальному закладі. Це був період знищення школи образотворчого мистецтва, яка за роки свого існування виховала блискучу плеяду художників вищого гатунку.

А між іншим навіть в старій Академії існувала думка про шкідливість бездумного копіювання натури. Так, високоосвічена людина свого часу, друг і однодумець Д.Дідро Д.Голіцин писав у 1766 році: „Безумовне слідування документально відновленим подробицям обмежує уяву живописця або скульптора, такий метод роботи виявляє найсуворіше поневолення і може розглядатися як посередність”. Логічність попередньої думки підтверджується і доповнюється вибірковим принципом „покращення натури”, який передбачав свідому розумову діяльність учнів в процесі малювання. Переконливим фактом у зазначеному контексті є академічна практика ставити учбові постановки з рисунку за біблійними, євангельськими або міфологічними сюжетами. Учні мусили малювати природу, часом доповнюючи своє зображення необхідним антуражем і середовищем. Все це вимагало від них прийняття самостійного рішення, творчої фантазії, знання історичних та біблійних подій.

Таким чином, проблеми розвитку творчих здібностей під час натурального малювання на є виключно новітньою ідеєю.

В наші часи, як уже згадувалось раніше, деякі художники-викладачі проблему творчого ставлення до учбової роботи вирішують дещо спрощено. В програмах дитячих художніх шкіл можна прочитати, що рисунок натюрморту з природи має бути *умовним*. І ця порада повторюється від одного завдання до іншого. Ніяких пояснень щодо „умовності” рисунка нема. До того ж мова йде всього-на-всього про дитячу школу, котра мусить преш за все залучати дітей до збагаченого сприйняття світу, і в разі такої розвиненості у подальшому, на інших рівнях ускладнювати фахові задачі в тому числі і різноманітними „умовностями”.

Здорова реалістична школа вимагає перш за усе наукового підходу до навчального процесу. Але науковість має уживатись з людяним, а саме емоційним ставленням до зображуваного. Інакше кажучи, емоції повинні бути розумними, керованими нашим інтелектом.

Звернемось до практики. Вибір точки зору відносно природи вже є не що інше, як „маленький творчий акт”. Учень, вибираючи точку зору, розмірковує над вибором. Він мусить співставляти свій вибір з тією конкретно-навчальною задачею, яку перед ним поставив учитель в своїй настанові.

Наступна задача – пошук і вирішення головної пластичної ідеї майбутнього зображення засобом невеличких замальовок-ескізів. Цим вирішується формат зображення і головна композиційна ідея. Вирішивши її, учень починає роботу над оригіналом. Початок роботи вимагає абстрагування від конкретних форм природи. Відставивши від себе планшет, студент повинен уявити у форматі головний пластичний мотив постановки. Легкими лініями широко намічається вся маса майбутнього зображення з урахуваннями загальної конфігурації природи і її руху. Якщо передбачається зображення з фоном, що одразу ж потрібно враховувати і цю обставину. На цьому етапі учні схильні перебільшувати розмір зображення, забуваючи про так зване „повітря”, яким має бути оточене зображення.

В цей час викладач мусить постійно нагадувати учням, щоб вони не поспішали переходити до „точного” малювання, тобто до по предметного змальовування окремих частин природи. Замість цього пропонується приблизне уточнення великих мас з подальшим розчленуванням загальної маси на відносно менші, куди входять життєподібні форми з урахуванням певних напрямків і рухів.

По мірі з'ясування пропорційних співвідношень великих і малих мас, відбувається поступовий перехід від стадії мас до конструкції форм. І на цьому етапі необхідно стримувати рисувальників від бажання працювати над розробкою живих форм. Замість цього потрібно „конструювати” зображувані

форми, дивлячись на натури і рисунок не окремо, а у співставленні до цілісної форми з урахуванням загального руху великої форми.

На цьому етапі виявляється, що більшість учнів нездатна абстрагуватись від реальних форм натури, які вони спостерігають. Майже всі вони готові копіювати те, що бачить око. Але ще П.П.Чистяков зазначав, що ми маємо зображувати те, що бачить наше око і те, що ми знаємо про зображуваний об'єкт.

Таким чином, малювання з натури не є елементарним копіюванням видимих форм, як це робить фотоапарат. Процес зображення, як бачимо, являє собою акт відтворення на двохвимірній поверхні тривимірної натури за допомогою вироблених століттями законів і правил образотворчої грамоти, які потрібно вивчати. Розробляти конструктивну основу видимих форм означає самостійно *створювати нову якість* того, що є живим прототипом, створеним природою. Натура і її образ в мистецтві – це різні речі. Тому ті, хто вважає малювання за натури натуралізмом, неправі. Вони або не розуміють, що таке є відтворення образу в процесі натурального малювання, або навмисне викривляють істину. Натуралізмом можна вважати тільки пасивне і бездумне змальовування зовнішніх ознак, які сприймаються оком. Таке малювання П.П.Чистяков називав малюванням лише одними очима.

В тих же випадках, коли зображення виникає на основі конструктивної побудови, яка спирається на об'єктивні знання зображуваного предмету чи групи предметів, це зображення *створюється* конкретним автором, і являє собою його особистий твір з його особистим тлумаченням цієї натури. Один відомий художник-педагог досить образно визначив процес малювання з натури. Він казав: „Щоб намалювати живу натуру, треба її спочатку омертвити, а потім оживити”. „Омертвити” в його контексті означало створити досить жорстку конструктивну основу зображуваної натури.

Після з'ясування конструкції починається плавний перехід від об'ємної схеми (конструкції) до пошуку пластичної виразності об'єкта. Ці якості містяться в самій натурі. Але, як це не дивно, учні „не бачать” усіх красот, які

уособлює в собі пластику. Пластична досконалість несе в собі перш за все красу руху, анатомічну основу і пропорційні співвідношення окремих частин і цілого. Зразу ж зазначимо, що поняття пластики, оцінки її якостей, віддання переваг художниками у різні часи було неоднаковим. Тому такими різними були, наприклад, художні канони, а також зображення людей у різних авторів: скажімо, у П.Рубенса і у А.Дюрера. Ця обставина є свідомством відтворення в художніх творах особистого ставлення авторів до тих чи інших явищ життя. Це є одна з багатьох ознак, за якими ми визначаємо того чи іншого автора.

Для формування поняття пластики викладачам необхідно прикладати багато зусиль. Навчальні роботи студентів, як правило, страждають „дерев'яністю”, незграбністю, відсутністю живості. Причина цих негараздів одна – сприймання природи частками. Студенти видивляються в природі окремі фрагменти, не співставляючи їх один з одним і в цілому. Поняття „велика форма” включає до себе крім пропорцій, об'ємів і руху також пластику, яка в першу чергу виявляється в живих формах і в значній мірі обумовлена анатомією. Між іншим, треба застерегти, що лише одна анатомія пластики не дасть. Якщо студент не виконає начерків, в тому числі начерків на тему руху та характеру, то знання анатомії як такої дадуть можливість йому замість живої природи зобразити мумію, де будуть всі м'язи, кістки, але не буде живої пластики живого тіла, тобто не буде живості.

З усього сказаного постає запитання: чи доцільно такий складний і всебічний процес пошуку композиції, конструювання, пластики, вивчення анатомії, перспективи, пропорцій та руху називати елементарним натуралізмом (антипод творчого)? Здається, ні! Таке аналітичне малювання привчає молодих людей до розумової діяльності. Не розумового мистецтва взагалі ніколи не було. Про це свідчить вся історія світового мистецтва.

Але необхідно нагадати, що не варто плутати мистецтво як таке з процесом навчання мистецтву. Згадаємо для прикладу музичне навчання і професійну музичну діяльність. Це далеко не одне і теж. Доцільно також підкреслити, що однієї системи знань мало. Необхідне творче ставлення до накопичених знань.

Інакше кажучи, необхідна робота, в котрій переважаючим стимулом має бути *інтерес*. Як казав А.Франс, щоб перетравити знання, треба поглинати їх з апетитом, не просто малювати з натури, а радіти натурі. Особливість мистецтва полягає саме в тому, що воно дає не тільки знання, але і свіжий погляд, неочікуване бачення звичного, відомого нам. Прикладів для ілюстрування останньої тези можна навести багато. Згадаємо пейзажі російського художника О.К.Саврасова. В якості мотивів для своїх поетичних творів він використовував зовсім прості і невігядливі куточки рідної землі. І у своїх учнів він виховував чуттєве ставлення до природи, вбачаючи саме в поетичному настрої ключ і джерело художньої творчості. З цією метою кожної весни він відправляв учнів пейзажної майстерні, керівником якої він був, на етюди. Саме в природі митець бачив безмежне джерело форм і настроїв, які сприяли б збудженню поетичної фантазії майбутніх фахівців.

Повертаючись до академічного рисунку, слід зазначити, що пошуком конструкції та живої пластики справа не завершується. Виразним засобом вирішення учбової роботи є тон. Перш за все не можна на тон дивитися (особливо в учбовій практиці) як на декоративне оздоблення. Мова йде про використання тону як засобу передачі на двохвимірній поверхні об'ємів і простору. Мистецька спадщина залишила нам багатий арсенал використання в зображенні лінії і тону. Оскільки навчання має носити усвідомлений характер, використання тону в навчальному рисунку повинно бути також усвідомленим. Це означає для учнів, що тон є будівельним матеріалом форми. Тому в його використанні має бути жорстка дисципліна і відповідальність. Кожна ділянка зображення мусить бути співвіднесена з метою і намірами автора. По-перше, тон пояснює форму, по-друге – за допомогою тону і перспективи вирішуються просторові плани, по-третє – тоном в сполученні з конкретними технічними прийомами передається матеріальність зображуваних предметів. І в четвертих – за допомогою тону вирішується режисура всього зображення. Продумані акценти, пом'якшення та узагальнення дають можливість упорядкувати роботу таким чином, що вона буде зручно і вірно сприйматися глядачем.

Окремо необхідно нагадати про роль лінії в зображенні. Зазвичай цьому елементу студенти не надають належної уваги. Тому лінія в їх рисунках часто густо виглядає як випадковий елемент, що не несе в собі ніякої образної ваги. А між іншим, в зразках класичного мистецтва лінія відігравала визначну роль як пластичний та формотворчий фактор.

Учні мусять усвідомити, що лінії в природі не існує, але в зображенні нею необхідно користуватися. Тільки треба засвоїти, що лінія в зображенні має бути „живою”. Живість лінії не є щось загадкове. Лінія з одного боку показує нам край форми, а з іншого – пояснює глядачу складність цього краю. Це означає, що лінія мусить показувати різні плани, одні з яких виходять вперед, а інші відходять вглиб. Цим і пояснюється різноманітна акцентованість „живих” ліній. Треба слідкувати, щоб „просторова” лінія не випадала з рисуночного колориту і не відривалась від об’єму, котрий вона собою організує. Тому така лінія має в певних місцях органічно входити в тон, а в інших – виходити з нього, щоб дати видимий характер форм там, де тон не в змозі виконати цю функцію.

Висновки. На завершення скажемо, що рисунок лежить в основі всіх видів образотворчого мистецтва. Він мусить стати фактором, що забезпечує успішне художнє творення. Засвоюються основи образотворчої грамоти найбільш плідно у процесі творчого вивчення дійсності. Не слід розділяти процеси, що взаємно збагачують один одного, оскільки життя (натура) є єдиним джерелом художніх замислів, а роль рисунка можна визначити переш за все як засіб пізнання світу.

Література:

1. Молева Н., Белютин Э. Педагогическая система Академии художеств 18 века. – М.: Искусство, 1956, с.76.
2. Николай Петрович Крымов. Художник и педагог. – М.: Изобразительное искусство, 1989, – с.157.
3. Овсянко-Куликовский Д.И. Вопросы психологии творчества. – СПб, 1902.
4. Раппопорт М. Художественное представление и художественный образ. // Эстетические очерки. – Вып.3. – М.: Музыка, 1973.
5. Фаворский В.А. Содержащие форма. // Декоративное искусство СССР.- 1965. - №1.
6. Фаворский В.А. О Композиции. // Творчество. - 1967.- №1-2.
7. Школа изобразительного искусства. – М.: Изд-во Акад. Художеств СССР.- 1963.- Вып.7.
8. Эстетическая направленность в подготовке художников-педагогов. Сб. трудов. – М., 1973.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гончаренко Ю. В.

Запорізький національний університет

Анотація. У статті подані результати діагностування рівня естетичної розвиненості учнів початкових класів засобами хореографії.

Ключові слова. початкова школа, естетичне виховання, хореографія, педагогічна діагностика.

Аннотация. Гончаренко Ю.В. Диагностика состояния эстетического развития младших школьников в процессе хореографической деятельности. В статье представлены результаты диагностики уровней эстетического развития младших школьников средствами хореографии.

Ключевые слова. начальная школа, эстетическое воспитание, хореография, педагогическая диагностика.

Annotate. Goncharenko J.V. The diagnostics of a state of an aesthetic development of the elementary school pupils during the choreographic activity. The article represents the results of diagnostics of the levels of an aesthetic development of pupils of primary classes by resources of choreography.

Key words. Elementary school, aesthetic education, choreography, pedagogical diagnostics.

Постановка проблеми. Виховання гармонійної, всебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості є актуальною проблемою теорії та практики педагогічної галузі. Тому завдання сучасної школи спрямовані на естетизацію всіх ланок навчально-виховного процесу. В зв'язку з цим у структуру загальноосвітніх закладів I–II рівнів акредитації активно впроваджуються предмети мистецького циклу, серед яких важливе місце посідає хореографія. Володіючи потужними засобами впливу на особистість дитини, саме танцювальне мистецтво здатне забезпечити її прагнення до естетично-духовного, художньо-емоційного, культурно-творчого зростання.

Аналіз досліджень. Питання естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами хореографії висвітлювалися у роботах Г. Березової, Л. Бондаренко, В. Верховинця, О. Конорової, А. Тараканової та ін. В працях сучасних науковців здійснюється діагностика сформованості та розвитку основних структурних компонентів хореографічної діяльності у дітей дошкільного віку: розвиток музично-рухової творчості досліджувала О. Горшкова, вплив українських танцювальних традицій на музично-руховий розвиток – А. Шевчук, готовність дітей дошкільного віку до хореографічної діяльності – О. Мартиненко.

Невирішені питання. Однак, у зазначених наукових дослідженнях розглядалися питання, пов'язані з естетичним вихованням школярів та діагностуванням дітей дошкільного віку у процесі хореографії в спеціалізованих танцювальних структурах (школах, гуртках, студіях, творчих колективах) й дошкільних закладах. Для сучасної загальноосвітньої галузі пріоритетного значення набувають уроки хореографічної діяльності в системі середніх шкіл, у межах яких здійснюється естетичне виховання молодших школярів. Тому мета статті полягає у з'ясуванні ефективності естетичного виховання учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами хореографічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для встановлення рівня ефективності естетичного виховання молодших школярів засобами хореографії, на основі аналізу концептуальних положень формування та розвитку особистості, були виокремлені такі компоненти: когнітивний (знання); мотиваційний (зацікавлене ставлення до хореографічної діяльності); психофізичний (взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім станом особистості та вміння передавати його у відповідних рухах); емоційно-чуттєвий (емоційна насиченість духовних потреб та емоційне оцінювання зовнішнього та внутрішнього світу дитини, формування емоційно-ціннісної шкали відношення до світу); активно-творчий (самовиявлення та самореалізація в процесі танцювальної творчості).

Комплекс блоків діагностики естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності показано у Таблиці № 1.

Розроблені компоненти і показники дали змогу дослідити рівні естетичної розвиненості молодших школярів засобами хореографічної діяльності.

Дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх закладів м. Запоріжжя (загальноосвітня школа № 66, колегіум „Елінг”, Класичний ліцей) та м. Києва (загальноосвітня школа № 235) і охопило 346 учнів початкових класів. Для здійснення експериментальної роботи були відібрані та адаптовані

загальноприйнятій соціологічній та психолого-педагогічній методикі, а також елементи танцювально-ігрових методів, які використовувалися у роботах О. Горшкової, О. Мартиненко та А. Шевчук.

Таблиця 1.

Діагностика ефективності естетичного виховання учнів початкових класів засобами хореографії

Компоненти	Показники
Когнітивний рівень	Наявність знань з основ класичного, народно-сценічного, побутового-бального, сучасного танців; елементарна музична грамотність.
Мотивація до хореографічної діяльності	Зацікавленість учнів; орієнтування змісту хореографічної діяльності індивідуальним художньо-естетичним уподобанням дітей
Емоційний рівень	Емоційно-пластичне відтворення художніх образів у танцювальних вправах та композиціях; емоційне насичення рухів; емоційно-художнє оцінювання хореографічних зразків.
Психофізичний	відображення внутрішнього стану особистості у виразних рухах; достеменне відтворення художніх образів в асоціативних та імпровізаційних вправах та етюдах.
Творчий потенціал	різноманітність використання класичних, народних, сучасних виразних танцювальних засобів; образно-тематична імпровізація; відтворення власного імпровізаційного твору без наданої теми; створення масової імпровізаційної танцювальної композиції.

Рівень розвитку мотиваційного компоненту досліджувався впродовж всього констатувального експерименту різними методами: спостереження, танцювально-рухові та танцювально-ігрові завдання. На нашу думку найцікавішим було танцювальне завдання, що спрямовувалося на виявлення особистісних відношень учнів початкових класів до хореографічної діяльності. Однак, використання такого завдання у навчально-виховному процесі з хореографічної діяльності в чистому вигляді не сприятиме фізично-технічному та естетично-творчому розвитку дітей, тому для його проведення створювалися штучні умови. Зміст завдання полягав у наступному. Вчитель демонстрував учням два нових елемента класичного танцю. Дітям пропонувалося самостійно, за встановлений термін, вивчити й відпрацювати перший елемент, причому,

вчитель наголошував на важливості його якісного виконання, але не акцентував увагу на зовнішньому контролі й оцінюванні роботи дітей. Тобто учні самостійно вирішували наскільки добре впоралися із завданням, а ті з них, котрі вважали роботу успішно виконаною мали змогу відпочити. Після показу другого елемента, школярам пропонувалося самостійно вирішити чи потрібен їм час для його засвоєння. Критерієм оцінювання зацікавленості дітей роботою був відрізок часу, в межах якого відпрацьовувалися елементи класичного танцю та бажання самостійно їх опанувати.

Враховуючи психологічні та фізичні особливості дітей молодшого шкільного віку, були виокремлені чотири рівні виконання завдання: високий – 5 – 4 хвилини, середній – 4 – 3 хвилини, достатній – 3 – 2 хвилини, низький – 2 – 1 хвилина та взагалі не виконання рухів. Отримані результати були такими: 83 учня (24 %) виявили високий рівень мотивації; 116 дітей (33,5 %) – середній; 94 школяр (27,2 %) – достатній; 53 учня (15,3 %) – низький рівень. Аналіз цих даних свідчить, що не всі учні початкових класів мають оптимальну мотивацію до хореографічної діяльності. Вважаємо, що такий стан справ пов'язаний з методами та формами роботи, які не сприяють заохочуванню молодших школярів до роботи і не стимулюють їх прагнення на досягнення успіхів у хореографії.

Когнітивний компонент досліджувався методами анкетування і тестування, зміст яких містив рухові завдання, а також методом незакінчених речень, що був адаптований до хореографічної діяльності.

Для з'ясування знань з основ класичного та побутового-бального танців учням пропонувалося виконати теоретичне завдання (№ 1), яке мало умовну назву „Кінокадр”. Завдання виконувалося наступним чином: діти отримали не пронумеровані картки, котрі містили назви п'яти основних елементів цих танців. Потім учням демонструвався відео ролик, в якому професійний танцівник виконував зазначені на картках елементи. Учні повинні були пронумерувати на картках елементи відповідно до їх демонстрації на відео.

Рівень знань оцінювався за такою схемою: 5 балів (далі б.) – немає помилок; 4 б. – допущено 1 – 3 помилки; 3 б. – 4 – 5 помилок; 2 б. – 6 – 7 помилок; 1 б. – 8 – 9. помилок та 0 б. – немає правильної відповіді. Результати відповідей зазначені в Таблиці № 2.

Рівень теоретичних знань із народно-сценічного танцю з'ясовувався методом незакінчених речень (завдання № 3), що спрямовувався на вирішення таких питань: встановити, які назви характерних танців різних національних культур знають учні та виявити ступінь обізнаності школярів народною термінологією. Для цього учням пропонувалося завершити п'ять незакінчених фраз. Анкетні відповіді оцінювалися за п'ятибальною системою: 5 б. – всі речення закінчені вірно; 4 б. – було допущено 1 помилку; 3 б. – 2 помилки; 2 б. – 3 помилки; 1 б. – 4 помилки; 0 б. – всі речення закінчені невірно. Результати дивись в Таблиці № 2.

Незважаючи на те, що діти правильно відповіли на запитання, аналіз результатів виявив низький рівень знань з теорії народно-сценічного танцю. Більш ніж половина з них не змогли визначити білоруські, іспанські, молдавські, угорські, а також ірландські танці, які досить популярні в наш час. Стосовно цього питання система застосованих експериментальних методів показала таке: вчителі, в процесі вивчення народних елементів, найчастіше, не розповідають учням початкових класів про історію виникнення того чи іншого народного танцю, його смислове наповнення, характерні особливості тощо; адміністрація шкільного закладу виділяє недостатньо годин на викладання предмету „Хореографія”; зміст програмних документів, котрі застосовують у навчально-виховному процесі учнів I та II класу, містить лише рухи українського та російського танців.

Для встановлення рівня теоретичних знань із сучасного танцю також використовувалося тестове завдання (№ 5) „Кінокадр”. Суть завдання залишилася незмінною, але зміст базувався на іншому матеріалі: демонструвався відео ролик з п'ятьма композиціями у найпопулярніших сучасних танцювальних стилях. Учні повинні були знайти назви цих стилів у

картках й пронумерувати їх у відповідній послідовності. Оцінка знань учнів здійснювалася за п'ятибальною системою. Результати відповідей занесені до Таблиці № 2.

Аналіз отриманих даних показав, що значна частина учнів початкових класів вірно визначили тільки два стилі сучасної хореографії (брейк та східний танець). У своїх відповідях певна кількість молодших школярів плутали стиль хіп-хоп з брейкдансом та фанком. Лише незначна кількість дітей підтвердили, що частково орієнтуються у стилях сучасного хореографічного мистецтва.

Причини цього бачимо у невідповідності програмних матеріалів з хореографічного мистецтва сучасним запитам учнів початкових класів, а саме: не існує чітких рекомендацій, щодо вивчення сучасних танцювальних стилів; виділені години, у навчальних програмних документах, позначені як „інший танцювальний матеріал”, тобто використання сучасного танцю не є обов'язковим; взагалі не визначено структуру, змістовне наповнення та методику викладання цього виду танцю. Однак, практичний досвід та спостереження на уроках хореографії показують, що різноманітні стилі сучасного танцю мають найвищий рейтинг популярності серед учнів початкових класів, оскільки носять демократичний характер функціонування в суспільстві й, тим самим, впливають на формування у дітей зацікавленого позитивно-емоційного ставлення до хореографічної діяльності.

Виявлення рівня музичної грамотності відбувалося методом тестування (завдання № 7), яке мало умовну назву „Вгадай мелодію” й передбачало з'ясувати вміння учнів визначати музичні жанри, характер, темп та будову музичного твору. Зміст цієї форми роботи був таким: учні прослуховували п'ять різних музичних композицій. В отриманих картках вони повинні були знайти і позначити жанр, характер, темп, будову кожної мелодії, а також встановити ритмічну організацію музики й записати її. Результати роботи зафіксовані в Таблиці № 2.

Когнітивний компонент також досліджувався шляхом виконання дітьми практичних тестових завдань, які спрямовувалися на перевірку їх практичних

навичок. Так, вміння, якість та швидкість виконання класичних елементів з'ясовувалися під час ігрового завдання (№ 2) „Подорож у балетний світ”. Хід гри був таким. Діти сідали у коло, виконуючи роль глядачів. Один за одним учні, в якості „артистів балету”, виходили у центр і під музичний супровід виконували п'ять рухів, які називав їм вчитель. Критерієм оцінки цього завдання була відповідність виконання рухів їх назвам, ступінь володіння ними та швидкість реакції дітей. Результати роботи оцінювалися наступним чином: всі вправи виконано вірно, виконання одразу після назви рухів, чітко та впевнено – 5 б.; 4 вправи виконано вірно, виконання одразу після назви рухів, чітко та впевнено – 4 б.; 3 вправи виконано вірно, виконання вправ через деякий час, немає чіткості та впевненості у виконанні – 3 б.; 2 вправи виконано вірно, виконання вправ через деякий час, немає чіткості та впевненості у виконанні – 2 б.; 1 вправа виконано вірно, виконання вправ через деякий час, немає чіткості та впевненості у виконанні – 1 б.; всі вправи виконано невірно, виконання вправ через деякий час, немає чіткості та впевненості у виконанні – 0 б. Результати відповідей дивись у Таблиці № 2.

Підсумовуючи отримані дані зазначаємо таке: хоча молодші школярі й успішно досягли поставленої цілі, показники знань з теорії та практики класичного та побутового-бального танців виявилися середніми. Передбачаємо, що це пов'язане з відсутністю індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу. Спостереження на уроках хореографії виявило, що вивчення елементів ведеться стандартними методами, відсутня адаптація лексичних і технічних вимог з класичного танцю до розвитку індивідуальних якостей учнів початкових класів.

Рівень володіння практичними вміннями з народно-сценічного танцю встановлювався в ході ігрового тесту „Народи світу” (завдання № 4). На початку гри дітям пропонувалося „помандрувати” країнами світу й спробувати передати засобами рухів характер та манери людей різних національностей. Суть гри полягала в наступному: вчитель розповідав про одну з країн світу, її історію, традиції, обряди, національний характер. Така розповідь

супроводжувалася популярним народним музичним твором. Учень повинен був вгадати про яку країну йдеться та виконати два основних рухи, що притаманні її національним танцям. Учні, котрі з п'яти загаданих країн назвали хоча б одну й виконали основні рухи, отримували 1 б., якщо була дана правильна назва і виконанні рухи двох країн діти отримували 2 б., за відгадку трьох країн – 3 б., відповідно за чотири правильні відповіді – 4 б., за п'ять – 5 б. Якщо школярі не відгадали жодної країни та їх рухи не відповідали національним танцям вони отримували 0 балів. Результати відповідей дивись у Таблиці № 2.

Більш ніж половина учнів початкових класів – 216 осіб (62,4 %) показали низький рівень знань. Це пов'язане з тим, що вчителі хореографії середніх загальноосвітніх закладів недостатньо приділяють уваги вивченню народно-сценічних танців різних країн світу, віддаючи перевагу українським та російським танцям.

Рівень практичних знань елементів сучасного танцю з'ясовувався шляхом танцювального показу, який мав назву „Гості з майбутнього” (завдання № 6). У супроводі реповських, хіп-хопівських, східних, RNB музичних композицій, які мали швидкий динамічний характер, учні продемонстрували п'ять сучасних рухів – брейк, хіп-хоп, східний, RNB, фанк. Практично всі учні – 318 осіб (91,9 %) із задоволенням презентували свої знання та вміння у галузі сучасного танцю. Лише незначна кількість дітей – 28 осіб (8 %) взагалі відмовилася від виконання завдання. Однак треба зазначити, що більшість учні не розрізняють вказаних вище сучасних танцювальних стилів, виконуючи замість хіп-хопу та фанку рухи брейкдансу тощо. Результати цього тесту зазначені в Таблиці № 2.

Елементарна музична грамотність оцінювалася в процесі виконання двох ігрових завдань (№ 8) – „Музичні іграшки” та „Запитання-відповідь”, що виявляли рівень музичного сприйняття, вміння учнів підпорядковувати рухи характеру музичного твору та передавати ритмічний малюнок у власній композиції. Перше завдання – „Музичні іграшки” виконувалося наступним чином: учневі пропонувалося увявити себе музичною іграшкою, яка починала рухатися під музичний супровід. Для виконання цього завдання

використовувалося п'ять різних мелодій. Спочатку учень прослуховував одну мелодію, розповідав про її характер, визначав музичний темп. Далі під музичний супровід, уявивши себе музичною іграшкою, засобами простих рухів, він передавав характер цієї мелодій. Наступні мелодії обігравалися так само.

Друге завдання спрямовувалося на виявлення у дитини вміння передавати ритмічний малюнок. Для цього пропонувалася гра „Запитання – відповідь”, яка складалася з двох вправ. У першій вправі вчитель плесканням в долоні відтворював три ритмічних малюнка, учень, котрий знаходився против нього повинен був чітко повторити ритм відбиваючи його ногами. Друга вправа виконувалася так: вчитель задавав два ритмічних малюнка ногами, а учень відповідав плесканням в долоні.

Результати виконання завдання оцінювалися за такими критеріями: вірно визначені характер і темп п'яти мелодій, рухи підпорядковані музичному твору, адекватне відтворення п'яти ритмічних малюнків – 5 б.; невірно визначені характер і темп однієї мелодії, одна комбінація рухів не підпорядкована музиці, вірне повторення чотирьох ритмічних малюнків – 4 б.; невірно визначені характер і темп двох мелодій, дві комбінації рухів не підпорядковані музиці, адекватне відтворення трьох ритмічних малюнків – 3 б.; невірно визначені характер і темп трьох мелодій, три комбінації рухів не підпорядковані музичному твору, вірне повторення двох ритмічних малюнків – 2 б.; невірно визначені характер і темп чотирьох мелодій, чотири комбінації рухів не підпорядковані музиці, вірне повторення одного ритмічного малюнку – 1 б. та не вірно визначені характер і темп всіх мелодій, жоден із рухів не підпорядковані музиці, невірно повторення ритму – 0 б.

Треба відзначити, що в цілому молодші школярі показали досить непогані знання з елементарної музичної грамотності. Більшість із них вірно встановили характер і темп музики, її ритмічну організацію, але діти часто плуталися у жанрах та будові музичного твору. Також учні не завжди вірно передавали характер та темп музики у рухах. Деякі зі школярів відчували труднощі під час відтворення ритмічного малюнка за зразком.

Результати відповідей зафіксовано у Таблиці № 2.

Таблиця 2

Загальні показники когнітивного компоненту

Показники	Тести	Оцінка виконання тестових завдань балах та %					
		5	4	3	2	1	0
Класичний та побутовий-бальний танець	№ 1	19,9	27,7	37,2	10,9	4	–
	№ 2	13,8	21,1	40,1	18,5	4,9	1,5
Народно-сценічний танець	№ 3	6,6	20,5	35,8	25,1	11,8	–
	№ 4	3,7	5,5	28,3	50,6	11,8	–
Сучасний танець	№ 5	–	4	24,2	52,6	19	–
	№ 6	–	3,7	21,9	31,5	34,4	8
Елементарна музична грамотність	№ 7	19,3	20,8	36,4	18,7	4,6	–
	№ 8	21,6	23,9	30,6	14,7	6,9	2

При порівнянні даних, отриманих молодшими школярами за теоретичне та практичне завдання, з'ясувалося, що діти мають більш високий рівень теоретичних знань.

Наступним кроком констатувального експерименту була перевірка емоційно-почуттєвого, психофізичного, творчого компонентів ефективності естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності. Для проведення цієї частини дослідження використовувалися ігрові танцювальні тести, які спрямовувалися на вирішення таких завдань:

1. Виявити вміння дітей передавати різні емоційні стани в процесі створення виразних асоціативних та мімічних рухів; давати оцінку власному емоційному стану.

2. Встановити рівні творчої активності школярів шляхом створення ними імпровізаційних вправ і етюдів; художньо-образної виразності у танцювальних вправах.

Перше завдання здійснювалося під час танцювально-ігрового тесту „Мій настрій”, у якому передбачалося виконання двох вправ. У першій вправі учні відображали різні емоційні стани у п’яти асоціативних рухах: „Радісна мавпа”, „Добре кошеля”, „Злий пес”, „Сумний лев”, „Боягузливий засіць”. Виконання рухів відбувалося під супровід спеціально відібраних музичних творів. Практичні вміння молодших школярів оцінювалися таким чином: достеменно передача п’яти емоційних станів та асоціативних рухів – 5 б.; деяка неточність відтворення емоцій та асоціативних рухів в одній вправі – 4 б.; неточність відтворення двох емоційних станів та асоціативних рухів – 3 б.; неточність відтворення трьох емоційних станів та асоціативних рухів – 2 б.; неточність відтворення чотирьох емоційних станів та асоціативних рухів – 1 б.; неточність відтворення всіх емоційних вправ та асоціативних рухів, відмова від виконання – 0 б.

Оцінка власного емоційного стану дітей досліджувалася в ігровій вправі „Танцюючий пензлик”. На початку гри учні у письмовій формі розповідали про свій настрій, потім уявляючи себе пензликами, які „танцюють” на білому аркуші малювали свій настрій фарбами, далі відтворювали його у просторі за допомогою танцювальних рухів.

Виконання завдання оцінювалося так: відповідність письмової розповіді танцювальним рухам та кольору фарб; висока емоційність виконання – 5 б.; невідповідність та без емоційність виконання одного з елементів завдання – 4 б.; невідповідність та без емоційність виконання двох елементів – 3 б.; невідповідність та без емоційність виконання трьох елементів – 2 б.; невідповідність та без емоційність виконання чотирьох елементів – 1 б.; невідповідність всіх елементів та без емоційне виконання – 0 б. Данні отримані за виконання двох завдань дивись у Таблиці № 3.

Визначення рівня творчої активності та художньо-образної виразності відбувалося в процесі ігрового завдання „Оживлення малюнку” і здійснювалося наступним чином: вчитель демонстрував учням п’ять малюнків, на яких були зображені казкові персонажі. Учням пропонувалося передати намальовані образи у невеликій (36 тактів) танцювальній імprovізації під музичний супровід.

Таблиця 3

Загальні показники емоційно-почуттєвого та психофізичного компонентів у балах та %

Бали	Завдання № 1	Завдання № 2
5	16,1	24,2
4	18,2	27,7
3	26,8	26,3
2	13,8	11,2
1	15	10,4
0	9,8	–

Оцінювання творчої активності молодших школярів здійснювалося за схемою: пластичне розкриття п'яти образів, різноманітний малюнок у просторі, підбір, використання та поєднання 10 – 9 вивчених рухів – високий рівень; пластичне розкриття образу, різноманітний малюнок, використання 8 – 7 вивчених рухів – середній рівень; неточність розкриття образу, різноманітний малюнок, використання від 6 до 4 вивчених рухів – достатній рівень; неточність розкриття образу, одноманітний малюнок, використання 4 – 2 рухів та відмова від виконання – низький рівень.

Результати аналізу засвідчили, що більшість учнів початкових класів мають низький рівень практичного досвіду імпровізаційної діяльності. Так високий рівень показало 13 дітей (3,7 %), середній рівень – 59 дітей (17 %), достатній – 116 дітей (33,5 %), низький – 158 дітей (45,6 %).

Висновки. Отже, запропонована діагностична модель, яка ґрунтується на танцювально-ігрових методиках (розкриття когнітивної, емоційно-чуттєвої, креативної сфери особистості), дає можливість проводити комплексне дослідження ефективності естетичного виховання дітей в процесі хореографічної діяльності. Проведене діагностування рівнів естетичного розвитку молодших школярів засобами хореографічної діяльності виявило недостатню сформованість в учнів теоретичних знань та практичних вмінь.

Вважаємо, естетичне виховання буде ефективнішим, якщо форми та методи хореографії спрямовуватимуться на стимулювання емоційно-імпровізаційних, психофізичних, активно-творчих проявів учнів початкових класів. Тому в подальшому потребують наукового обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічні умови організації та здійснення хореографічної діяльності у навчально-виховному процесі школи, що дозволить послідовно і цілеспрямовано вирішувати завдання естетичного виховання.

Література

1. Горикова Е.В. Обучение языка движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 251 с.
2. Шовчук А.С. Влияние украинских музыкально-хореографических традиций на музыкально-ружовий розвиток старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – К., 2000. – 190 с.
3. Мартиненко О.В. Педагогические условия формирования хореографических умений детей 5–6 летнего возраста в дошкольных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Б., 2005. – 213 с.

АБСТРАГУВАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЯГНЕННЯ ГАРМОНІЇ ПРИ СТВОРЕННІ УЧБОВОЇ КОМПОЗИЦІЇ В СИСТЕМІ ХУДОЖНІХ ШКІЛ ТА ШКІЛ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.

Гребенік В. В.

Криворізька дитяча школа мистецтв №1

Анотація. В статті розглядається проблема вдосконалення методів викладання учбової композиції в школах естетичного виховання. Автор висуває гіпотезу можливості використання абстрактних форм для досягнення гармонійних варіантів композиції і формування цілісного бачення у дітей на перших етапах навчання образотворчій грамоті.

Ключові слова: композиція, абстракція, абстрагування, цілісність, геометричність

Анотация: В статье рассматривается проблема совершенствования методов преподавания учебной композиции в школах эстетического воспитания. Автор выдвигает гипотезу возможности использования абстрактных форм для достижения гармоничных вариантов композиции и формирования целостного видения детей на первых этапах обучения изобразительной грамоте.

Ключевые слова: композиция, абстракция, абстрагирование, целостность, геометричность.

Annotation The problem of improvement of methods of teaching of educational composition at school of aesthetic education is examined in the article. An author pulls out the hypothesis of possibility of the use of abstract forms for achievement of harmonious variants of composition and forming of the whole seeing at children on the most first stages of teaching.

Keywords: composition, abstraction, abstracting, integrity, geometrical figures.

Постановка проблеми. Композиція - найважливіша дисципліна в образотворчому мистецтві і найменш досліджена в плані систематизації застосування основних її законів, прийомів, принципів при створенні навчального твору в системі початкової школи. Молоді фахівці, залишивши вузівську лаву та приступаючи до роботи в школі, мають знання, але часто не

знають, як їх з найбільшою користю застосувати, як подати необхідний матеріал учням. Завдання ускладнюється трьома вагомими фактами:

по – перше питання специфіки викладання композиції в школах естетичного виховання і художніх школах практично не висвітлюється в літературі, хоча і ведуться міркування і загальні висловлювання на цю тему;

по – друге нинішнє покоління дітей, які приходять в художню школу, прогресивне і динамічне за своєю суттю, не сприймає звичну, дещо сувору форму отримання знань. При цьому учні мають бажання увібрати якомога більше інформації, якою володіє викладач. Вони вимагають від наставника цікавого, пізнавального діалогу з ними;

по – третє доводиться враховувати той факт, що вік дитини, яка вступає на навчання в художню школу складає 7-8 років. У такому віці дитина не уміє розподіляти побачене на головне і другорядне і тим більше передавати це на папері. Життєвий досвід і накопичена база образів ще дуже малі.

Вчитель повинен бути готовим працювати, як мовиться, «з тим що є» і з перших кроків навчання грамотно подавати матеріал відповідно до специфіки дитячого сприйняття. В процесі навчання азам необхідно враховувати той обсяг знань, який учні вже мають на даному етапі, використовувати ті зорові образи, які їм добре відомі, які не викличуть сумніву та страху. Необхідно допомогти вирішувати пропоновані завдання через призму простих знайомих форм, а вже наступним етапом буде перехід до складніших форм – назвемо їх формообразами.

Тому доречно буде розглянути такі поняття як «абстракція» і «абстрагування». Чи можливо їх застосування в навчанні основам композиції на найперших етапах для досягнення ефективності занять з композиції?

Аналіз досліджень і публікацій на дану тему. Публікації з питань композиції, що знайомлять з її основними законами, прийомами та принципами, розраховані переважно на професійну освіту. Вони досить ґрунтовні. Кириченко М.М. та Кириченко І. М. у посібнику „Основи

образотворчої грамоти” розглядають також і особливості композиції дитячого малюнку. [3] Особливої уваги заслуговує методичний посібник

„Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету” Щербини В.Г., який пропонує розвиваючі композиційні вправи поряд з цікавим теоретичним матеріалом [8] На жаль, початкова школа таких посібників поки що не має, хоча не викликає сумніву твердження, що перші знання, які дають змогу майбутнім студентам успішно виконувати композиційні завдання у вузі, мають бути отримані саме в художній школі.

Формулювання цілей статті. Завданням курсу композиції в системі шкіл естетичного виховання є розвиток творчої уяви і образного мислення, художньої спостережливості, зорової пам'яті, виховання широкої художньо - естетичної культури, уміння проводити аналіз художнього твору, вести цілеспрямоване спостереження навколишньої дійсності, творчо відбирати з життєвих вражень найхарактерніше і типові і відображати це в образній формі. Шляхом досягнення цієї мети можуть служити більш сучасні, переосмислені підходи до викладання композиції, які утворюють нові можливості цікавого, плідного образотворчого діалогу з поколінням «нових людей». А для цього потрібні нові розробки, пристосовані саме для роботи з школярами, особливо молодшими, оскільки формування художньої свідомості закладається з наймолодшого віку та є базою для подальшого розвитку художньої грамотності.

Мета статті - пошук можливих варіантів поліпшення якості викладання композиції в художній школі, що зумовлює рівень знань майбутніх абітурієнтів.

Результати дослідження. Німецький теоретик В. Воррінгер в 1907- 1908 роках опублікував книгу «Абстракция и вчувствование », в якій він визначив абстракцію «як відхід від наївного натуралізму... як ступінь художнього мислення» [1] Стародавні греки, за переконанням Воррінгера, залишилися в полоні «вчувствования » і тому не створили справжнього художнього стилю. За

словами вченого північним народам, на відміну від південних - в тому числі художників італійського Відродження - властиве особливе абстрактне мислення і саме воно породило вищі досягнення містичного, християнського мистецтва: готику, візантійський іконопис. В ХХ столітті ідеї Воррінгера стали теоретичною основою мистецтва експресіонізму.

В. Фаворський писав про те, що натуралізм і абстрактивізм, що найбільш послідовно втілюють конкретне і абстрактне, є «неповноцінні мистецтва», оскільки крайнощі виключають одна одну [1] і навпаки, взаємодія конкретного і абстрактного в одному витворі мистецтва, як це завжди було в класиці, в творах Джотто, Мазаччо, Мікеланджело і Рембрандта, - найцікавіше в мистецтві, оскільки весь час бачиш як конкретне перетворюється на абстрактне і абстрактне має в своїй основі конкретне. Тобто, художня уява заснована перш за все на тому, що в конкретних, одиночних формах з їх недосконалістю людина може побачити вищий абстрактний початок, а дані йому абстрактні символи приймати конкретно, наочно. Художній образ виникає десь посередині, у переплетенні цих протилежностей.

Термін «абстрагування» (від лат. abstractio – «відвернення») – уявне відвернення від ряду якостей об'єкту сприйняття з метою виявлення і ясного розуміння одного обраного. В художній творчості абстрагування – це відвернення від неістотних, випадкових якостей форми з метою знаходження найтипівіших закономірностей формоутворення. Підсумок такого абстрагування – створення художнього образу. Таким чином, абстрактне мислення лежить в основі будь-якої художньої діяльності.

Абстрагуюча тенденція діяла в образотворчому мистецтві завжди. Характерно, що вже у найдавніші часи – в мистецтві палеоліту – існувало два полюси, два протилежних підходи до зображення - «натуральний макет» звіра, (до образотворчого періоду), «натуральний стиль» мистецтва первісних мисливців та символічна орнаментация знярядь і людського тіла, що геометризувалася. В подальшій історії мистецтва ці крайнощі то сходилися, тісно взаємодіючи, то розходилися знову. Геометричний стиль в мистецтві

Стародавнього світу є першим всеосяжним художнім стилем, в якому домінують абстрактні засади.

В.Кандинський часто в своїх композиціях використовує геометричні форми: трикутник, квадрат, коло, вважаючи їх первинними, досягаючи їх символічне значення. Так, наприклад, коло відвіку вважалося символом досконалості (порядку), нескінченності і вічності. За Кандинським коло символізує духовну енергію, яка править космосом і творить порядок з хаосу. Сам Кандинський так говорить про дану форму: "Коло є синтезом найбільших протилежностей. Воно об'єднує концентричне та ексцентричне в єдиній формі й рівновазі" [1] Митець також зазначав, що навіть один колір чи одна єдина форма можуть бути зведені у ранг композиції.

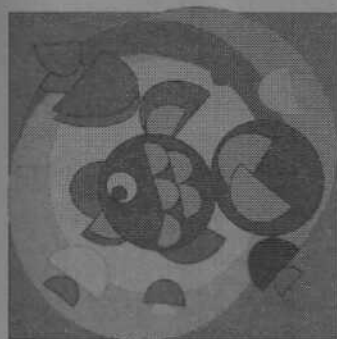
Тут можна пригадати метод акцентування за допомогою об'єднання елементів зображення у форму, наближену до кола, овалу, трикутника. Геометричні форми в композиції виконують дві важливі функції: виділення головного і об'єднання елементів зображення, тобто виступають засобом узагальнення пластичних мас з метою більшої виразності зображення. Крім того абстраговані, узагальнені форми і їх поєднання вносять в зображення свою власну символіку і настрій.

При виконанні будь-якого завдання ми, викладачі, звичайно вимагаємо від учнів цілісності композиції. Доступним способом досягнення цієї мети і має служити абстрагування. В даному випадку це композиція, обмежена трьома вищеназваними компонентами. Якщо в зображенні помітні чотири, п'ять і більше складових, таке зображення не буде цілісним, воно буде важче сприйматися.

На практиці дана теорія може бути ілюстрована навіть на самих початкових етапах навчання. Коли учням першого класу пропонуються композиційні завдання, як правило дитина зображує дуже дрібні об'єкти, не звертаючи уваги на оточуючий, невиправдано вільний простір. Коли ж викладач звертає на це увагу дитини, остання намагається виправити помилку, хаотично заповнюючи оточуюче середовище такими ж дрібними деталями або просто

ображено витирає «неправильний малюнок». Тут дуже корисним буде варіант гри, що найліпше «відкриває» дитину. Так, наприклад, працюючи над ескізами до композиції „Акваріум” (мал.1), вчитель може запропонувати скласти форму риби, маючи за основу коло, ціле, поділене навпіл, та на чверті (щось на зразок конструктора), контролюючи в процесі виконання розміри об'єктів та вірність розміщення їх у форматі. Завдання обмежується трьома компонентами : темний, світлий і середній за тоном та виконується в техніці аплікації.

На основі одержаної абстрактної схеми дитині надається можливість «перетворити» свій ескіз на зображення, більш наближене до реалістичних форм. Подібною вправою може бути створення фантастичної композиції „Космічний пейзаж” (мал.2) на основі геометризованих узагальнених образів рослин у ескізі на базі трикутника.



Мал.1



Мал.2

Наступний крок - більш складна композиція натюрморту (мал.3) за тим же принципом, але з використанням у ескізі вже двох геометричних форм за вибором учнів.

Подальші завдання поступово ускладнюються, лишаячи в основі принцип абстрагування ескізу. Наприклад завдання „Зимовий пейзаж”, потім композиції за мотивами казок і так далі. Викладачу необхідно лише контролювати процес збереження характеру ескізу при виконанні роботи на основному форматі.

Таким чином дитина відчуватиме себе безпосереднім виконавцем власної роботи, вона задоволена результатом і стає більш відкритою і готовою до подальшого ускладненого практикування в створенні грамотної композиції. Із самого початку закладається поняття цілісності композиції і з подальшими завданнями подібно сніжній грудці набирається на основу вся композиційна грамота.



Мал.3

Підводячи підсумок, слід зазначити, що даний метод первинної роботи над учбовою композицією направлений на розвиток у дитини здібності до абстрагування і використання власних образів пам'яті і уявлень.

Семирічній дитині вже добре відомі такі геометричні фігури як коло, квадрат та трикутник і скласти квітку або найпростіший натюрморт з цих фігур їй не завдасть труднощів. Пізніше, в сукупності з безпосереднім сприйняттям природи і роботи з нею, у свідомості учня створиться динамічний спосіб композиційного творчого мислення.

Перспектива подальших досліджень.

Так чи інакше абстрактне мислення присутнє в мистецтві постійно. Там, де воно зникає, зникає образність і, отже, якість художності. Абстрагування в мистецтві означає наближення до гармонії, ідеалу, вічних образів, уселенських ідей.

Актуальність проблеми для системи шкіл естетичного виховання і художніх шкіл підштовхує до подальшого розгляду, вивчення і удосконалення методики. Але міркування і розмови без подальших пошуків, аналізу і спроб впровадження своїх знахідок - порожнє місце, що лише гальмує процес еволюції як образотворчого мистецтва так і культурної свідомості суспільства. Необхідний синтез світового досвіду старих майстрів і осмислення пошуків і знахідок сучасного покоління художників різних напрямів особливо художників - педагогів. Отже, матеріали публікації можуть стати в пригоді при розробці заявленої проблеми.

Література

1. Власов В. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства : В 10 т. Т.1 : А.- СПб. : Азбука - классика, 2004. - С. 34 - 46
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи. - М. 1977
3. Кириченко М. А., Кириченко І. М. Основи образотворчої граматики : Навч. посіб.- 2-е вид., перероб і допов. - К.: Віща шк., 2002.- 190 с.
4. Кибрик Е. А. Объективные законы в изобразительном искусстве // Вопр. философии. - 1966.- № 10
5. Кибрик Е. А. К вопросу о композиции // Вопр. изобразительного искусства.- М. : Сов. художник, 1954 - С. 31- 45
6. Кузин В. С. Психология. - М.: Высш. шк., 1982 - 208 с.
7. Шорохов Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. - М. : Просвещение, 1977.- 112 с.
8. Щербина В. Г. Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо - графічного факультету. - Кривий Ріг, 1998

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Грибенко Г.Є.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті розкривається основний зміст педагогічної технології "Створення ситуації успіху".

Ключові слова. Створення ситуації успіху, особистісно орієнтоване навчання.

Анотация. Грибенко А.Е. «Создание ситуации успеха как условие формирования творческой личности студента». В статье раскрывается основное содержание педагогической технологии "Создание ситуации успеха".

Ключевые слова. Создание ситуации успеха, личностно ориентированное обучение

Annotation. Gribenko A.E. « Creation of a situation of success as a condition of formation of the creative person of the student ». In article the basic contents of pedagogical technology " Creation of a situation of success " is opened

Key words. Creation of a situation of the success, individually focused training

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти базується на особистісно орієнтованих технологіях навчання. Феномен людини, який

розглядають сучасні науки, свідчить про багатовимірність аспектів існування особистості. Індивідуальна неповторність передбачає існування різноманітних педагогічних технологій. Призначення сучасної педагогічної науки та практики – допомогти людині в її само- актуалізації, життєтворчості. З цього виходять «людноформуючі» функції сучасної освіти: гуманітарна, культурностворююча, соціальна. Сучасна освіта повинна закласти в особистості відчуття самодостатності, механізми взаєморозуміння, самоаналізу та самовдосконалення, морально-духовної адаптації до рухливого оточення зі знаходженням в ньому місця для самореалізації та життєтворчості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В «Концепції вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України» [3] зазначається, що в основу оновлення методів та прийомів навчальної діяльності потрібно покласти гуманістичне спілкування, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу. Л.В.Кондрашова справедливо підкреслює : «Сформована система підготовки майбутніх педагогів у вищій школі не завжди забезпечує умови для становлення творчої особистості її випускників, їхньої готовності до нестандартної професійно-педагогічної діяльності.» [2]. Вихід Л.В.Кондрашова вбачає у використанні евристичної технології навчання, в процесі якого «викладач за допомогою питань та міркувань допомагає студентам знайти власне рішення навчальної задачі; коли навчальна діяльність орієнтована на часткове відтворення послідовності розмірковування за допомогою пошуку та відкриття пізнавальної проблеми; коли здійснюється проектування нового знання, спираючись на власний досвід студента, й відповідні імітаційно-ігрові та проблемно-ситуаційні технології.» За Л.В.Кондрашовою, основу евристичного навчання складають штучно створенні (змодельовані) навчальні ситуації, які стимулюють творчу активність, нестандартність дій, рефлексію над власними навчально-пізнавальними діями. Моделювання креативних ситуацій стимулює перехід :

«-від навчального предмету як джерела інформації до предмету духовного спілкування, творчої дії та діалогу культур;

-від пріоритету вузько навчальних задач до задач цілісного розвитку професійного образу майбутнього спеціаліста, його професійної позиції та творчого стилю діяльності;

-від співвіддєглих стосунків викладача та студента до їх педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості.» [2].

Творчість- це й діяльність, й принцип пізнання, й процес, й акт самореалізації. Творча самореалізація, креативність є одним з механізмів психологічного захисту людини в різноманітних ситуаціях, основною характеристикою її психічного здоров'я.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає доволі вичерпну характеристику творчої особистості взагалі, а також розкриває особливості творчої педагогічної діяльності. Метою нашого дослідження є визначення і створення умов особистісно- професійного зростання майбутнього вчителя, формування в нього культури життєдіяльності та індивідуального стилю творчої діяльності. Одною з таких умов є створення ситуації успіху та психологічного комфорту в професійному становленні майбутнього вчителя.

Мета статті. Розкрити основні теоретичні положення педагогічної технології «Створення ситуації успіху».

Отримані результати. Умовою для самореалізації, самовиховання, самоствердження особистості майбутнього педагога є залучення його до активної творчої діяльності та спілкування, що передбачає діалогічність, довіру, емпатійну культуру, співпрацю та співтворчість між суб'єктами педагогічного процесу.

В 80-х роках групою вчених під керівництвом професора А.С.Белкіна було запропонована концепція створення ситуації успіху. Вчений підкреслював: «В ідеальному варіанті радість, а точніше, її очікування повинні проїмати усе життя та діяльність школяра. Успіх в навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися. Головний сенс діяльності вчителя в тому, щоб створити кожному вихованцю ситуацію успіху.»

На сучасному етапі орієнтація на успіх виступає необхідною умовою ефективності педагогічної системи по формуванню творчого стилю життєдіяльності. Доведено, що в основі творчого активного самопочуття особистості лежить віра в свої сили. Закріплення цієї віри неможливо без придбання досвіду досягнення та переживання успіху. Психологами доведено, що у стані інтересу утворюються кращі умови для виникнення специфічних для пізнавальної діяльності емоцій, як-от: здивування перед новим, невідомим чи раптовим відкриттям; переживання розумового задоволення, печалі і радості пізнання; розумове напруження при самостійному подоланні перешкод; переживання успіху, усвідомлення духовного зростання при досягненні мети. Нагромадження цих емоцій внаслідок їх повторного переживання служать основою для формування стійких позитивних почуттів, що є складовою частиною психологічної потреби знань, бажання вчитися, самовдосконалюватися. Людина не може існувати без успіхів, які незалежно від її характеру сприяють життєвому самоствердженню. Важливо виявити цінність досягнень кожної особистості, визначити рівень вимог до неї та стимулювати її подальші успіхи.

В основі педагогічної технології «Створення ситуації успіху» лежить особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається, коли сама особистість визначає цей результат як успіх. Об'єктивна успішність діяльності – це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самою ж особистістю, розуміння її значимості виникає у суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів. Навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, людина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік своє життя.

Створення ситуації успіху є точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху на шляху саморозвитку. Успіх, що його переживає особистість неодноразово, відкриває визволення прихованих можливостей, перетворення та реалізації духовних сил.

Завдання педагога - допомогти майбутньому спеціалісту зростати в успіху, дати відчуття радості від здолання труднощів. Необхідно також загострювати увагу на особистій відповідальності студентів за свій успіх у житті, що можливо лише в результаті наполегливої праці. Технологія «Створення ситуації успіху» виробляє стійкість у боротьбі з труднощами, наполегливість.

З педагогічної точки зору, ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» є особистісно орієнтованою, тому що точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях праці студента, не зважаючи на наявні недоліки. Педагог розуміє тимчасовість створюваної ситуації, яка надалі коригується шляхом поступового (коли студент повірить у свої сили) вказування на недоліки та їх спільного, а потім й самостійного виправлення. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає.

Ця технологія включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортається робота з різними категоріями студентів («надійні», «впевнені», «невпевнені», «зневірені»).

Щоб сприяти успіху студента, педагог повинен володіти силою сугестивного (лат. *suggestio* - навіювання) впливу за допомогою елементів педагогічної техніки. Однак не слід зловживати здібністю до навіювання. Для педагога важливо розуміти внутрішній світ вихованця, поважати його переживання. Як тільки студент відчує, що педагог цікавиться його емоційним

станом, прагне зрозуміти його та допомогти, то прийме правду, хоч й гірку, довіриться наставнику. Вчитель повинен володіти емоційною культурою, бути психологічно компетентним. Без цього неможливо створити ситуацію успіху ні студентам, ні самому педагогу. Розглядаючи емоційну культуру, В.О.Сухомлинський виокремив такі її ознаки: культура сприйняття, культура слова(відчуття слова та його відтінків) та емоційних станів; емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Особливе значення слід приділяти також вербальній техніці («Гадаю, що зручніше всього було б зробити...», «Мені здається, що тут найголовніше...», «Спробуй виконати цю частину – і...»).

У складних ситуаціях потрібно діяти делікатно: «Мені б дуже хотілося, щоб ти не забув про це...», «Сподіваюся, що це нам неодмінно вдасться...».

Не менш важливе значення має «педагогічна доброта», яка є втіленням особистісного підходу. Педагогічна доброта – це здатність педагога свідомо базувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості, переслідуючи благодійну мету та досягаючи її тільки благодійними засобами. Головне – це створити оптимістичну установку студенту. Забути на деякий час про його недоліки, побачити тільки перспективні лінії його розвитку.

Висновки. Внаслідок демократизації українського суспільства освітні системи почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість вихованця, на вивчення можливостей і обставин його індивідуального творчого розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється в педагогічній освіті на двох рівнях: повсякденному і науковому. На повсякденному рівні викладачами обговорюються й поступово втілюються ідеї: поваги до особистості студента і визнання його унікальності; діалогічного характеру занять; співпраці й співтворчості. Однак у рамках концептуальних підходів здійснюються поки що окремі, розрізнені спроби створення умов персоніфікації підготовки творчого

спеціаліста. Велике практичне значення має впровадження педагогічної технології «Створення ситуації успіху» у професійному становленні гармонійно розвиненої творчої особистості.

Перспективи подальших досліджень. Необхідно експериментально перевірити сукупність педагогічних умов формування творчої особистості майбутнього педагога.

Література

1. Белкин И.Г. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. – М., 1991. – 176 с.
2. Кондрашова Л.В. Формирование творческого стиля деятельности будущего учителя. Зб. наук. праць. Пед. науки. Випуск 8. – Херсон: Айлант, 1999. С.8-14.
3. Концепція педагогічної освіти. – К.: МО України, 1998. – 20 с.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Гризоглазова Т. І., Снопкова О. В.,
Інститут мистецтв ІНУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. В статті розглядається компонентна структура музичних інтересів школярів, педагогічні умови, методи та прийоми формування музичних інтересів підлітків в умовах навчання в ДМШ.

Ключові слова. компонентна структура музично-естетичних інтересів, педагогічні умови, методи та прийоми їх формування.

Анотация. Гризоглазова Т.И., Снопкова О.В. Формирование музыкально-эстетических интересов подростков в условиях обучения игре на фортепиано. В статье рассматривается компонентная структура музыкальных интересов школьников, педагогические условия, методы и приемы формирования музыкальных интересов подростков в условиях обучения в ДМШ.

Ключевые слова: компонентная структура музыкально-эстетических интересов, педагогические условия, методы и приемы их формирования.

Annotation. Grizoglazova T.I., Snopkova O.V. The forming of musical and esthetical interests of teenagers in conditions of studying playing the piano. The component structure of musical and esthetical interests of the pupils, pedagogical conditions, methods and ways of the forming musical interests of teenagers, which are studied at music school are discussed in the article

Key words. component structure of musical and esthetical interests, pedagogical conditions, methods and ways of their forming.

Постановка проблеми. Важливою умовою гуманізації нашого суспільства є виховання естетичного інтересу до національної та світової культури. Проблема естетичного виховання сучасної молоді, її світогляду, інтересів, смаків, почуттів є сьогодні досить актуальною. У плідному спілкуванні з мистецтвом людина набуває досвіду, що виховує і розвиває особистість. У зв'язку з цим зростає значення музичного навчання й виховання у становленні підростаючого покоління. Цілеспрямований музичний розвиток

здійснюється в різних формах шкільної освіти, важливу роль в якій відіграють ПСМНЗ. Серед ефективних шляхів фортепіанного навчання учнів особливої актуальності набуває формування музично-естетичних інтересів як необхідної умови оптимізації їх виконавської діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування інтересу багатогранна та різнопланова. Її різні аспекти досліджено в працях соціологів (А.Г. Здравомислов, О.Н. Сохор, В.С. Цуккерман), психологів (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, О.І. Киричук, Г.С. Костюк, О.Н. Леонтьєв, Л.М. Проколієнко), педагогів (Н.М. Бібік, Б.Г. Друзь, В.І. Лозова, Н.Г. Морозова, О.Я. Савченко, Г.І. Щукіна). У педагогічній літературі проблему розвитку музичних інтересів школярів висвітлено в працях А.Г. Болгарського, О. Бурліної, О.Н. Дем'янчука, Г.М. Падалки, А.І. Паламарчука, О.Я. Ростовського, О.П. Щолокової. Аналіз праць дає можливість стверджувати, що інтереси відіграють важливу роль у будь-якій діяльності, впливаючи на її вибір та дієвість особистості. В психології вивчались механізми впливу мистецтва на особистість, формування інтересу засобами мистецтва (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Л.Н. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, П.М. Якобсон та ін.).

В працях фахівців в галузі теорії і методики фортепіанного навчання (О.Д. Алексєєва, Л.Г. Арчажнікової, Л.А. Баренбойма, Т.Л. Беркман, Т.М. Воронової, Р.Н. Гржибовської, А.Г. Каузової, Б.Є. Міліча, С.І. Савшинського, Г.М. Ципіна, В.Д. Шульгіної, А.П. Шапова) також вказується на необхідність розвитку музично-естетичних інтересів в процесі виконавства. Проте роботи цих авторів здебільшого спрямовані на розвиток суто виконавських, професійно спрямованих якостей майбутніх піаністів. Однак, для вирішення проблеми повноцінного сприймання музики, розуміння естетичних цінностей творів музичного мистецтва, розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності необхідні конкретні педагогічні розробки та рекомендації.

Високо цінуючи наукове і практичне значення існуючих досліджень з проблеми формування музичного інтересу, слід відзначити, що на сьогоднішній день ряд її аспектів ще не має достатньої розробленості. Тому, метою статті є

розкриття компонентної структури музично-естетичних інтересів підлітків, педагогічних умов та методів цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток музично-естетичних інтересів підлітків в умовах фортепіанного навчання.

Отримані результати. Розвиток інтересу зумовлюється процесом навчання і має бути важливою його метою. На думку багатьох вчених, музичний інтерес супроводжується емоційними переживаннями, почуттями. Під впливом емоційної привабливості того чи іншого твору розвивається прагнення до його пізнання, осмислення, оцінки, прагнення до музично-творчої діяльності. Під впливом інтересу дані процеси значно поглиблюються, а в стані захоплення, зацікавленості реалізуються більш інтенсивно.

Аналіз теоретичних (філософсько-естетичних, психолого-педагогічних) джерел дозволив визначити компонентну структуру музично-естетичного інтересу школярів. Вона становить єдність чотирьох компонентів: емоційно-чуттєвого (яскрава емоційна реакція на музику; наявність емоційно-естетичних почуттів; емоційність проникнення в художню образність музичних творів та відтворення її в інтерпретації), когнітивно-операційного (наявність спеціальних знань, умінь та навичок; володіння навичками співставлення, аналізу, узагальнення; вміння співвідносити елементи музичної мови зі змістом музики; повнота осягнення музичного образу), оцінного (обґрунтованість та самостійність оцінних суджень; здатність вербалізувати власні почуття; повнота і усвідомленість осягнення музичних образів), активно-творчого (ініціатива та самостійність у вирішенні проблемних, творчих завдань; бажання виразити себе у різних видах музично-творчої діяльності).

Формування музичних інтересів у підлітків органічно пов'язувалось із створенням умов організації навчально-виховної роботи. У нашому дослідженні ми визначили наступні педагогічні умови: розширення сфери емоційно-зацікавленого сприйняття музичних творів; організація пошукової, творчої і самостійної діяльності підлітків; розширення сфери естетичного впливу творів музичного мистецтва; створення "ситуації успіху"; розвиток

самоконтролю та самооцінки учнів; розширення музичного кругозору; створення емоційно позитивного відношення підлітків до інструментального музикування; розширення сфери прояву ініціативи, творчої активності на всіх рівнях функціонування музичного інтересу.

Спеціальні дослідження, присвячені проблемам інтересу, переконують в тому, що інтерес формується поетапно. Тому наша робота була розподілена на етапи, кожен з яких містив у собі домінуючу реалізацію у навчальному процесі, відрізнявся завданнями, змістом учбового матеріалу, методами, прийомами роботи та характеризувався поступовими та якісними змінами.

I етап - збагачення емоційного досвіду підлітків, формування емоційно-захопленого відношення до музичного мистецтва. II етап - розвиток пізнавальних інтересів, оцінних суджень, розширення знань з музичного мистецтва та фортепіанного виконавства. III етап - розвиток творчої активності, розширення сфери музично-творчої, інтерпретаторської діяльності.

Отже, методика формування музично-естетичних інтересів підлітків поєднувала в собі розвиток досвіду сприймання музичних творів, художньо-педагогічного аналізу, організацію пошукової, творчої, самостійної діяльності, створення "ситуації успіху", розширення сфери естетичного впливу творів музичного мистецтва.

Основною метою на I етапі було сприяння виникненню емоційного відношення до музики, появи відповідних почуттів. Однією з найважливіших умов формування у підлітків музично-естетичних інтересів є емоційна чутливість, розвиток уяви, уміння зіставляти враження. В таких процесах сприймання ми намагались завжди створювати ситуації зацікавленості, домагались того, щоб сам вплив музики мав адекватний відгук. В ході евристичних бесід, художнього діалогу разом із учнями знаходили можливі варіанти того, як музичний матеріал може передавати певний настрій, відповідні почуття, емоційний стан людини. На кожному із етапів формування музично-естетичних інтересів підлітків необхідно викликати у них емоційно-захоплююче відношення. На практиці вчителі, в основному, більше уваги

приділяють вузько спеціальним питанням розвитку виконавських навичок. Необхідно допомогти учневі наблизитись до твору, емоційно осягнути його. Виконуючи твір, або прослуховуючи його разом з учнем, необхідно, щоб він отримав емоційно-художні враження. Викликати адекватний емоційний відгук на твір можна завдяки "ефекту зараження", коли викладач заражає своїм особистим відношенням до твору.

Окрім цього, на даному етапі використовувались такі методи: розповідь, наочно-евристичні. Наочно-евристичний метод передбачає виконання твору або його фрагментів з коментарем. Наприклад, при створенні виконавської моделі фуги *фа мінор* Й. С. Баха (ДТК, том II) ми звертали увагу на поєднання контрастних елементів теми, виконуючи кожен із них. Потім шляхом "наведення", за допомогою проблемних запитань учень мав знайти звукові засоби, які відтворюють контрастну образність. На уроці виконувались фрагменти даної фуги з коментарем. Важливим методом поглиблення та усвідомлення отриманих на першому етапі емоційних вражень є аналіз музичних творів, який завжди мав пошуково-творче спрямування.

Застосування проблемно-пошукових методів є найбільш ефективним засобом виховання музичних інтересів школярів, вони спонукають їх до самостійного пошуку вирішення музично-естетичних завдань. Використання ситуацій зацікавленості, евристичних питань, пізнавальних завдань суттєво збагачує учбово-виховний процес. Поряд з іншими методами на цьому етапі ми використовували метод порівняння та зіставлення.

Для того, щоб школярі краще усвідомили роль конкретних засобів виразності, ми використовували прийом "руйнування початкового образу" (особливо цінним він є в утруднених ситуаціях). Навмисною зміною якогось елементу музичної мови показували, якою стає музика, якщо цей елемент використаний інакше. Кожне таке змінене виконання допомагає відчутти естетичну виразність та доцільність того чи іншого засобу, використаного композитором.

На цьому етапі учнями створювалась на уроці як вербальна модель інтерпретації, так і виконавська. Слід відразу зазначити, що вербальна модель інтерпретації виявилась досить цінною у практичній роботі. В ній сконцентрувались всі набуті раніше знання, поняття про художню образність творів, інтонаційно-змістовний план, виражальні засоби тощо.

Доцільним було застосування прийому "Еврика", запропонованому О.М. Пехотою для створення "ситуації успіху". Це виявилось у нашому прагненні активізувати учнів нехай на маленьке, але власне відкриття. Такий творчий процес спонукає школярів мислити, відкривати для себе щось невідоме, доходити до очікуваного висновку. Успіх школяра потрібно постійно підтримувати та створювати. Вся робота на цьому етапі була спрямована на розширення сфери вияву ініціативи, успіху учнів.

На третьому етапі формування музичних інтересів під цілеспрямованим педагогічним впливом, у процесі поетапного учбового процесу всі набуті компоненти переведені у дієвий план музично-виконавської діяльності. В класі фортепіано учні залучались до різних взаємопов'язаних видів музичної діяльності та форм роботи: виконання музичних творів, читання нотного тексту з аркуша, ескізне ознайомлення з фортепіанними творами, творче музикування (створення власних творів, акомпанементу).

Постійному творчому пошуку сприяли групові виконавські заняття, присвячені виконанню декількох творів, на яких були присутні майже всі учні або учні певних класів. В таких ситуаціях розвивались вміння самокритичності, відповідальності за якість виконання, що значною мірою сприяло подальшому розвитку музичних інтересів. Продовженням такого напрямку роботи були монографічні концерти, присвячені одному автору (наприклад, "Фортепіанні твори Б. Фільд," "К. Черні та його твори"), лекції-концерти.

Висновки та подальший напрямок дослідження. В результаті проведення даної спеціально організованої роботи істотно підвищився рівень розвитку музично-естетичних інтересів учнів. Зафіксована успішність переконливо доводить педагогічну доцільність запропонованої методики та

педагогічних умов як комплексу педагогічних впливів на всі компоненти структури музичного інтересу підлітків.

Проведена нами робота не вичерпує всіх аспектів удосконалення фортепіанного навчання учнів ДМШ. Подальшим етапом наукового дослідження в даному напрямку можуть стати питання розвитку музично-естетичних інтересів на інших вікових етапах; розробки методичних рекомендацій з формування музично-естетичних інтересів учнів ДМШ.

Література

1. Освітні технології. Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кікешко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256с.
2. Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 368с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гуз Н. Г.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. У статті окреслюються нові вимоги до організації педагогічної взаємодії викладача і студента у системі музично-педагогічної освіти. Висвітлюються методичні засади її забезпечення.

Ключові слова. педагогічна взаємодія, вчитель музики, гуманізація освіти.

Аннотация. Гуз Н. Г. Методические основы педагогического взаимодействия в системе подготовки будущего учителя музыки. В статье представлены новые требования к организации педагогического взаимодействия преподавателя и студента в системе музыкально-педагогического образования. Рассматриваются методические основы ее обеспечения.

Ключевые слова. педагогическое взаимодействие, учитель музыки, гуманизация образования.

Annotation. Guz N.G. Methodical means of pedagogical interaction in the system of future music teachers preparation. The article highlights new requirements regarding the organization of pedagogical interaction in the system of higher musical and pedagogical education. Methodical means are emphasized here.

Key words. pedagogical interaction, music teacher, humanization of education.

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього вчителя складний і багатограний, складається із різноманітних сполучень діяльності педагога і студента. Цілі суб'єктів педагогічного процесу (педагога та студента) відносно самостійні. Діяльність педагога спрямовується на те, щоб навчити, полягає у підготовці педагогічного процесу та його здійсненні (діагностування, планування, організація, контроль навчальної роботи студента). Цілі того, хто вчиться обумовлюються набуттям професійних знань, умінь, навичок та

саморозвитком особистості майбутнього педагога. Взаємозалежність означених цілей у реалізації кінцевої мети навчального процесу передбачає необхідність організації оптимальної педагогічної взаємодії педагога і студента.

Згідно сучасних педагогічних вимог, педагогічна взаємодія як спільна функціонально-рольова діяльність викладача і студента має будуватися на основі партнерства і співпраці та спрямовуватися на становлення студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу, здатного до самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей, особистісних якостей [4]. Важливо, щоб педагог в кожному із студентів бачив унікальну особистість. Більше того, необхідно, щоб студент сам вирізняв себе як неповторну особистість в загальнокультурному полі і з такими ж критеріями ставився до інших людей. За таких обставин педагогічна взаємодія постає рівноправним діалогом, що ґрунтується на взаємоповазі, взаємовідповідальності, партнерстві педагога і студента.

Аналіз досліджень та публікацій. Педагогічна взаємодія у класі музичної інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики має свою специфіку, обумовлену самою природою музичної навчальної діяльності. Як відомо, музичне мистецтво є універсальним засобом спілкування [3]. Пронизуючи всі акти педагогічної взаємодії, воно впливає на обидві сторони, котрі спілкуються з його приводу. Активно-діалогову природу має і сама природа музичної діяльності: спілкування з автором, слухачем, самим собою. Свого часу писав М.М. Бахтін: «Чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як речі – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними, інакше вони відразу ж повертаються до нас своїм об'єктивним боком, вони замовкають, закриваються і застигають у завершені об'єктивні образи» [1]. Тож робота над музичним твором включає у педагогічній взаємодії активізацію внутрішніх діалогів як студента, так і викладача [4].

Таким чином, центром музично-педагогічного процесу є взаємодія студента з музичним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог. Спільний

пошук інтерпретації музичного твору досягається шляхом такого спрямування навчання, при якому набуття, розширення і збагачення інформативної бази студента, його виконавських вмій здійснюється шляхом максимального стимулювання пошуково-творчої діяльності та активізації його внутрішньо-емоційної сфери. Тож інтерпретація музичного твору має завершуватися особистісним ефектом «захоплення», «самовираження». Це підкреслює необхідність індивідуального підходу у педагогічній взаємодії з кожним студентом.

Мета статті - окреслити нові вимоги до організації педагогічної взаємодії викладача і студента у системі музично-педагогічної освіти; висвітлити методичні засади її забезпечення.

Отримані результати. Педагогу необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень музичного розвитку, підготовленість кожного і при виборі репертуару, і при організації всього навчально-виховного процесу. Але в кожному випадку метою педагогічної взаємодії постає формування самостійності студента, його здатності до саморозвитку та самореалізації.

В основі вивчення музичних творів лежить взаємозв'язок художнього та педагогічного, який, акумулюючи всі функції мистецтва (пізнавальну, виховну, комунікативну, сугестивну, гедоністичну та ін.), естетизується, а відтак, функції взаємодії також несуть естетичне навантаження і спрямовуються на формування художнього смаку, естетичних ідеалів, творчих потреб майбутнього вчителя музики, його загальний культурологічний розвиток.

В основі педагогічної взаємодії у класі інструментальної підготовки – музично-навчальна діяльність, результативність якої значною мірою залежить від використання педагогом оптимальних методів педагогічної роботи. Вибір методів організації педагогічної взаємодії залежить від психологічних особливостей індивідуальності студента (особистісно-індивідуалізований підхід), етапів педагогічної взаємодії і спрямовується на розвиток більшої його самостійності та активності в опануванні навчального матеріалу. Таким чином, взаємозв'язок методів педагогічного спілкування і навчання, що пронизують педагогічну взаємодію, слід розглянути у процесуальному плані.

Аналіз педагогічної взаємодії у музично-освітній практиці передбачає розгляд її як процесуального явища, у якому можна виділити три етапи.

Так, *перший етап* педагогічної взаємодії передбачає ознайомлення з новим музичним репертуаром. Звісно, більш активну роль на даному етапі відіграє педагог. Тільки визначивши реальний рівень музичного розвитку студента, його підготовленість, індивідуальні нахили та особливості, фізичні можливості, педагог може рекомендувати учневі той чи інший музичний твір. Педагогу належить і створення ситуацій, що забезпечують розвиток мотивації навчання студента, стимулювання його пізнавальної діяльності, зв'язок нових знань з попередніми та ін.

Другий етап педагогічної взаємодії спрямовується на сприйняття та осмислення нового навчального матеріалу, відпрацювання необхідних виконавських умінь. Тож, передбачається активність як викладача, так і студента. Педагог має забезпечити і відрегулювати активні дії студента, використовуючи весь арсенал репродуктивних та творчих методів роботи. Значне місце на даному етапі педагогічної взаємодії займає демонстрація педагогом прикладів своєї діяльності, акцентування головних положень музичного виконавства, встановлення зворотного зв'язку для своєчасного виявлення незрозумілих аспектів та надання допомоги своєчасним підказуванням. Важливого значення на даному етапі педагогічної взаємодії надається стимулюванню викладачем самостійної діяльності студента, підтвердженню правильності виконання ним певних дій та ін. Тож, педагогічна взаємодія другого етапу полягає у поступовому послабленні безпосередньої допомоги студенту з боку педагога та дедалі більшій підтримці розвитку самостійності студента.

Третій етап педагогічної взаємодії охоплює творчу інтерпретацію та виконання музичного твору. На даному етапі проявляється все більша активність студента у діалозі із самим твором мистецтва та «самим собою». Роль педагога заключається у наданні консультативної допомоги, спостереженні та контролюванні за самостійною музично-навчальною роботою

студента, стимулюванні його ініціативи та прагнення творчого самовираження у музичному виконавстві.

Отже, динаміка етапів педагогічної взаємодії спрямовується на розвиток активності та самостійності студента, а результатом її має стати підготовка майбутнього вчителя до активного самостійного опанування музичних знань та формування відповідних умінь, здібностей та особистісних якостей.

Організаційне забезпечення кожного етапу взаємодії має здійснюватися педагогом на основі використання оптимальних методів. Позиції застосування методів педагогічної взаємодії, враховуючи особистісно-індивідуалізований підхід до кожного студента, можна звести до такого переліку: 1) створення навчальної ситуації; 2) досягнення внутрішнього прийняття мети дій студентом; 3) здійснення потрібних дій. Відповідну структуру мають дії студента: 1) увійти в ситуацію діяльності; 2) усвідомити мету діяльності; 3) виконати навчальні дії.

Різноманіття методів педагогічної взаємодії, що використовуються за означеною схемою на кожному з етапів навчальної роботи, можна розподілити за ознаками діяльності на *репродуктивні і творчі*. До репродуктивних методів можна віднести усі методи повідомлення знань (словесні, наочні), показу, демонстрації педагогом варіанта виконання музичного твору. Тобто методи, що подають знання у готовому вигляді для засвоєння і зразки для адекватного відтворення музики. Репродуктивні методи є необхідними для відпрацювання виконавських вмінь та навичок і використовуються переважно на першому та другому етапах.

Творчі методи спрямовують студента на самостійні пошуки виражальних засобів музики, індивідуальне розуміння і переживання музичного «життя» твору, настрою, емоційного напруження, змісту виконуваної музики. До них належать методи обговорення музичних вражень, аналізу та порівняння різноманітних інтерпретацій, узагальнення, творчого застосування отриманих знань та вмінь, стимулювання студента на самостійні пошуки та самовтілення власних думок і почуттів у музичному виконавстві. Такі методи в більшості використовуються на третьому етапі педагогічної взаємодії.

Однак, слід зазначити, що в організації педагогічної взаємодії репродуктивні і творчі методи органічно поєднуються. Стимулювання навчальної діяльності студента, проблемні завдання можуть поєднуватися із технічним відпрацюванням музично-виконавських прийомів. Показ педагогом варіанту музичного виконання підпорядковується художнім завданням пошукової діяльності студента. Від майстерності педагога залежить, чи досягається активність пошукової діяльності того, хто вчиться. Всі ці методи можуть «спрацювати» за однієї умови – розвитку педагогом не тільки художніх здібностей студента, але і його індивідуальності та самостійності, здатності до творчого самовираження в інтерпретації твору.

Висновки. Отже, методичні засади педагогічної взаємодії являють собою основу такої організації функціонально-рольової співпраці педагога та студента, при якій навчальна діяльність насичена позитивними емоційними настроями і переживаннями, спрямована на становлення студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу, сприяє його особистісному розвитку та професійному становленню вчителя-музиканта.

Література

1. Бахтин М.М. *Проблеми поэтики Достоевского*. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Орлов В.Ф. *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. Ред. Г.А.Зяблюна*. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 360 с.
5. Столярченко Л.Д., Самыгин С.И. *Психология и педагогика в вопросах и ответах*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 376 с.

ПРАКТИКА СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОЇ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ В ПАРАДИГМІ ФОРТЕПІАНОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Гуральник Н. П.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. У статті висладені погляди п'яністів з історії розвитку теоретичних понять в контексті фортепіанної школи, пропонується авторське розуміння категорій „фортепіанна школа” та сучасний погляд на проблему її застосування через педагогічні технології опанування фортепіано.

Ключові слова. фортепіанна школа, категоріальна сутність.

Аннотация. Гуральник Н.П. *Практика становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи: історико-теоретичний аналіз.* В статті изложены мнения пианистов по истории развития теоретических понятий в контексте фортепианной школы, предлагается авторское понимание

категории „фортепианная школа“ и современный взгляд на проблему ее применения с использованием педагогических технологий овладения фортепиано.

Ключевые слова. фортепианная школа, категориальная сущность.

Annotation. Gurabyk N. The practice of development the category essence of notions in the context of piano school: history and theory analyse. In this article are ordered ideas from history of development theoretic notions in the context of piano school, propose author's comprehension category "piano school" and modern view on problem of its take with pedagogical technologies of take possession of fortepiano.

Key words. piano school, category essence.

Постановка проблеми. Розвитку музичної педагогіки багато в чому посприяла діяльність піаністів, які власною музичною творчістю, виконавсько-просвітницькою роботою, науково-теоретичними розробками відповідного змісту та форм навчання, практикою викладання фортепіано розбудовували музичну освіту, в різні періоди історії розвивали масове музичне виховання в Україні і за кордоном. У витоків розробки теоретичних понять з фортепіанної школи стояли О.Апраксина, Л.Арчажнікова, Н.Ветлугіна, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, З.Кодай, М.Лисенко, П.Луценко, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Ципін, В.Шульгіна, Б.Яворський та інші.

Музично-педагогічна наука, що опікується проблемами засобів передавання соціально-культурного мистецького досвіду прийдешнім поколінням, впливає на зміст і форми фортепіанного навчання. Врахування досягнень педагогічних досліджень уможливує підвищення ефективності взаємодії суб'єктів, продовжувачів фортепіанної школи та якісне опанування цим музичним інструментом.

З позицій дослідження фортепіанної школи можна зауважити, що педагогами-піаністами в теоретичних розробках більше уваги приділялось теорії музично-виконавської діяльності та розвитку спеціальних методик як часткових дидактик в системі професійного музичного навчання. Педагогіка фортепіанної школи залишається мало розробленою проблемою. Активна розробка останнім часом піаністами-науковцями теорії музичної педагогіки потребує відповідної уваги до змісту категоріального апарату цієї галузі пізнання.

З огляду на це, **метою роботи** є розробка власного історико-аналітичного проекту змістовного наповнення основних понять в парадигмі фортепіанної

школи. Цьому сприятиме вирішення завдань, що полягають у аналізі історико-теоретичних передумов розвитку часто вживаних понять „фортепіанна педагогіка” та „фортепіанна школа” і винайденні сучасного рішення в процесі розробки їх категоріальної сутності.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретична думка піаністів щодо розвитку „музичної педагогіки” як поняття часто переплітається з поняттям „фортепіанна педагогіка”. Це виправдано історично. В теорії фортепіанного навчання („фортеп’янової педагогіки” як історично віддаленого поняття) з’явився термін „фортепіанна педагогіка”, який закріпився в історико-методичній літературі. Це поняття побутує в теорії музичної педагогіки щодо фортепіанної школи й дотепер. Є підстави думати, що педагоги з фортепіано минулих часів прекрасно розумілися на фортепіанній методиці, визначали її як „методу” гри на фортепіано. Але, поруч з нею з’явилося і теоретично влаштовувало всіх теоретиків і практиків поняття „фортепіанна педагогіка”. Чи це є випадково? На нашу думку – ні. Поняття „фортепіанна педагогіка” обіймало більш широке коло культурно-історичних, музикознавчих, психологічних, педагогічних, методичних позицій, в яких розкривалися не лише питання конкретної методики навчання гри на фортепіано. В ньому містився більший потенціал смислів, наукових визначень, відбивалось становлення освітніх процесів, які поєднували спеціальні питання ремісничо-фізіологічного процесу гри на фортепіано з музично-образним відчуттям твору. В парадигмі фортепіанної педагогіки піаністи-педагоги визначали та давали пояснення причинам різних темпів просування учнів до поставленої мети тощо.

У відповідь на низку різних питань науково-теоретична та практична діяльність педагогів-піаністів розширювала межі часткової дидактики (спеціально-музичної методики навчання гри на фортепіано), долала вже завузькі обмеження, які не відповідали категоріальною формою перспективній думці, не слугували більше підґрунтям розв’язання багатьох протиріч, що накопичувались. Науково-теоретична думка швидко збагачувалась все новими ідеями видатних особистостей – представників фортепіанної школи, які

розширили коло питань з методики фортепіанного навчання, педагогічної технології. Проблеми, що виникали, продовжували розв'язуватись в дещо обмеженій парадигмі фортепіанної педагогіки. Ця парадигма в порівнянні з поняттям „метода” фортепіанного навчання розширена та поглиблена новими теоретичними надбаннями, постійно збагачувалась емпіричним матеріалом, результатами практичної роботи в класі фортепіано та публічній виконавській діяльності піаністів. Сформувалось поняття „фортепіанна педагогіка”, яке влаштувало на той час і теоретиків, і практиків. Майже непомітно в межах цієї наукової дефініції закладались підвалини сучасного наукового мислення, що опановувало новітні педагогічні ідеї, технології, підходи до їх розв'язання.

В процесі аналізу панівної думки українських педагогів-піаністів та узагальнення науково-методичної літератури нами з'ясовано, що поняття „фортепіанна педагогіка”, яке за відповідними літературними джерелами уживане та усвідомлюється компонентою музичної педагогіки, в практиці використовується як широко узагальнююче. Воно в деяких випадках ідентифікується авторами з музичною педагогікою, використовується у зв'язку з історично усталеними словосполученнями, зміст яких адекватно сприймається відповідною музично-професійною спільнотою, дозволяє використовувати його, де йдеться про науково-практичні міркування та ідеї піаністів в контексті відповідних історико-культурних періодів. Але ми розуміємо, що в сучасній науково-термінологічній системі воно не відповідає вимогам теорії загальної педагогіки, тому потребує перегляду та уточнення. Тому, ми пропонуємо власну думку на зміст поняття „фортепіанна педагогіка”, свою науково-теоретичну позицію, яку обстоюємо з огляду на функціонування фортепіанної школи як категорії наукового пізнання.

Звернемося до історії. „Труды по фортепианной педагогикѣ содержательныя, но полныя научныхъ терминовъ и требующіе спеціальной подготовки...”, „Такъ или иначе разбудятъ интересъ къ сухому предмету, на думку Филиппа Либермана, каковымъ въ действительности и является фортепианная педагогіка, значить уже исполнить добрую половину взятой на себя задачи – содействовать

освещенію темныхъ сторонъ фортепіанной педагогіи” (текст надано мовою першоджерела) [11, 814]. Монографії та збірники окремих наукових робіт містять в назві це словосполучення, наприклад: „Этюды о фортепианной педагогике”, „Вопросы фортепианной педагогики” та інші. Багато авторів продовжують використовувати поняття „фортепіанна педагогіка” в сучасних науково-теоретичних та методичних розробках.

Г. Коган (1925 р.), описуючи школу Т. Лешетицького, її панівну роль, написав, що вона „деякий час цілком панувала в фортепіановій педагогіці” [9, 22]. Це додало до сучасного поняття „фортепіанна педагогіка” змістовного поповнення, особливо якщо зауважити, що Г. Коган пов’язав досліджуване поняття „школа” з „фортепіанною педагогікою”, характеризує в даному випадку школу Лешетицького як „найбільш впливову фортепіанно-педагогічну школу” [там само].

Г. Беклемішев (1939 р.), виступаючи в полеміці з теоретиками від фортепіанної школи та у власній практиці фортепіанного навчання використовував термін фортепіанна педагогіка, наприклад як „галузі фортепіанної педагогіки і методики” [10, 36] (Л. Баренбойм (1969) педагогіку Г. Беклемішева назвав навіть „творчою педагогікою”). А. Щапов (1960 р.) свій підручник називає „Фортепіанна педагогіка”, є відповідна назва цілої серії книг „Питання фортепіанної педагогіки”.

Е. Дагілайська (1973 р.), розкриваючи особливості „радянської фортепіанної педагогіки” [5, 187, 197] звертається до розкриття педагогічної творчості видатних представників одеської фортепіанної школи (йдеться про М. Старкову та Б. Рейнгальд, 30-ті роки ХХ ст.) або використовує словосполучення „фортепіанно-педагогічний процес” [5, 200]. Ж. Аністратенко-Хурсіна (1973 р.) часто вживає це популярне серед піаністів-педагогів словосполучення, наприклад: „Григорію Миколайовичу Беклемішеву належить помітне місце в історії української фортепіанної педагогіки” [1, 212].

Г. Ципін (1984 р.), доводячи значення музично-інструментальної освіти для систематичного поповнення інтелектуального здобутку студентів, отримання

широкої різнобічної інформації, відзначає, які „виключно великі в цьому відношенні можливості має фортепіанна педагогіка”, яка дозволяє „доторкнутися до репертуару особливого за своєю ємністю, багатством та універсальністю (стилістичному, жанровому і т.д.)” [12, 134], вона міцно закріпилась у навчальне буття музичних шкіл, педагогічних, музично-педагогічних й культурно-просвітницьких навчальних закладів різних видів і типів. В назві другого розділу своєї докторської дисертації в дужках вказує: („З минулого клавірно-фортепіанної педагогіки”).

О. Кононова (1992 р.) визначала, що педагоги-піаністи Харківської фортепіанної школи зробили „свій внесок у розвиток професійної фортепіанної педагогіки” [7, 121], їх діяльність спрямована на „підняття професійного рівня фортепіанної педагогіки” [7, 108]. О. Маркова, Л. Смирнова, Н. Белова також використовують це поняття у назві своєї статті „Традиції української фортепіанної педагогіки в Одесі” [8, 15], де „просліджується деяка специфіка фортепіанної педагогіки Одеси” [8, 17]. Т. Воробкевич (2001 р.) визначає „здобутки української теорії піанізму та фортепіанної педагогіки” [3, 8].

Підсумовуючи, зазначимо, що поняття „фортепіанна педагогіка” використовувалось в декількох випадках: в умовах історично усталеної традиції дещо звуженого усвідомлення низки відповідних питань в період становлення професійного фортепіанного навчання; як наслідок злиття дефініційної сутності двох понять – музична педагогіка і фортепіанна методика; при визначенні цим словосполученням сфери музичної культури (вужче - освіти); одночасно в двох галузях: виконавській та педагогічній діяльності; як система методичних позицій конкретної особи, лідера власної фортепіанної школи та групи її послідовників.

Отримані результати. З урахуванням сучасних тенденцій педагогічної науки, фортепіанна педагогіка (ФП) розуміється нами як історично-завершена програма (користуючись понятійним апаратом наукової школи), яка вибрала свій методологічний ресурс і може гальмувати подальший науково-теоретичний розвиток. Але, до завершення формування термінологічного

апарату в теорії мистецької педагогіки, цей термін продовжує виконувати функції усталеного терміну в практиці музичної освіти та виконавства завдяки адекватності змісту, відповідно узгоджуючись із сучасним підходом до створення нових педагогічних технологій або удосконаленні усталених, у т.ч. в художньому, особистісно спрямованому музичному навчанні в фортепіанній парадигмі поряд з новітніми технологіями. Ми пропонуємо сучасне бачення дефініції „педагогічна технологія опанування фортепіано” (ПТОФ), яка відповідає всім структурним компонентам так званої „фортепіанної педагогіки”, щоправда, із значною різницею: вона розкривається в царині „педагогічної технології” з науково-теоретичних позицій загальної педагогіки та зберігає всі специфічні особливості часткової дидактики: музично-піаністичного удосконалення.

Зауважимо, що фортепіанна школа ніколи не усвідомлювалась поза її творця чи послідовників, тому вона завжди ідентифікується з конкретною особистістю музиканта або цілою епохою. Кожен з авторів, хто торкався понять „фортепіанна педагогіка”, а поруч з ним і „фортепіанна школа”, висловлював звужену конкретну думку, яку, власне, і розкривав: виконавську майстерність її представників, композиторську творчість, методичну досконалість, особистісну самобутність манери спілкування. Тобто, спираючись на окрему компоненту складного поняття „фортепіанна школа”, кожний педагог, науковець, виконавець скоріше розкриває стиль використання соціального історичного досвіду плеяди творців певної музичної школи, або ж фортепіанної майстерності на рівні власного володіння окремими чи багатьма компонентами фортепіанної школи як культурної традиції.

Долучаючись до розробки теорії музичної педагогіки, піаністи-педагоги використовують різні терміни, понятійні словосполучення, відштовхуючись від різних принципових позицій. Відмітимо, що фахова парадигма „фортепіано” ще не має усталених змістових визначень. Тому, мабуть, в теоретико-методологічній літературі зустрічається розмаїття відповідних термінів. Їх перебіг, взаємозаміна, іноді без обґрунтування та відповідної конкретизації,

гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку у відповідних категоріях.

В науково-методичній літературі з різних обставин побутує чимало понять („музична культура”, „піаністична культура”, „фортепіанна культура”).

Широко вживане поняття „фортепіанне мистецтво” в науково-методичній літературі виглядає скороченим від „мистецтво виконання на фортепіано”. Українське „піаністичне мистецтво”, не зважаючи на ускладнення, продовжувало розвиватись у класах видатних українських педагогів вдома і за кордоном: Г.Беклемішева, Ф.Блуменфельда, Р.Геніки, Р.Горовиць, М.Домбровського, Л.Колесси, А.Луфера, П.Луценка, К.Михайлова, Г.Нейгауза, В.Пухальського, Б.Рейнвальд, Р.Савицького, С.Сливака, М.Старкової, М.Тутковського та ін. В їх класах отримували музичну освіту нові покоління піаністів, які завойовували визнання на республіканських конкурсах виконавців (наприклад, учень Г.Беклемішева А.Луфер у 1930 р. став лауреатом I і II Республіканських конкурсів піаністів у Харкові, четверта премія; у 1932 р. - лауреатом Міжнародного конкурсу ім. Ф.Шопена у Варшаві, третя премія. Учениця Н.Гольденберг, пізніше - С.Сливака у Києві та О.Гольденвейзера у Москві сімнадцятирічна Р.Тамаркіна в 1937 р. стала лауреатом III Міжнародного конкурсу піаністів ім. Ф.Шопена у Варшаві, друга премія. Список можна продовжувати, але, головне - доведення значущості змістовного наповнення цих ідентичних понять: „фортепіанне мистецтво”, „піаністичне мистецтво”, розкриття визначних успіхів в опануванні фортепіано, майстерному володінні цим музичним інструментом в обстановці високої музично-професійної культури української фортепіанної школи.

Піаністи-дослідники в різних змістових контекстах використовують обидва з цих понять. Піаністи додають свій досвід до розвитку теорії музичної педагогіки з позицій сольного виконавства, піаністичної майстерності, власної практичної діяльності. Сольна виконавська діяльність турбувала багатьох піаністів-педагогів, не всі з них залишили по собі науково-методичні розробки. Але теорія фортепіанної школи продовжувала розвиватись завдяки зусиллям Г.Кагана, Я.Мильштейна, Г.Нейгауза, В.Пухальського, С.Савшинського,

необхідно відрізнити широко вживане поняття від „школи” як наукової категорії. Про невід’ємність в змісті „школи” дидактики та мистецтва Л.Баренбойм пише так: „розширене розуміння терміну „школа” включає всю суму естетико-стильових поглядів, художньо-виразових засобів і рис ліаністичної майстерності в їх єдності” [2, 24-26]. Втім, поза увагою залишається якісний компонент навчання, тобто як навчають. В певному розумінні залишається невизначеним педагогічний компонент. Школа як культурологічний феномен не може бути розкритий повністю без ретельного визначення педагогічної компоненти цього явища, яка полягає не лише у визначенні того, чому і як навчають, а ще й - хто навчає. В.Ражніков пропонує вчити не стільки музиці як виду мистецтва, скільки мистецтву бути особистістю і цим фактично ототожнює поняття „школа” з педагогікою.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Пропонуємо окреслити поняття „фортепіанна школа” з позицій висунутої проблеми її розвитку та надаємо розуміння його як науково-практичного, художньо-мистецького, національно-конкретного, історично-усвідомленого, традиційно-етичного досвіду використання особистістю музиканта часткової музично-дидактичної системи відповідних прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей у майстерній творчій особистісно-колективній їх інтерпретації в мистецькій освіті фахової музичної галузі.

Таким чином, педагогіка фортепіанної школи знаходиться на порозі свого визначення за результатами розвитку теорії музичного мистецтва в ХХ столітті. Ствердження категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи створюють методологічне підґрунтя ефективності майбутніх досліджень музично-педагогічної галузі.

Література

1. Аністратенко Ж. Г. М. Беклемішев - педагог. Українське музикознавство (Науково-методичний міжвідомчий щорічник). - К.: Музична Україна, 1973. - № 8. - 222 с. - С. 209-221.
2. Баренбойм Л. А. О фортепианно-педагогической школе вообще и школе Николаева в частности // Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма к 100-летию со дня рождения / Государственный центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинка. - Л.: Сов. композитор, 1979. - С. 24-26.
3. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Підручник. - Львів: ЛДМА, 2001.
4. Дагілайська Е., М. Старкова і Б. Рейнгольд - педагоги-піаністи Одеської консерваторії // Українське музикознавство. - К.: Музична Україна, 1973. - № 8. - С. 187-201.

5. Дедусенко Ж. *Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции*: Дис. канд. искусствоведения. – К., 2002.
6. Кашкадамова Н. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова // *Матеріали І конференції асоціації піаністів-педагогів України: Фортепіанна культура України: історія і сучасність*. 13-16 грудня 1992 р. - Київ-Харків, 1993. – С.60-69.
7. Кононова О.В. *Кафедра спеціального фортепіано / Харківський інститут мистецтва ім. Л.П.Котляревського, 1917-1992: Зб. Статей та документів*. – Харків, 1992.
8. Маркова О.М., Смирнова Л.О., Бєлова Н.К. Традиції української фортепіанної педагогіки в Одесі // *Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів: Зб. Праць / Под ред. Г.Ю.Николаї*. – Суми: СумДПУ, 1995. – С.15-17.
9. *Музика* - 1925. – Ч.І.
10. *Радянська музика* - 1939. - № 4.
11. *Русская музыкальная газета* - 1912. - № 40.
12. Цылин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. – М.: Просвещение, 1984.

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ стст.

Дергач М.А.,

Запорізький національний університет

Анотація. У статті розглядаються концептуальні положення педагогів-науковців кінця ХІХ початку ХХ ст., на основі яких створювалася парадигма художньо-естетична розвитку особистості дитини.

Ключові слова: педагогічна думка межі ХІХ-ХХ століть, художньо-естетичне виховання, формування особистості людини, театральне мистецтво.

Аннотация. Дергач М.А. Формирование концепции эстетического воспитания средствами театрального искусства в педагогической теории конца ХІХ начала ХХ вв. В статье рассматриваются концептуальные положения ученых-педагогов конца ХІХ начала ХХ вв., которые стали основой парадигмы художественно-эстетического развития личности ребенка.

Ключевые слова: педагогические идеи рубежа ХІХ-ХХ вв., художественно-эстетическое воспитание, формирование личности человека, театральное искусство.

Annotation. Dergach M.A. The formation of the conception of the aesthete education by the means of theatrical art in pedagogical theory in ХІХ-ХХ cen. In the article are depicted conceptual positions of pedagogues in the end of the ХІХ – the beginning of ХХ cen. that became the basically resources of aesthete development of individual child education.

Key words: pedagogical ideas in ХІХ-ХХ cen., aesthetic-art education, individual formation and theatrical art.

Постановка проблеми. Соціокультурні новації, що відбуваються у пострадянському просторі, зокрема в Україні, суттєво впливають на наявну систему формування дітей і молоді, поступово змінюючи усталені вектори державного контролю й опіки організованими процесами розвитку людини. Спостерігаючи за такими змінами, в галузі художньо-естетичного виховання доводиться констатувати таке:

– традиційна система естетичного виховання школярів не відповідає педагогічним вимогам сьогодення;

– система позакласного і позашкільного виховання, у якій більш-менш повно представлявся весь спектр мистецтв майже зруйнована;

– шкільні предмети естетичного циклу музика й малювання офіційно переведені до розряду другорядних, введення до школи теоретичного курсу “Світова художня культура” відбувається досить складно. Все це призводить до того, що художній досвід дітей, якщо такий взагалі існує, має переважно теоретичний характер, а відтак спрямовується лише на віртуально-ідеальну активність дітей повністю ігноруючи перетворювально-творчий, рольовий і надситуативний виміри буття людини [2];

– на теренах шкільництва поодинокі виникають нові типи загальних навчальних закладів естетичного спрямування, на відділеннях яких діти опановують різні види мистецтв. При чому слід визнати, що методологічні й методичні основи хореографічної і театральної діяльності школярів перебувають у стадії становлення, тобто остаточно не визначені та експериментально не апробовані;

– поширеною стає практика створення при педагогічних університетах факультетів мистецтв, при цьому єдиної офіційної стратегії їх розвитку та концепції діяльності в новому статусі поки не існує.

Наголошені суперечності вказують на те, що назріла нагальна потреба у розробці художньо-естетичної концепції розвитку дітей і молоді, як частки нової виховної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні розвідки у цьому напрямі здійснюють І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.В. Сухомлинська, В.Г. Бутенко, О.В. Вознюк, М.В. Левківський та інші вчені, які вирішують питання виховання особистості в цілому. Дослідження широким колом науковців-педагогів виховних можливостей театального мистецтва поки ще не проводилося. Однак, аналіз історико-педагогічного досвіду межі XIX початку XX ст. вказує на досить ґрунтовний підхід вчених того часу до виокремленої проблеми, а теоретичний досвід та практика застосування театального мистецтва у виховній роботі зі школярами в радянські часи переконливо свідчать про

значний педагогічний потенціал цього виду мистецтва. Отже при розробці сучасної концепції художньо-естетичного виховання дітей і молоді, зокрема засобами театрального мистецтва, вважаємо необхідним врахувати минулий педагогічний досвід. Тому **мега статті** полягає у висвітленні головних концептуальних положень науковців кінця XIX початку XX ст., педагогічної думки яких у подальшому стали основою формування ідей впровадження театрального мистецтва до процесу виховання й навчання дітей.

Результати дослідження. Останні п'ятнадцять років XIX ст. можна характеризувати як період активізації педагогічної думки в галузі естетичного виховання людини, зокрема й засобами театрального мистецтва. Ці процеси відбувалися як за кордоном, так і на Україні. У той час все частіше лунали висловлювання вчених-педагогів про взаємозв'язок і взаємний вплив "розумової та естетичної сфери людини", про необхідність враховувати естетичний компонент у шкільному житті. Проте, слід зауважити, що способи організації та існування тогочасної вітчизняної освіти, на відміну від закордонної, стримували поширення та практичне втілення таких думок.

Реформа народної школи, яка відбулася у 1864 р. різко обмежила шкільні знання законом божим, церковнослов'янською мовою, чоритма діями арифметики та церковним співом. У викладанні мови, переважно російської, заборонялося "відволікатися" на додаткові теми, що містили різноманітні відомості про навколишнє життя. Головною метою тогочасної школи, за наказом Олександра II, було виховання молоді, відданої існуючому суспільному ладу, владі та закону. Звісно, що за таких обставин ні про яке мистецтво як засіб виховання дітей мова не йшла. Тому, історично, маємо поодинокі, але концептуально важливі роздуми та зауваження російських і українських педагогів, громадських діячів про естетичне виховання школярів, і, водночас, досить поширені та значні дослідження цих проблем представниками закордонних педагогічних течій.

Серед вітчизняних педагогів того часу про виключне значення мистецтва в системі естетичного виховання людини наголошували І. Львов (1876 р.),

О. Степанович (1881 р.), М. Корджебаш (1891 р.) та інші. На початку ХХ ст. до цієї педагогічної плеяди приєднався В. Острогорський. У наукових пошуках вказаних педагогів-вчених серед різних видів мистецтва у справі естетичного розвитку людини перевага віддавалася літературі, музиці, зокрема співу, малюванню, танцям. Театр розглядався ними як синтез вказаних мистецтв, такий що справляє сильне враження на людину: "Моральна краса завжди поєднується з красивою формою..., осмислюється уявою..., сприймається зором, слухом і усією формою у вищому з усіх мистецтв – драматичному" [6, 21]. Проте, осмислення та пошуки впровадження театрального мистецтва у вітчизняну систему виховання розпочалися набагато пізніше. Перші ґрунтовні дописи методологічного характеру трапляються після 1911 р. (М.М. Бахтін, М.В. Дрізен та ін.), а сплеск досліджень вітчизняними вченими найрізноманітніших аспектів цієї проблеми припадає на 1920-ті – початок 1930-х рр.

На формування думок вітчизняних педагогів щодо естетичного виховання людей значну роль відіграли теоретичні й практичні пошуки педагогів з Йени та Гамбургу, які зауважували, що неможливо отримати високорозвинений інтелект, розвинені релігійні та моральні почуття, якщо відсутня любов і потяг до мистецтва, без яких людина – однобічна істота. Головними положеннями тогочасних концептуальних підходів щодо естетичного виховання стало таке: почуттєва сфера безпосередньо впливає на розумовий розвиток дитини; формувати почуття необхідно засобами мистецтва, природи, художнього оформлення навколишнього середовища тощо; для суспільства мистецтво є не розкішно, а нагальною потребою, необхідною умовою його прогресу, міцності та цілісності. Останнє положення трапляється у документах конгресів та наукових матеріалах межі соліть і доповнюється такою думкою: "Та країна буде економічно потужною, індустрія тієї держави буде попереду від інших, чие мистецтво буде вище, де більше буде творчих художніх сил" [1, 38]. Ця фраза насамперед відносилася до образотворчого мистецтва, адже вважалося, що завдяки тісним зв'язкам з промисловістю, воно відіграє значну роль економічного характеру: розвиває стереометричний зір та просторові уявлення

людей, точність моторики руки і пальців, навички креслення тощо. На нашу думку, саме ці аспекти у 1920-х рр. сприяли визнанню за малюванням, кресленням та музикою провідної ролі в підготовці майбутнього “будівника соціалістичної держави”, і майже на все століття визначили зміст освітньої політики України в галузі естетичного виховання.

Іншими важливими концептуальними підходами щодо визнання театрального мистецтва як засобу естетичного виховання людини були положення М. Рубінштейна та А. Герцика. М. Рубінштейн вказував, що розвиток у дитини художнього живого відчуття та чутливості до прекрасного проходить через живе переживання, тому до засобів естетичного виховання, поряд з іншими, він відніс сценічне мистецтво.

А. Герцик, аналізуючи праці Г. Спенсера, К. Грооса, М. Ланге та інших вчених, намагався виявити спорідненість мистецтва і дитячої гри, визначити глибинні чинники, котрі спонукають дорослих до мистецтва, а дітей до гри, і, тим самим, наголосити на важливому значенні мистецтва у розвитку людини та реалізації її соціальних завдань. Він вказував: “У людині закладена потреба панування над оточуючим світом і свобода по відношенню до себе, своїх почуттів та афектів. Але є тільки одна форма психічних переживань, де ця потреба може виявитися, не зашкоджуючи іншим: найвищий та довершений прояв – естетичне у сфері гри й мистецтва” [3, 72].

Вчений вважав, що люди – добровільні творці власних емоцій. І необмежена свобода духу втілюється у радості творчості. Така радість полягає у тому, що спостерігаючи трагедію, створюючи гру, приймаючи на себе нову роль, відображаючи або уявляючи собі те, чого нема – ми творчо відтворюємо це у собі. Мистецтво й гра, на думку А. Герцика, є заповненням життєвих прогалин, відсутніх частин дійсності. Як дитина намагається пережити у грі те, чого вона ще не відчула у житті, так, дорослі доповнюють прикрашають одностороннє бліде життя сурогатними почуттями та явищами, які дає мистецтво. Він наголошував: “Лише за допомогою мистецтва людина може стати всебічно розвинутою, гармонійною істотою. Такою є її мета у вищому біологічному сенсі. Чуйна,

різнібічно розвинена художня натура більше потрібна для життя (у неї більше можливостей, ніж у безсилового), вона може більше зробити в галузі творчості й вигадки ніж тверезий прозаїк.

Безпосередня мета митця і дитини – бажання викликати цей окрилений граючий стан душі, який дає естетичну насолоду, при якому легко й радісно жити. А такий стан душі потрібен для того, щоб протиставити свою особистість зовнішньому світові, встояти серед ворожих сил життя, ствердити себе у боротьбі за існування...” [3, 74]. Тому через мистецтво і гру А. Герцнк закликав формувати у дітей здатність поглиблювати й згладжувати за своїм бажанням невдалі лінії долі й переносити у вищу сферу найпростіші буденні явища життя. Сьогодні ми маємо підтвердження цьому положенню: у психології та соціальній педагогіці з метою корекції особистості людини широко застосовуються ігрові техніки та технології (психоелевація, психодрама, соціальний театр тощо).

У 1919 р. український вчений Г. Іваниця, спираючись на результати аналізу досягнень тогочасної американської педагогіки, зокрема теорії С. Холла про драматичний інстинкт, стосовно сфери дитячого та шкільного театру зауважував: “Він (театр – М.Д.) набуває собі психологічно й педагогічно обґрунтовані основи, визнається могутнім засобом виховання й освіти, вводиться у всю систему виховуючо-освітньої справи, як великий і важливий інгредієнт. Звичайно, що для відродженої української школи мало “прийняти до відому” останні висновки новітньої педагогіки, їх треба широко використовувати. Широке впровадження метода драматизації в українській школі, добра організація українського дитячого та шкільного театру матиме, на нашу думку, величезне значення. Не вичерпуючи питання про це значення, досить буде зазначити, що будівництво в сфері українського дитячого та шкільного театру не лише забезпечуватиме розвиток у дітей драматичного інстинкту, але й оточуватиме їх стихією рідного слова, до того ж у найрізноманітніших і найприродніших для дітей формах, оскільки одним із головних компонентів драматичної творчості є слово” [4, 1676].

На теренах України у 20-х рр. ХХ ст. прихильником, пропагандистом й інтерпретатором закордонних ідей естетичного розвитку людей був харківський вчений, педагог і театральний діяч Я. Мамонтов. Аналіз соціокультурної ситуації, зокрема педагогічної теорії і практики, що панувала у нашій країні до 30-х рр. минулого століття вказує на дотичність методів і способів естетичного виховання підростаючого покоління головним положенням його концепції "естетизації людини".

Я. Мамонтов наголошував, що на тому, що естетизація тогочасної людини є найголовнішою умовою її гармонійного розвитку. Під естетичним вихованням він розумів формування у людини естетичного світовідчуття, яке характеризував так: "Світ уявляється, по-перше, в образах, по-друге, як об'єкт, що має мету в собі самому, і по-третє, як об'єкт, що інтимно споглядається або вільно утворюється нашою людською фантазією" [5, 34].

Обґрунтовуючи роль мистецтва у процесі формування людини вчений зауважував: "Мистецтво є, насамперед, своєрідним думанням, відмінна ознака якого полягає в тім, що воно користується не абстрактними, поняттями, як теоретичне або наукове думання, а образами. Мистецьке світопізнання є безпосереднім відчуттям дійсності" [5, 32]. Виходячи з цього положення Я. Мамонтов вказував, що митець пізнає світ не для того, щоб пристосувати його до тієї чи іншої мети, а заради властивої йому потреби "споглядання" і тому він не спрощує і не схематизує природу, а відчуває її повно і просто, так як вона сама "відбивається в свіданні його душі". А відтак, на думку вченого, чим більше діяльність людини наближається до мистецтва, тим досконалішою стає, адже із вимушеної вона робиться вільною, із тяжкої обертається на радісну. Він вважав, що ті самі процеси відбуваються і під час естетичного сприйняття, адже глядач думає про світ тільки як про об'єкт споглядання і не шукає в ньому нічого корисного для себе.

Досліджуючи процес естетизації Я. Мамонтов виокремив механізм, яким користується людина в процесі естетичного сприймання. Про це він пише так: "Необхідно зазначити, що і в мистецькій творчості, і в естетичному спогляданні

дуже характерним є те, що може бути названо вчуттям (Anföhlung) – митець і глядач переносять свої суб'єктивні переживання на об'єкт творчості чи споглядання, вкладають в нього свою індивідуальність або обгортають його своїм чуттям. Чим глибше розвивається ця здібність вчуття або антропоморфізації, тим яскравішою і різноманітнішою стає мистецька фантазія" [5, 34]. До наведених думок нам хочеться додати, що здатність до переживання, емпатійності впливає не лише на розвиток творчого потенціалу людини, а й допомагає успішно реалізовувати її соціальні функції, що було актуальним і на початку ХХ століття, визнається значущий і у наш час.

Вчений зауважував, що розвиток людини в будь-якому напрямку (інтелектуальному, фізичному, релігійному морально-етичному тощо) безпосередньо впливає на загальну психічну структуру її особистості, а при естетичному вихованні такий процес відбувається із особливою силою. Цю думку він доводить з чотирьох позицій: індивідуального, соціального, етичного та релігійного формування людини. Відповідно до тематики статті для нас важливим є думки Я. Мамонтова щодо формування соціальних якостей людини. В цьому аспекті вчений вказував, що естетичне виховання формує у людини здатність до антропоморфізму, а відтак, до пізнання усього „людського". Завдяки мистецтву ми пізнаємо людської душі та людське життя, тим самим формуємо у собі якості, необхідні для розвитку соціальних відносин. У цих роздумах Я. Мамонтов спирався на дослідження М. Гюйо, котрий вказував, що мистецтво є розповсюдженням соціальності не лише серед людей, але й у колі віртуальних об'єктів, які утворюються людською фантазією. Художня емоція, на його погляд, має свою кінцеву мету в поширенні індивідуального життя, в сполученні його з більш широким і універсальним буттям: „Найвище завдання мистецтва – це утворювати естетичну емоцію соціального характеру" [5, 36]. В цьому контексті Я. Мамонтов підкреслював, що соціальний характер естетичних переживань найбільш повно виявляється в театрі: "...Коли величезний театр, переповнений найрізнокольоровішою „публікою", застигає в пориві страждання, або аплодує в бурхливому захваті,

або заходиться гомеричним реготом, хіба в такі моменти не зникають між глядачами національні, соціальні та інші відмінності, що за стінами театру призводять до таких жорстоких і кривавих колізій? Легко зрозуміти, яке величезне значення має ця соціальна роль мистецтва саме в наш час, коли, з одного боку, розвиток людської солідарності стає необхідною умовою соціального життя, а іншого – суспільство до крайньої міри диференціюється на національні, класові, професійні та інші групи. При зростаючій складності соціальних стосунків розвиток естетичного світовідчужування є незамінним засобом для взаємного розуміння і єднання людей” [5, 36].

Важливу роль у процесах естетизації Я. Мамонтов відводив школі. Він вважав що, світогляд дитини, який формує школа, носить “винятково естетичний характер”, тому методи, прийоми й засоби виховання і навчання, на його думку, необхідно “естетизувати”. Серед головних методів естетичного виховання Я. Мамонтов визначав такі: розвиток мистецької самодіяльності; утворення мистецького оточення; студіювання мистецтва у всіх його формах; застосування художньо-дидактичного методу викладання навчальних дисциплін [5, 51]. Перші з трьох зазначених методів у подальшій суспільній педагогічній практиці отримали глибоке наукове осмислення і втілення в шкільну систему освіти. Художньо-дидактичний метод, нажаль, ще й сьогодні достатньої не розроблений.

Висновки. Отже, аналіз соціокультурної ситуації, що склалася на межі XIX-XX стст., педагогічного простору цього історичного періоду дозволяє констатувати, що низка закордонних і вітчизняних педагогів-науковців заклала ґрунтовні основи концепції естетичного виховання особистості, у якій значне місце посідало театральне мистецтво. Розглядаючи цей вид художньої творчості людини, вони пропонували застосовувати театр як засіб розвитку дитини, шляхом впровадження його у різні сфери шкільного життя.

Перспективи подальших досліджень Викладений матеріал є лише часткою наукового дослідження, тому подальшого висвітлення потребують

питання наявного досвіду методичного забезпечення театральних технологій всебічного формування школярів, що використовувалися педагогами ХХ ст.

Література

1. Апаньин С. Эстетическое воспитание: Третий период // Путь просвещения. – 1922. – №3 – С. 37 – 70.
2. Бех Г.Д., Возник О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С. Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 5-17.
3. Герцык А. Искусство в жизни ребенка // Русская школа: общепедagogический журнал для школы и семьи. – СПб., 1905 г. – № 1, – январь. – С. 72 – 77.
4. Іванців Г. Український дитячий та шкільний театр // Книжник. – 1919. – Ч. 25-26. – С. 1677 – 1679.
5. Мамонтов Я. Естетизація людини // Сучасні проблеми педагогічної творчості: Ч.1.; педагог мистець. – Харків: Держ вид-во України, 1922. – С. 25-53. (80 с.)
6. Острогорський Віктор Письма об эстетическом образовании. – М., 1908. – 77 с.

ПРОБЛЕМИ ТОНАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПОБУТУ В НАВЧАЛЬНОМУ НАТЮРМОРТІ

Дмитренко В. В.

Криворізький державний педагогічний університет.

Анотація. У статті розглянуто питання використання методу уявної заміни предметів складної форми комбінацією простих геометричних тіл, з метою знаходження межі світлотіні на поверхні побутових предметів, під час малювання навчальних натюрмортів.

Ключові слова. натюрморт, предмети побуту, геометричні тіла, межа світлотіні.

Анотация. В статье рассмотрен вопрос использования метода мысленной замены предметов сложной формы комбинацией простых геометрических тел, с целью нахождения границы светотени на поверхности бытовых предметов, во время рисования учебных натюрморттов.

Ключевые слова. натюрморт, предметы быта, геометрические тела, граница светотени.

Annotation. In the article the considered question of the use of method of imaginary replacement of the articles of compound form by combination of simple geometrical bodies, with the purpose of finding of border of chiaroscuro on the surface of domestic objects, during drawing of educational still lifes.

Keywords: still life, domestic objects, geometrical bodies, border of chiaroscuro.

Постановка проблеми. Під час практичного малювання навчальних натюрмортів, складених з побутових предметів, однією із задач, що стоїть перед студентами є пластичне моделювання форм предметів за допомогою світлотіні. В ході вирішення цієї задачі виникає проблема знаходження лінії межі світлотіні на поверхнях предметів побуту. В наявній навчальній літературі з малюнку та живопису питання моделювання форм засобами світлотіні розглядається досить широко, але в питанні знаходження та побудови лінії межі світлотіні існує пробіл. В зв'язку з цим є відкритим питання розробки методу побудови межі світлотіні на поверхні складних форм, якими є побутові предмети.

Робота виконана у контексті програми НДР – Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед наукових робіт останнього часу, що мають відношення до даних питань можна виділити публікації: В. П. Авраменка, К. Н. Аксенова, Г. В. Біди, М. М. Ростовцева, А. В. Триселева і деяких інших дослідників. У цих роботах розглядається питання тонового моделювання малюнка, але не зосереджується увага на побудові лінії межі світлотіні на поверхні предметів під час їх моделювання тоном. Між тим, не виконавши вірної побудови межі світлотіні, практично не можливо успішно промоделювати тоном об'єми форми побутових предметів.

Мета статті. Розробити методику побудови лінії межі світлотіні використовуючи метод приведення предметів складної форми до комбінації простих геометричних тіл.

Результати дослідження Натюрморт як навчальна постановка є провідним засобом одержання необхідних знань, вмінь та навичок під час практичних занять з малюнку, живопису та композиції на молодших курсах художньо-графічного факультету. Можливість групувати різні предмети, вибираючи їх з того багатства форм та матеріалів, що оточують нас і підбирати їх у відповідності з навчальними та творчими задачами робить його незамінним програмним завданням у навчальному процесі. Натюрмортна постановка є таким навчальним об'єктом, на прикладі якого з найбільшою повнотою відбувається засвоєння закономірностей зображення предметів на площині. В педагогічному навчальному закладі натюрморт набуває особливого значення і тому, що він є основним об'єктом зображення на заняттях в школі. [3.9]

Навколишній світ складається з безкінечно різноманітних комбінацій різних об'ємів, але всі ці об'єми в решті решт являють собою комбінацію простих геометричних тіл (куб, куля, циліндр, призма тощо). Навіть фігура людини, її голова, руки є складними об'ємами, в основі яких ми знову знайдемо комбінації простих геометричних тіл: куба, кулі, циліндра тощо. [1.28]

Розглянемо, де виникає межа світлотіні на простих геометричних тілах обертання і як змінюється розташування лінії межі світлотіні на поверхні залежно від зміни розташування джерела світла (вище за предмет, нижче за предмет, правіше, лівіше). Зрозуміло, що лінія межі світлотіні розділяє освітлену і тіньову поверхні предмета і в залежності від зміни місцеположення джерела світла по відношенню до предмета її розміщення на поверхні та зовнішній вигляд повинні змінюватися.

Якщо ми будемо змінювати висоту розміщення джерела світла, не міняючи його положення в горизонтальній площині по відношенню до *циліндра*, то це ніяк не впливає на розташування межі світлотіні на зовнішній бічній поверхні циліндра, а лінія падаючої тіні на внутрішній поверхні, якщо циліндр відкритий, переміщується по висоті з переміщенням по висоті джерела освітлення. В той же час зміна висоти розміщення джерела світла впливає на місцеположення межі світлотіні на бічній поверхні *конуса*. На конусі з вершиною зверху, з підняттям джерела світла вгору межа світлотіні зміщується в сторону тіні і площа тіні зменшується, а при опусканні джерела світла межа світлотіні переміщується в сторону світла і площа тіні збільшується. На перевернутому конусі з вершиною донизу все відбувається навпаки.

Якщо ми уявимо складне об'ємне тіло що складається з поєднаних між собою в основах циліндра і двох конусів зверху та знизу, то можемо звернути увагу на те що лінії межі світлотіні на бічних поверхнях конусів та циліндра не поєднуються між собою. Щось близьке до поєднання можливе лише в одному випадку коли джерело світла знаходиться на одній горизонтальній осі з уявним тілом. В більшості ж випадків цього не відбувається і зі збільшенням відстані між джерелом світла і горизонтальною віссю складного тіла розходження між лініями межі світлотіні на циліндрі та конусах збільшується. Розуміння цього явища дуже важливе оскільки значна частина побутових предметів має в своїй конструкції сполучення циліндрів та конусів.

Зі зміною висоти джерела світла відносно положення *кулі* змінюється і розміщення межі світлотіні на її поверхні. Не помічаючи цього початківці, які

не мають досвіду, малюють межу світлотіні в якомусь для них зручному місці, що не має ніякого відношення до напрямку освітлення. В даному випадку треба розуміти, що якщо заключити лінію межі світлотіні в площину, а на кулі лінія межі світлотіні буде в формі кола, то ця площина завжди буде перпендикулярна напрямку променів світла.

Під час малювання слід уважно проаналізувати де на поверхні тіла обертання буде знаходитись межа світлотіні в залежності від взаємного розміщення тіла обертання, джерела світла і того хто малює (світло за студентом, перед ним, світло збоку). Тут учень повинен звернути увагу на те, чого більше на поверхні тіла він може бачити зі свого місця: світла чи тіні і на скільки більше. Тобто, необхідно проаналізувати пропорційні відношення освітленої та тіньової площин поверхні тіла.

Зрозумівши закономірності взаємозв'язку між розміщенням джерела світла і межею світлотіні на поверхні простих геометричних тіл обертання, зможемо будувати лінію межі світлотіні на побутових предметах складної форми. Для прикладу візьмемо глиняний глечик. Якщо проаналізувати його об'єми, то можна уявити глечик складеним з циліндра та декількох конусів, або циліндра, кулі і декількох конусів. Після цього легко побудувати лінію межі світлотіні на його складній об'ємній формі, побудувавши лінії меж світлотіні на кожному окремому простому геометричному тілі, а потім об'єднавши їх в одну лінію.

Під час малювання лінії межі світлотіні за допомогою запропонованої методики в деяких місцях виникають різкі, схожі на сходи, переходи, яких немає на реальному предметі. Слід розуміти, що подібний результат виникає через те, що ми максимально зменшили кількість простих геометричних тіл з яких складається предмет, для простоти малювання. Тому необхідно вирівняти всі переходи, схожі на сходи, в тих місцях де їх не має, провівши плавну лінію маючи на увазі, що переходи схожі на сходи зменшувались би в розмірі тим більше, чим більшою була б кількість простих геометричних тіл з яких би ми конструювали наше складне тіло.

Висновки. Використання даного методу знаходження та побудови межі світлотіні дозволить учням знаходити велику тінь і велике світло на тілах лобової форми при лобовому напрямі освітлення, під час малювання навчальних натюрмортів складених з предметів побуту.

Для більшої наочності на уроках малювання можна виготовити об'ємні моделі простих геометричних тіл з яких можна було б складати в різних комбінаціях різні складні об'ємні фігури для вивчення запропонованої методики.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі. Крім проблеми знаходження лінії межі світлотіні на поверхні складних предметів під час тонового моделювання їх форми існує і проблема знаходження площі та форми полу тіні і світла на освітленій частині поверхні. Використовуючи запропонований вище метод, слід проаналізувати його можливості для вирішення згадуваної проблеми.

Література:

1. Аксенов К. Н. Рисунок. М., Плакат. 1987. – 192 с., ил.
2. Беда Г. В. основы изобразительной грамоты. М., Просвещение. 1981. – 239 с., ил.
3. Изобразительное искусство. 1 курс. Учебно-методическое пособие. Под ред. Унковского А. А. М., Просвещение. 1985. – 120 с., ил.
4. Пучков А. С. Методика работы над натюрмортом. М., Просвещение. 1982. – 160 с., ил.
5. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок. М., Просвещение. 1973. – 303 с., ил.
6. Ткач Д. И. Архитектурное черчение. Киев, Будинзальник. 1991. – 272 с., ил.
7. Школа изобразительного искусства. Вып. 2. Учебно-методическое пособие. Под ред. Яогансона Б. В. и др. М., Изобразительное искусство. 1988. – 160 с., ил.

КОЛЬОРОЗНАВСТВО В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Дутчак І. І.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Анотація. В статті розкрито особливості викладання кольорознавства у вищих педагогічних навчальних закладах у структурі ступеневої підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Визначено основні завдання курсу і представлена програма.

Ключові слова. фахова підготовка, образотворче мистецтво, кольорознавство, живопис.

Анотация. Дутчак И.И. Цветоведение в структуре подготовки учителя изобразительного искусства. В статье раскрыты особенности преподавания цветоведения в высших педагогических учебных заведениях в структуре подготовки учителя изобразительного искусства. Определены основные задания курса и представлена программа.

Ключевые слова. профессиональная подготовка, изобразительное искусство, кольорознавство, живопись

Annotation. Dutchak I.I. The theory of color in structure of preparation of the teacher of the fine arts. In article features of teaching of the theory of color in the supreme pedagogical educational institutions in structure of preparation of the teacher of the fine arts are opened. Definitely the basic tasks of a rate the program also is submitted.

Key words. Vocational training, the fine arts, the theory of color, painting

Постановка проблеми. Людина сприймає світ в кольорі. Неперервна зміна кольорових відчуттів супроводжує його на протязі всього життя. Всі види образотворчого і прикладного мистецтва широко використовують можливості впливу кольору на людину. Сучасна наука орієнтує на те, що колір – це властивість предмета викликати певні зорові відчуття в залежності від хвиль сонячного спектра, які відбиває цей предмет. Зважаючи на те, що сприймання і відтворення кольору, кольорової палітри вимагає систематичного тренування і порівняння, ми можемо виділити педагогічний аспект зазначеної проблеми [4]. Необхідно пам'ятати те, що так само як вчити рахувати, читати і писати, потрібно вчити сприймати і розуміти кольори. І чим раніше починати цей процес, тим більшого успіху досягає глядач. Покликані вирішувати ці питання в загальноосвітній школі вчителі образотворчого мистецтва. Саме це окреслює проблему кольорознавчої підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Утвердження особистісно орієнтованого підходу у сучасній професійній педагогіці зумовлює переосмислення сутності і структури змісту професійної педагогічної освіти і спрямування його на розвиток індивідуально-психологічних, творчо-педагогічних та соціально-культурних підвалин особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. За таких умов зміст підготовки вищеозначеного педагога розуміється вже не лише як система наукових знань, практичних умінь і професійних навичок, а також як педагогічно адаптований соціальний досвід людства сприймання і відображення оточуючого [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями змісту та особливостей викладання кольорознавства в вищих навчальних закладах займалися Л.Бичкова, К.Воробйова, А.Пташко.

Результати дослідження. В умовах ступеневої підготовки вчителя образотворчого мистецтва структурним компонентом виділяється навчальна дисципліна «Кольорознавство». Вона виступає науково-практичною базою подальшої живописної майстерності художника-педагога. Викладається дисципліна протягом першого семестру другого курсу в комплексі з іншими навчальними профільними предметами. Реалізація такого підходу уможливилася на основі збагачення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів мистецьких дисциплін колористичним компонентом, що охоплює як самі різновиди мистецтв, так і адаптовані до вимог вивчення певного навчального предмета елементи знань про колір [3].

Таким чином, необхідним структурним компонентом підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах ступеневої освіти виступає кольорознавство, що визначає такі професійні пріоритети:

- наукова основа кольорознавства;
- системне об'єднання матеріалу кольорознавства з іншими професійно-орієнтованими або спеціальними предметами;
- орієнтація кольорознавства на практичну художньо-творчу і педагогічну діяльність;
- тісний взаємозв'язок з загальною психологією та психологією художньої творчості.

З огляду на зазначене, нами виявлені основні напрями подальшої розробки великої кількості питань розвитку кольорознавства в умовах ступеневої освіти.

Образотворче мистецтво – один з найважливіших предметів у школі, адже в процесі виховання та творчого розвитку особистості саме урок образотворчого мистецтва відіграє значну роль, допомагаючи увійти в світ творчості та краси й прилучитися до скарбів художньої культури. Образотворче мистецтво справляє чи не найефективнішу дію на людину, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру.

В процесі занять майбутній вчитель образотворчого мистецтва вчиться бачити і розуміти прекрасне як в оточуючому житті, так і в творах мистецтва. В студентів формується емоційно-естетичне відношення до об'єктів та явищ. За допомогою олівця та пензля вони привчаються створювати прекрасне. Важлива роль образотворчого мистецтва в ідейному, моральному, естетичному вихованні студентів, в пізнанні ними дійсності. Заняття образотворчим мистецтвом виступають як діяльний засіб розвитку творчої уяви та зорової пам'яті, просторових уявлень, художніх здібностей, образотворчих вмінь і навичок, вольових властивостей, якостей особистості студента, його індивідуальності.

Курс "Кольорознавство" – одна з навчальних дисциплін, яка є частиною профільної повної загальної середньої освіти у підготовці кваліфікованого вчителя образотворчого мистецтва. Предмет – складова частина загально художнього і естетичного виховання студентів педагогічних інститутів художнього профілю.

Основні завдання навчального предмету "Кольорознавство":

- розвиток художньо-естетичного сприймання студентів;
- розвиток практичних вмінь і навичок у користуванні акварельними та гуашевими фарбами;
- формування вмінь колористично аналізувати твори мистецтва, відчувати кольорову гаму предметного середовища та творів мистецтва.

Курс охоплює теоретичну і практичну частини. Теоретична база сприяє осмисленому виконанню практичних завдань, готує студентів до професійно-якісного виконання живописних робіт у акварельній та гуашевій техніках. Мета практичної частини – закріпити теоретичні знання з основ кольорознавства, залучити студентів до творчої роботи.

Процес формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва базових знань з кольорознавства може бути ефективним за умов:

- науково обґрунтованого відбору змісту цих знань на основі критеріїв повноти розкриття положень теорії колористики, професійної значущості та доступності;
- спеціально організованої кольорознавчої підготовки, яка забезпечується впровадженням викладання на факультетах дисципліни „Педагогічне кольорознавство”;
- комплексного використання засобів навчально-методичного забезпечення процесу формування базових знань; технології повного засвоєння, адаптованої до умов викладання цієї дисципліни на факультетах образотворчого мистецтва; багатокритеріальної системи оцінювання результатів навчальної діяльності [1].

Кольоросприймання, виступаючи засобом пізнання світу і його естетичного освоєння, об'єднує в собі процеси логічного і образного осмислення дійсності. Тому воно може використовуватися як унікальний засіб розвитку абстрактно-теоретичного і творчо-фантазійного мислення, що поряд з іншими факторами стимулює розвиток здатності до усунення між предметних бар'єрів, швидкого схоплення смислу, розпізнавання значущих критеріїв тощо. Особливо це актуально для майбутніх вчителів початкових класів, оскільки специфікою їх педагогічної діяльності є полідисциплінарність, що вимагає рівномірності розвитку всіх видів мислення. Розширення досвіду внаслідок оперування колористичними образами і символами служить основою для формування у майбутніх учителів панорамної антиципації [2].

Рекомендований розподіл годин за розділами курсу

№ п/п	Назва розділів та тем програми	Форма організації занять	Обсяг навчальних годин	
			АУД	СРС
1	2	3	4	5
1	Семестр 3. Кольорознавство. Розділ 1. Основи кольорознавства. Живопис – мистецтво кольору. Матеріали живопису. Аquareльні, гуашеві, темперні,	л	2	

	акрилові, олійні, анілінові фарби.			
2	Робота кольором. Вимоги до користування акварельними фарбами. Правила поводження з аквареллю.	л	2	1
3	Розділ 2. Техніко-практичні основи живопису акварельними та гуашевими фарбами. Виконання кольорових заливок акварельними фарбами.	л	2	
4	Виконання кольорових заливок акварельними фарбами за насиченістю.	п	2	1
5	Виконання кольорових заливок акварельними фарбами з поступовим переходом одного кольору в інший.	п	2	
6	Виконання кольорового кола по Гете. Кольорова система Рунге.	п	4	2
7	Виконання кольорового кола Освальда.	п	4	
8	Побудова кольорової піраміди.	п	4	2
9	Правила роботи гуашевими фарбами.	п	1	
10	Техніки роботи гуашевими фарбами.	п	1	
11	Техніки роботи акварельними фарбами.	п	4	2
12	Назви фарб та їх характеристика. Властивості фарб за світлостійкістю.	п	2	
13	Живопис в техніці Гризайль.	п	6	2
	ВСЬОГО		32	10

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Кольорознавство (32 год., 6 лекційних, 26 практичних).

Розділ 1. Основи кольорознавства.

Наука про колір. Призначення кольористики. Історія кольорознавства. Природа кольору. Матеріали живопису. Характеристика акварельних, гуашевих, темперних, акрилових, олійних, анілінових фарб.

Вимоги до користування фарбами.

Розділ 2. Техніко-практичні основи живопису.

Правила роботи акварельними та гуашевими фарбами. Назви фарб.

Властивості фарб за світлостійкістю.

Орієнтовні завдання (акварельні та гуашеві фарби).

- Замалювати квадрати різними кольорами спектру.

- Виконання розтяжки кольору за насиченістю.

- Завдання на поступовий перехід кольору в колір.

- Виконання кольорових кіл Гете, Освальда. Виконання заливок кольорової системи Рунге та кольорової піраміди. Виконання нескладних живописних робіт в різних техніках акварелі та гуаші. Виконання роботи в техніці гризайль.

Висновки. Отже, кольорознавство в умовах ступеневої освіти посідає неабияке значення. Навчальна дисципліна сприяє розвитку унікальних форм творчого самовияву, формує ціннісні установки, підвищує рівень професійної майстерності майбутніх учителів. Об'єктивно впливаючи на формування колористичної культури, сприяє усвідомленню колірної гармонії, розумінню закономірностей композиції та функціонального призначення об'єктів, активно популяризує народні традиції. Зміст навчальної дисципліни тісно пов'язано з іншими спеціальними предметами, що сприяє усвідомленому засвоєнню як теоретичного матеріалу, так і розвитку практичних умінь та навичок художньо-творчої діяльності.

Література

1. Бичкова Л.В. Формування базових знань з кольорознавства в учителя початкових класів: Дис... канд. пед. наук – К., 1996. – 180с.
2. Визер В. Система цвета в живописи. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.: ил.
3. Живопись: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 224 с., 32 с. ил.: ил.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с

МАЛЮВАННЯ З НАТУРИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ейвас Л.Ф.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Досліджується вплив малювання з природи на розвиток творчої уяви школярів в умовах уроку та гуртків в декоративно-прикладній творчості. Визначаються шляхи подолання труднощів образотворчої діяльності (тематичне та декоративне малювання).

Ключові слова. малювання з природи (вивчення живої форми), образи уяви, реальні форми та декоративні.

Анотация. Эйвас Л.Ф. Рисование с природы как фактор развития творческого внимания школьников в процессе изобразительной деятельности. Исследуется влияние рисования с природы на развитие творческого

воображення школярів в умовах навчального уроку і кружков декоративно-прикладного творчості. Визначаються шляхи подолання складностей образотвірної діяльності (тематичне і декоративне малювання).

Ключевые слова. малювання з природи (вивчення живої форми), образи воображення, реальні форми і декоративні.

Annotation. *Evvas Influencing of painting is explored from nature on development of creative imagination of schoolboys in the conditions of educational lesson and groups of the decoratively-applied creation. The ways of surmounting obstacles of graphic activity are determined (thematic and decoratively drawing.*

Key words: *painting from nature (study of living form) imagination the real forms and the decorative forms.*

Постановка проблеми. У циклі видів образотвірної діяльності на уроках образотвірчого мистецтва в школі малювання з природи є основоположним.

Малювання з природи привчає правильно вести спостереження, мислити та аналізувати природу. Процес пізнання об'єктивної реальності багато в чому залежить від ступеня розвитку зорового апарату, від людської здатності аналізувати і синтезувати отримані зорові враження. В навчальному малюнку процес пізнання природи не є простим спогляданням, а переходом від поодиноких і неповних понять про предмет до повного уявлення про нього.

Природа, що знаходиться перед очима, доступна зору, дотику, вимірюванню і порівнянню, отже навчання малюванню з природи в школі веде до розвитку розумових здібностей, оскільки діти привчаються правильно судити про форму предмету на основі зорових та тактильних вражень та науково-обґрунтованих даних про перспективу, теорію тіней, кольорознавство та анатомію.

Малювання з природи є найважливішим засобом розвитку зорового сприйняття, мислення, пам'яті, просторових уявлень, творчої уяви, уваги, відчуттів, волі, характеру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Здатність до творчості у зв'язку з умінням аналізувати і зображати реальні форми природи була предметом досліджень Л. Виготського, Б. Ананьєва, В. Кузіна, М. Волкова, С. Ігнат'єва, П. Якобсона, Б. Юсова та ін.

У дисертаційних дослідженнях, що стосуються різних сторін малювання з природи (С. Титов, В. Падчеваров, Т. Виноградова, А. Киріченко, А. Антонов та ін.), аргументується особлива важливість цього виду образотвірної діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є: усвідомлення якісного впливу малювання з натури на здатність дитини аналізувати та синтезувати отримані зорові враження; характеристика авторських методів, які сприяють розвитку творчої уяви школярів, надбанню ними навичок та вмінь перетворення реальних форм в декоративні.

Результати дослідження. За свідченням істориків і мистецтвознавців, винятковою спостережливістю, умінням бачити природу відрізнялися всі видатні художники: Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рембрандт, А. Дюрер, О. Роден, І. Репин, В. Суриков, І. Крамський, В. Поленов, І. Левітан, М. Нестеров, Б. Іогансон, А. Пластов та багато інших.

Розвиток “гострого” бачення природи в дитячому віці має велике значення для подальшого розвитку творчої образотворчої діяльності. Так В.Суриков використовував в період зрілої творчої діяльності свої яскраві дитячі враження.

Талановиті художники - педагоги К. Брюллов, П. Чистяков нагадували своїм учням про настійну необхідність ставити питання-завдання в процесі малювання. Послідовно ставлячи такі питання, художники кожного разу як би вперше дивляться на предмет, досліджують його. П. Чистяков вважав малювання не менш важливим, чим інші загальноосвітні предмети. Адже малюючи з природи, дитина не просто спостерігає предмет, але і вивчає його, аналізує.

В сучасній психології та мистецькій педагогіці питання впливу малювання з природи (аналізу живої форми) на розвиток дитячої уяви є, як і раніш, актуальним. Згідно висновків психолога Л. Виготського, існує чотири форми зв'язку творчої уяви з дійсністю: образи уяви будуються з елементів дійсності, пізнаної дитиною; уява керується чужим досвідом, історичним або соціальним; відчуття впливає на уяву і навпаки, уява впливає на відчуття; продукти уяви реалізуються в конкретні речі. [2,17]. Дані дослідження були продовжені М. Волковим, С. Ігнатсьвим, П.Якобсоном.

У контексті досліджень С. Ігнат'єва та М. Лошакова школярі 1-4 класів ілюстрували байку І. Крилова “Ворона і Лисиця”. На першому уроці діти

малювали за уявленням на основі вікових візуальних вражень. Малюнки виходили "дошкільними". Зображення персонажів та простору навколо них було схематичним, поверхневим. Діти малювали птаха та лисицю взагалі, не передаючи саме їх характерних особливостей. Композиції були фронтальними, дійові особи не пов'язані композиційно поміж собою. Пізніше були обговорені недоліки малюнків, а учні попереджені про те, що на наступних двох заняттях вони матимуть можливість помалювати лисицю і ворону з натури в різних положеннях (використовувалися чучела) та ялину (використовувалися таблиці й світлини). На четвертому за рахунком занятті дітям запропонували повторно проілюструвати байку. Повторні ілюстрації були значно кращі, конкретніші, жвавіші, образніші.

Одним з висновків, зроблених Є.Ігнат'євим був наступний: "Зображення за уявою потребує систематичного удосконалення вміння поглиблено бачити предмети та обов'язково повинно спиратися на можливо більшу практику в малюванні з натури. Поглиблене бачення предмету та малювання з натури - основа повноцінного реалістичного зображення за уявою" [2, 58].

Згодом в "Психології образотворчої діяльності дітей" Є.Ігнат'єв наголошує що "...формуванню вміння "бачити" природу у дітей шкільного віку сприяє розглядання та розбір разом зі вчителем картин чудових художників (розповідь про задум картини, показ її перших ескізів, етюдів ...) [4, 98].

Помітну роль у формуванні методики викладання малювання з натури в школі зіграв Н. Ростовцев. У своєму курсі лекцій "Академічний малюнок" автор називає малювання з натури математикою мистецтва, яка вчить розуміти закономірності форм природи [7].

А. Антонов в дисертаційних дослідженнях "Малювання з натури як загальноосвітній предмет" стверджує, що саме малюванню з натури належить провідна роль у вихованні художнього смаку і розвитку творчої уяви дітей методами і засобами уроків малювання в школі, зазначаючи, що малювання з натури розвиває пізнавальну активність школярів [1].

У дисертації В. Сюзевої звучить думка про те, що, не володіючи достатнім досвідом в спостереженні і практикою критичного мислення, діти використовують в малюнках запас існуючих у них зорових образів, які “часто примітивні” і у такому разі саме вивчення природи допомагає збагатити дитячі малюнки. В. Сюзева також висловила про можливість взаємозв’язку декоративної роботи з малюванням з природи та з тематичним малюванням [9].

Дисертант І. Рязанцева обґрунтовує залежність створення декоративних форм (орнаментів) від роботи безпосередньо над природою (у підготовці вчителя образотворчого мистецтва) [8].

Огляд думок ряду дослідників дозволяє прийти до висновку про важливість малювання з природи не тільки як виду навчально - пізнавальної діяльності в школі але і дає можливість припустити, що воно може найдієвішим чином впливати на вирішення школярами творчих завдань в гуртках декоративно-прикладного мистецтва (в позакласній роботі).

Не дивлячись на лаконізм і умовність, декоративні композиції, як правило, дуже близькі до живої природи. В них багато придуманого художником, але глядачеві завжди ясно, що було прообразом їх. Художнє узагальнення реальних форм в ДПМ може відбуватися різними шляхами. С. Раппопорт пише про два таких способи: *образотворчий*, коли форма предмету, художньо перероблена, не змінює правдивої цілісної зовнішності конкретних предметів, подій, явищ і *необразотворчий*, коли художник для створення образу застосовує форми, позбавлені конкретного наочного змісту [5, 6].

Оскільки узагальнення зображення реального предмету і перетворення його в декоративний образ є складним процесом, ми маємо на увазі способи узагальнення, що зустрічаються найчастіше: площинне рішення композиції, відмова від перспективи та світло-повітряного середовища; декоративність колірного рішення; утрирування пропорцій; порушення співвідношень предметів та їх деталей.

Досить часто заняття в гуртках ДПМ зводяться до копіювання зразків композицій, зроблених керівником або запропонованих у методичній

літературі, підміняючи тим самим процес творчості набуттям ремісничих навичок. В іншому випадку учні створюють власні слабкі образні рішення, робота над якими не була поставлена керівником гуртка методично правильно, без попередньої роботи з натурними аналогами. Тобто, не враховується умовна поетапність творчого узагальнення реалістичного зображення в декоративні образи: натурна зарисовка; спрощення та узагальнення, лінійно-плямовий пошук образу; декоративне вирішення образу в кольорі.

Таким чином, ескіз майбутнього предмету, його образне рішення з'являється стихійно, неусвідомлено. Такий ескіз, схематичний, неточний, вирішений у загальних рисах. Будучи виконаним для різьбленої дошки, вишивки або батику, він бідний виразними деталями або навпаки, грішить механічними перерахунками, не створює цілісного закінченого образу і отже, не "емоційний".

Оскільки елементи дійсності - це своєрідний "будівельний матеріал", з якого учень виводить "будівлю" уяви, в творчих пошуках потрібно спиратися на явища дійсності, на реальні форми, тільки тоді осмислені явища дійсності піддаються аналізу, виступають в якісно нових комбінаціях, породжують асоціації, які живлять уяву школяра.

Висновки. Таким чином, аналіз зазначеної проблеми дозволяє зробити висновки:

1. Малювання з натури впливає на здатність дитини аналізувати та синтезувати зорові враження через вивчення форм живої природи;
2. Малювання з натури стимулює розвиток творчої уяви школярів в процесі образотворчої діяльності (уроки тематичного та декоративного малювання);
3. Малювання з натури є дієвим засобом формування образного мислення у створенні декоративних форм у гуртках ДПМ.

Перспективи подальших досліджень. Актуальність проблеми потребує подальшого вивчення та аналізу.

Література

1. Антонов А.Т. *Рисование с натуры как общеобразовательный предмет: Автореф. дис. канд. пед. наук.* - Москва, 1987. - 16 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк.-СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
3. Игнатъев Е.И. Психология рисунка и живописи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 224 с., ил.
4. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961.
5. Раппопорт С.Х. Неизобразительные формы в декоративном искусстве. – М.: Советский художник, 1968. – 272 с. ил.
6. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. – М.: Изобразительное иск-во, 1983.
7. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. Курс лекций. – М.: Просвещение, 1973.
8. Рязанцева И.М. Общеобразовательная функция орнамента в подготовке учителя изобразительного искусства: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1987. – 16 с.
9. Сюзева В.Ф. Исследование вопросов эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства в начальных классах: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1971. – 20 с.
10. Шорохов Е.В. Тематическое рисование в школе. – М.: Просвещение, 1970.

ПСИХОЛОГІЯ РЕКЛАМИ У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ

Залевська О.Ю.,

Дніпропетровський національний університет

Анотація. Стаття розкриває головку мету та принципи психології реклами як учбового курсу, що є однією з профільюючих дисциплін фахової підготовки студентів-дизайнерів

Ключові слова. психологія, реклама, дизайн, утворення, освіта, психологія реклами, студенти, графічний дизайн, психічні процеси.

Аннотация. Залевская О.Ю. Психология рекламы в контексте профессиональной подготовки студентов-дизайнеров. Данная статья раскрывает основные цели и главные принципы психологии рекламы как учебного курса, который является одной из профилирующих дисциплин в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров.

Ключевые слова. психология, реклама, дизайн, образование, психология рекламы, студенты, графический дизайн, психические процессы.

Annotation. Zalevskaya E.Y. Psychology of advertising in a context of professional preparation of the students - designers. The given article uncovers the basic purposes and main principles of psychology of advertising as educational course, which is a main subject in professional preparation of the students - designers.

Key word. psychology, advertising, design, formation, education, psychology of advertising, students, graphic design.

Постановка проблеми. Сьогодні реклама є основним ключем до успіху в будь-якому підприємстві цивілізованого світу і з кожним роком увага до рекламної діяльності стрімко зростає. Ознаки цього видно повсюди. І це стосується не тільки якості рекламної продукції та новітніх технологій, що використовуються в галузі рекламної сфери, але й насамперед, підготовки фахівців-рекламістів. Рекламні агенції розростаються, набувають більшої комерційної діяльності і ставлення до підбору фахівців є все більш вимогливішим, серйознішим. На сьогоднішній день знання комп'ютерних графічних програм недостатньо, і це прекрасно розуміють керівники рекламних

агенцій, тому і цінують професійно підготовлених спеціалістів, які мають базову дизайнерську освіту. В таких умовах підготовки фахівці з дизайну, що знайомі з психологією рекламної діяльності, набувають особливого значення і цінності.

Дизайнерська освіта набирає обертів, розширюється та існує у багатьох ВНЗ у вигляді факультетів, кафедр або спеціальних факультативів. Викладачі розуміють важливість даної справи і борються з "непрофесіоналізмом" та "кустарністю" в рекламній галузі методами фахової підготовки студентів-дизайнерів. До переліку дисциплін, які є обов'язковими для вивчення студентами входять малюнок та живопис, композиція, яка зорієнтована на потреби дизайнерів і залежить від їх спеціалізації, і різні учбові курси з моделювання, конструювання, проектування, шрифтів, вивчення графічних комп'ютерних програм і т.д. і т. ін. Однією з дисциплін фахової підготовки студентів-дизайнерів є учбовий курс „Психології реклами”.

Аналіз досліджень та публікацій. Видання спеціальної літератури по рекламі за останній час носить лавиноподібний характер. В цьому ряду особливе місце займає література, яка стосується психологічного забезпечення рекламної діяльності. Велика кількість авторів та дослідників цікавились темою психології реклами, підручники та керівництва здебільшого були написані авторами-іноземцями, праці яких залишаються і сьогодні досить цікавими, але не зовсім сприйнятливими до наших умов життя, мислення, поведінки, але частіше вони виступають як керівництво успішних продаж (Картер Г. „Ефективна реклама”; Котлер Ф. „Основи маркетингу”; Аллен П. „Учимося торгувати”; Беррі Е. „Кар'єра в рекламній агенції” та багато ін.). На просторі колишнього радянського союзу зустрічаються датовані 1925 р. (Мануйлов М.О. Психологія реклами), що свідчить про велику зацікавленість до феноменом реклами. Дослідження велися, писалися книги, підручники, керівництва, але вони мали більш теоретичний характер (навчальні курси з реклами велися і ведуться у кожному вищому учбовому закладі, де представлений торговий або економічний профіль).

Лише в останні десятиліття психологію реклами почали тісніше прив'язувати до дизайнерської діяльності, інакше розставляти акценти і звертати увагу на наш менталітет, тобто авторами праць з психології реклами ставали дослідники Росії, України та ін. держав пострадянського простору (хоча найчастіше прикладами, що ілюстрували теоретичний матеріал, слугувала реклама іноземного походження). Значний внесок у дослідження цієї проблеми внесли Демидов В.Е. з своєю працею „Сутність реклами і психологія її сприйняття”; Лебедев О.М. „Особливості психологічного впливу в російській рекламі”; Мокшанцев Р.І. „Психологія реклами”; Лебедев-Любимов О.М. „Психологія реклами”; Ганжин В.Т. „Основи рекламного мислення: Учбовий посібник” та багато інших (Артеменко В.Г., Вікентьев І.Г., Зазікін П.І., Гермогенова Л.Ю., Волкова В.В., Корзун Н., Павловська О., Ромат Е.В., Аржанов К.В., Песоцкий Е.М., Власов М.М. і т.д.).

Meta: Ми ставимо на меті розкрити головні принципи психології реклами як учбової дисципліни дизайнерської освіти. Розкрити зміст учбового теоретичного матеріалу та деяких практичних завдань даного курсу.

Надана стаття тісно переплітається з матеріалами і є частиною дисертаційного дослідження автора стосовно реклами. Також в статті надаються матеріали з навчального курсу „Психологія реклами і маркетинг”, яка викладається для студентів спеціальності „Дизайн” на кафедрі образотворчого мистецтва і дизайну факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету.

Отримані результати. „Успіх національної економіки багато в чому залежить від рекламної справи, спрямованої на стимулювання збуту. Завдяки їй продовжується виробництво, люди мають роботу і купівельну спроможність, а гроші перебувають у постійному обігу. Коли цей процес зупиняється, настає спад” [2; с.5]. Так починається не один підручник, де розглядається феномен реклами у суспільстві, тому що реклама є невід'ємною частиною життя сучасного розвинутого світу, а також тих країн, що розвиваються та стають

індустріальними. Отже, сучасний світ залежить від реклами. Активна та безперервна реклама необхідна для збереження прибутковості виробництва, а масове виробництво потребує масового споживання, яке, в свою чергу, потребує реклами на масовому ринку з використанням засобів масової інформації. На даний час все вище сказане є загальновідомою істиною, але щоб реклама виконувала покладені на неї „обов'язки“, тобто впливала, стимулювала, спонукала до дії своїх споживачів (потенційних покупців), потрібно звертати увагу на якість виготовлення самої рекламної продукції. Інститут реклами залучає до себе багату кількість спеціалістів різних галузів діяльності, пов'язаних як з виробництвом реклами, та і з її дослідом, вивченням як одиниці, що створює суспільний простір. Тому комплексність підготовки спеціалістів набуває важливості (як спеціалістів-теоретиків з реклами та менеджменту, пов'язаних з вивченням, прогнозуванням дії реклами, так і спеціалістів-практиків, які відповідають за виготовлення самої рекламної продукції). Яким чином можна здійснювати формування професійних рис у спеціалістів-практиків ми розглянемо на прикладі навчання митців в галузі візуальної інформації, а саме студентів-дизайнерів.

До переліку дисциплін, необхідних для якісної фахової підготовки, як вже зазначалося вище, входять дисципліни образотворчого циклу (зокрема малюнок, живопис) і дисципліни циклу фахової підготовки. На нашу думку, процес підготовки студентів-дизайнерів не повинен обмежуватися на сьогодні лише саме роботою „в матеріалі“ (безперечно практична робота завжди була найдійовішою), до нього, на цей час, включено велику кількість теоретичних курсів. Важливим елементом підготовки фахівців-дизайнерів є вивчення курсу „Психології реклами“. Реклама обрушує на споживачів величезну кількість інформації, психологічний вплив рекламної інформації виявляється в процесах переробки рекламних повідомлень - емоціях, думках, можливих рішеннях, що обумовлюють конкретні поведінкові акти покупця. Так чи інакше, у рекламний процес виявляються залученими феномени переробки інформації - відчуття, сприйняття, увага, пам'ять і т.п. Метою теоретичної частини дисципліни

„Психологія реклами” є знайомство студентів із загальнотеоретичними проблемами психології реклами. До цього входять:

- поняття реклами та маркетингу; визначення їх цілей і функцій, видів та психотехнологій рекламних стратегій та структур маркетингу; визначення реклами як комунікативного процесу; дослідження психологічних типів відношення реципієнтів (споживачів) до реклами (зокрема „нечесна” реклама та „латеральне програмування”);

- розгляд та вивчення ролі психічних процесів у формуванні рекламних образів (зокрема когнітивного, афективного та конативного аспектів); розгляд психології творчих процесів та особливостей креативної реклами;

- дослідження психології мотивації в рекламі (розгляд установок, стереотипів, потреб і мотивів; їх аналіз та використання в рекламній діяльності).

До розгляду в контексті психології реклами віднесені також прикладні питання психотехнології рекламних засобів зі зворотнім та без зворотного зв'язками (реклама в газеті, журналі, на радіо, телебаченні, види та засоби зовнішньої і транзитної реклами і т. ін.). Також дисципліна „Психологія реклами” включає питання психотехнології використання світла, кольору, форми в рекламі; розгляд психологічних особливостей створення і виготовлення торговельних знаків і марок, емблем та ін. Значну кількість матеріалу відводиться на розглядання семантичних особливостей реклами, зокрема, графічної реклами:

- психологія корпоративної символіки; етапи створення торговельної марки („анатомія” торговельної марки; збір фактичного матеріалу, назви які не потрібно використовувати, основні елементи рекламного лозунгу, „будівельний” матеріал для конструювання торговельної марки (графіка, дизайн, логотип));

а також:

- сугестивні психотехнології в рекламі (психоаналітично орієнтовані підходи; гіпнотичний підхід; техніки ерікsonianського гіпнозу в рекламі; нейролінгвістичне програмування (НЛП) в рекламі).

Матеріал, рекомендований у даному курсі для вивчення, скоріше дає студентам привід для самостійних міркувань і пошуків будь-яких певних рішень при виконанні практичних завдань курсу і при їх подальшій роботі в якості дизайнера реклами. До змісту практичних робіт входить низка завдань, зорієнтованих на закріплення теоретичних знань (наприклад, збір та аналіз рекламної продукції, що знаходилися та знаходяться на споживчому ринку); розвинення якостей психологічно-аналітичного мислення відбувається також шляхом виконання практичних вправ, наприклад:

- створення різних психологічних настроїв за допомогою кольору, образу чи абстрактно-просторової композиції;

- створення різних психологічних настроїв за допомогою образу чи абстрактно-просторової композиції із застосуванням кольору, який має протилежний від звичайного психологічний вплив;

- створення логотипу торговельної марки з застосуванням графіки і кольору;

- створення рекламного плаката фірми (товару, послуги), який має визначений психологічний вплив.

З усього вище сказаного можна зробити певні **висновки**: дизайнерська освіта повинна поєднувати певні практичні та теоретичні відомості, що допоможуть у фаховій підготовці студентів-дизайнерів та надасть їм можливість подальшої діяльності у галузі рекламної діяльності. Нажаль, в наш час, праця деяких, здебільш периферійних рекламистів (але всюди є винятки), бажає бути кращою. Тому, для поліпшення якості рекламної продукції, потрібно підвищувати рівень якісної фахової підготовки кадрів даної галузі. Зараз світ в якому ми живемо – це світ реклами, яка усюди навколо нас, бажаємо ми цього чи ні, але зіткнення з рекламою відбувається кожен день, кожна годину або хвилину – виникає хвилювання: „Якщо від впливу реклами

майже не схватися, якщо спілкування з рекламою неминуче, то може нехай це буде відбуватися грамотно, кваліфіковано, красиво та естетично?”

Література

1. Ганжин В.Т. Основы рекламного мышления: Учебное пособие. - М.: Фонд НИМБ, 2001. - 290с.
2. Картер Г. Эффективная реклама. - М., 1991. - 438с.
3. Лебедев А.Н. Особенности психологического воздействия в российской рекламе. - М., 1995. - 564с.
4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. - М., 1995. - 580с.
5. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. - Новосибирск, 2000. - 228с.
6. Ромат Е.В. Реклама: Учебник для студентов специальности «маркетинг», - 3-е изд., перераб. И доп. - К.; Х.: НВФ «Студцентр», 2000. - 480с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Іванова Є. М.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Анотація. У статті розглядаються особливості застосування інформаційних технологій навчання при формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, їх різновиди та педагогічні умови впровадження.

Ключові слова. майбутній вчитель музики, сучасні інформаційні технології, комунікативна компетентність.

Анотация. Ивановна Е. М. Использование современных информационных технологий обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности будущего учителя музыки. В статье рассматриваются особенности использования информационных технологий обучения при формировании коммуникативной компетентности будущего учителя музыки, их разновидности и педагогические условия внедрения.

Ключевые слова. будущий учитель музыки, современные информационные технологии, коммуникативная компетентность.

Annotation. Ivanova E. M. Using of modern information training technologies during formation of communicative competence of the future teacher of music. In article features of using information training technologies at formation of communicative competence of the future teacher of music, their version and pedagogical conditions of introduction are considered.

Key words. future teacher of music, modern information technologies, communicative competence.

Постановка проблеми. Стрімке входження інформаційних та комунікативних технологій у життя суспільства стало можливим завдяки широкому використанню персональних комп'ютерів у всіх сферах людської діяльності та створенню глобальної мережі Інтернет. В Україні питання про інноваційну роль сучасних інформаційних технологій в удосконаленні та модернізації усталеної освітньої системи стало особливо актуальним протягом останніх трьох-чотирьох років. Про це свідчать публікації у базових освітянських виданнях, основні нормативно-правові документи Міністерства

освіти і науки України та тематика міжнародних, всеукраїнських і регіональних наукових конференцій у галузі педагогіки та методики викладання.

Важливість інформатизації суспільства підтвердив Закон України "Про національну програму інформатизації" (1998). Відповідно до цього закону, "інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної техніки".

Національна програма інформатизації формується, виходячи з довгострокових пріоритетів розвитку країни з урахуванням світових напрямків розвитку і досягнень у сфері інформатизації і спрямованих на розв'язання найважливіших загальносуспільних проблем та створення умов для інтеграції України у світовий інформаційний простір відповідно до сучасних тенденцій інформаційної геополітики.

Основними завданнями інформатизації освіти є: широке використання Інтернет-технологій та Web-технологій, поєднання розробки централізованих баз даних колективного використання з розподіленими по навчальних закладах документальними базами даних з можливістю віддаленого доступу, активне використання сучасних комп'ютерних технологій у навчальному процесі, широке впровадження новітніх досягнень у дистанційному навчанні, створення загальнодержавної комп'ютерної інформаційної мережі освіти. Інформатизація та комп'ютеризація навчального процесу, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (ІТН) розглядаються в Україні також і як пріоритетні напрями розвитку вищої освіти. Адже для професійного розвитку особистості майбутніх педагогів у ВНЗ використовується інформаційне середовище навчання, яке сприяє виникненню та розвитку інформаційної взаємодії між тими, хто навчається та викладачами на основі користування сучасними ІТН.

Специфіка використання сучасних ІТН в процесі професійного розвитку особистості майбутніх педагогів взагалі та вчителів музики зокрема полягає в тому, що такі технології надають більше можливостей у виборі джерел та переробці величезної кількості інформації, сприяють міжособистісному спілкуванню. У зв'язку з використанням ІТН, на зміну звичної системи міжособистісних відносин і цінностей прийшли складні суспільні відносини, внаслідок яких ключового значення набуває вміння особистості швидко адаптуватися в навколишньому середовищі з урахуванням реальних умов у міжособистісних відносинах. Крім того, застосування комп'ютерних засобів надає можливість вибору відповідної програми і технології навчання, що дозволяє освітній системі адаптуватися відповідно до індивідуальних можливостей майбутнього вчителя музики, а це, в свою чергу, сприяє розвитку його особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Слід зазначити, що у педагогічних дослідженнях комп'ютер розглядається також і як засіб підвищення ефективності навчання. Багато авторів у своїх працях досить ґрунтовно розкривають проблему комп'ютеризації освіти, приділяючи належну увагу особливостям комп'ютерного навчання (О. Бахтіна, Ю. Брановський, В. Гершунський, М. Жалдак, І. Мархель, В. Монахов, О. Тихомиров, Г. Бордовський, Є. Машбіць та ін.).

Музична педагогіка, на нашу думку, теж не повинна стояти осторонь цих питань, оскільки впровадження інформаційних технологій навчання у процес підготовки майбутніх вчителів музики є вимогою сьогодення. Тому метою даної статті є визначення основних аспектів ефективного використання інформаційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики в цілому та в процесі формування комунікативної компетентності зокрема.

Аналіз чисельних досліджень з проблем щодо застосування комп'ютерів як засобу отримання студентами знань з різних предметів [1, 2, 5, 6] дозволяє зробити висновок стосовно того, що комп'ютери сприяють підвищенню

науковості та доступності навчання, високій активності студентів, посиленню їх самостійності у пізнавальній діяльності. Дидактичні вимоги до інформаційних технологій навчання повинні визначатися, на нашу думку, тими ж дидактичними завданнями, що ставляться при використанні інших засобів навчання. Так, комп'ютерні навчальні програми виконують такі функції навчання, як надання довідкової інформації, визначення завдань за темою, ілюстрація окремих елементів теми, що вивчається, моделювання явищ, відпрацювання окремих дій та контроль за їх виконанням. Найбільш ефективно застосовується комп'ютер як засіб керування навчальною діяльністю студентів.

На думку Е. Полат, в основі використання ПТН як форми навчання лежить певна дидактична концепція, основними принципами якої є: самостійність (процес навчання будується в основному на самостійній пізнавальній діяльності студента); активність (пізнавальна діяльність студента носить активний характер, активна участь визначається внутрішньою мотивацією та бажанням вчитися); особистісно-орієнтована спрямованість навчання (передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання залежно від психолого-педагогічних властивостей тих, хто навчається).

Н. Голівер [1] вказує на можливість використання ПТН в таких видах навчальної роботи зі студентами: у завданнях, де персональні комп'ютери виступають, в основному, як засіб презентації нового навчального матеріалу (перевага комп'ютера порівняно з різноманітними діапроекторами та кіноапаратами полягає в тому, що за його допомогою можна компонувати ілюстрації з урахуванням рівня складності завдання, що виконується, з урахуванням особливостей колективу студентів та можливості втручання викладача в процес навчальної роботи); для активної індивідуальної самостійної роботи студентів (комп'ютер допомагає організувати самостійну роботу з постійним підвищенням рівня складності, що виконується, в результаті чого студент може працювати самостійно у власному індивідуальному режимі); при виконанні контрольних робіт (при цьому дані про досягнення студента надходять на комп'ютер викладача для обробки та

аналізу); при проведенні додаткових занять та консультацій (за допомогою діалогічних навчальних систем викладач може проводити індивідуальну роботу з кожним студентом у зручному для нього режимі та темпі); при організації позаурочної роботи студентів (спонукає їх до самостійної творчої діяльності).

Отримані результати. В той же час комп'ютеризація навчання може активно сприяти не лише розвитку особистості студента, а й формуванню його комунікативної компетентності, адже в цьому процесі педагогічне спілкування набуває іншого вигляду, оскільки в ньому задіяні не лише викладач і студент, а й комп'ютер. Ефективність ІТН у оволодінні комунікативними вміннями підвищується завдяки спілкуванню в мережі Інтернет за допомогою чатів як засобів обміну повідомленнями з великою кількістю віртуальних співбесідників у режимі реального часу. Для спілкування в мережі Інтернет також використовуються форуми, які дозволяють проводити дискусії в режимі реального часу з колегами, пропонувати теми для обговорення, ставити питання.

Слід зазначити, що використовуючи ресурси Інтернету, студент не тільки накопичує знання з певної теми, але й оволодіває новими технологіями. Інтернет також сприяє міжнародним дослідженням з проблем, що представляють інтерес у всесвітніх масштабах. Іншими словами, навчання за допомогою Інтернету є всеохоплюючим [7]. Як свідчать опитування [8], студенти зацікавлені в приєднанні до Інтернет-революції з трьох причин: на базовому рівні вони бачать в ньому суперсучасне та бажають бути його частиною; як практичні аспекти набуття професійних навичок; як можливість отримати знання, які можуть стати корисними в житті.

Обґрунтування необхідності впровадження в процес навчання майбутніх вчителів музики інформаційних технологій взагалі та комп'ютерних зокрема містить дві основні, тісно взаємопов'язані складові. По-перше, комп'ютер має великі операційні можливості, що дозволяє студентові опрацювати значний дидактичний матеріал. По-друге, в наш час молодь достатньо володіє навичками, необхідними для роботи з комп'ютером та досить широко

використовує його у повсякденному житті. Саме тому, від інтенсивності, ефективності та доцільності використання сучасних комп'ютерних технологій залежить підготовка майбутніх вчителів музики на рівні сучасних вимог.

Ми погоджуємося з думкою О. Шауро, що впровадження комп'ютерних технологій в процес навчання музики повинен бути більш інтенсивним та йому повинні сприяти спеціально створені навчальні програми, які б не тільки подавали інформацію, а й формували спеціальні вміння та навички (у нашому випадку комунікативні), що є необхідними для професійного становлення вчителя музики. В той же час, комп'ютерні програми з музики, розкриваючи перед студентами багато можливостей для опанування музично-дидактичного матеріалу, дозволили б зробити його вивчення яскравим, цікавим, наочним.

Необхідно підкреслити, що комп'ютерні технології у вищій музично-педагогічній освіті можуть використовуватись в різних напрямках: для створення музичних творів (музичні редактори); для розширення знань з історії та теорії музики (програми-енциклопедії); для зберігання та оперативної обробки музичної інформації (прикладом може слугувати електронний каталог музичного фольклору, який створив відомий фольклорист Л. Гошовський, за його допомогою зараз досліджуються стилі, жанри, типи композиції музичних творів); для прослуховування та найпростішого аналізу музичних творів; для вивчення історії музики (одночасно подається текст та аудіозвучання, відеозображення); для створення власних музичних програм; для отримання найрізноманітнішої музичної інформації. Також, слід зазначити, що залежно від дидактичної мети, викладач може використовувати комп'ютер на різних етапах навчання, враховуючи індивідуальні особливості студентів.

Цікавою, на наш погляд, є класифікація існуючих музичних програм, зроблена В. Штепою. Автор виділяє такі групи: музичні редактори, які відкривають можливості для експериментування з електронними звуками; енциклопедії; ігрові музичні програми; програми-тести та вікторини; комбіновані програми [6].

У більшості публікацій автори рекомендують розбивати навчальний процес з використанням комп'ютера на два етапи: засвоєння теоретичного матеріалу (на цьому етапі головною діючою особою є викладач, а традиційними засобами в процесі передачі знань виступають музичний інструмент та звуковідтворююча апаратура) та застосування набутих знань за допомогою комп'ютера (при цьому викладачу надається роль спостерігача і консультанта) [5].

Поряд з цим сучасна професійна підготовка майбутніх вчителів музики повинна включати в себе вивчення та використання комп'ютерних програм для запису нот. Адже за допомогою різного програмного забезпечення для персонального комп'ютера можна не лише здійснювати набір нотного тексту та відтворювати з його за допомогою звучання цілого оркестру, а й монтувати звукові файли, додавати різноманітні ефекти та обробки. Оволодівши певними нотними редакторами, майбутній вчитель музики зможе легко набирати, реставрувати та видавати нотний музичний матеріал, що є важливим аспектом музично-педагогічної діяльності.

Висновки. Застосування інформаційних технологій навчання в процесі підготовки вчителя музики є своєчасним і необхідним. Це надасть можливість використовувати різноманітні форми викладення матеріалу, дозволить підняти ефективність процесу фахової підготовки майбутніх вчителів музики в цілому та сприятиме формуванню їх комунікативної компетенції зокрема.

Література

1. Голівер Н.О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у навчально-дідзнавальній діяльності студентів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – Вип. 4 (14). – К.: НПУ, 2005. – С. 127-131.
2. Лозова В.И., Евдокимов В.И., Тропко А.В. Основные вопросы дидактики: Учеб. пособие – Харьков: ХГПИ, 1992. – 102 с.
3. Манько Н.Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 33-41.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
5. Шауро О. Досвід використання комп'ютерних технологій в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 165-169.
6. Штепа В.В. Використання сучасних персональних комп'ютерів на уроках музики // Педагогіка і психологія, 1995. – № 3. – С. 97-98.
7. Luisa Perez, The Effectiveness of the Internet in the Foreign Language Classroom, http://horizon.uns.edu/projects/monograph/cd/Language_Music/Perez.asp
8. Victoria Muehleisen, Projects Using the Internet in College English Class, The Internet TESL Journal, June 1997, <http://iteslj.org/Lessons/Muehleisen-Projects.html>

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ НАВИЧОК САМООСВІТНЬОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ілїницька Н.С.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Анотація. В статті розглядається проблема самоосвітньої діяльності школярів у процесі навчання основам музики та роль вчителя у її організації.

Ключові слова. музичний твір, естетичне виховання школярів, організація самостійної роботи.

Annotation. Ілїницькая Н.С. «Формирование у старшеклассников навыков самообразовательной музыкальной деятельности. В статье рассматривается проблема самообразовательной деятельности школьников в процессе обучения основам музыки и роль учителя в ее организации».

Ключевые слова. музыкальное произведение, эстетическое воспитание школьников, организация самостоятельной работы.

Annotation. Ілїницькая Н.С. «Formation at senior pupils of skills of self-educational musical activity. In articles the problem of self-educational activity of schoolboys is examined during training to bases of music and a role of the teacher in her organization».

Key words. A piece of music, aesthetic education of schoolboys, the organization of independent work.

Постановка проблеми. Важливим направленням шкільної музичної роботи є підготовка учнів до самостійного знайомства з музикою. Орієнтація на самоосвіту в музичному вихованні старшокласників може служити достатньою основою для подальшої самоосвітньої діяльності.

Важливо вміло пов'язати спонтанно набутий музично-естетичний досвід, який багато значить для старшокласника, із ідеєю необхідності організації музичної самоосвіти. Стимулювання музичної самоосвіти старшокласників передбачає поступову переорієнтацію з обмежених особистих музичних смакових пристрастей (переважно до поп-мистецтва) на художньо значимі музично-естетичні цінності, позитивне й зацікавлене ставлення до яких формується лише під цілеспрямованим педагогічним впливом [Ю.Алієв].

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації самоосвітньої діяльності учнів загальноосвітніх та музичних шкіл розглядається в публікаціях Ю. Алієва, Л. Арчажникова, М. Дарманського, Б.Теплова.

Результати дослідження. Музичне виховання учнів у загальноосвітній школі здійснюється у трьох основних формах: на уроках музики, на факультативних та гурткових заняттях, у процесі позакласних музичних

заходів. На жаль, навчальним планом загальноосвітньої школи не передбачено проведення уроків музики в старших класах. Певним чином сприяти музичному розвитку старшокласників, формуванню їхніх естетичних потреб можуть факультативні заняття, і особливо позакласна і позашкільна робота з музики. У зв'язку з цим позашкільні форми роботи мають широкі можливості, створюючи передумови для розвитку музичної активності старшокласників, їх самостійності, усвідомлення системи цінностей, розвивають здатність до самооцінки.

Специфіка музичної самоосвіти зумовлюється, насамперед, художньо-творчою природою мистецтва. Основу музичної творчості становить система музично-художніх образів, зміст яких закодовано за допомогою музичних звуків в особливі інтонаційні структури, що відображають особливості творчого мислення автора, його духовний світ, найхарактерніші риси творчого стилю.

Музичний образ, як і образ будь-якого іншого мистецтва, містить художнє узагальнення, що проникає в суть явищ і розкриває глибокий внутрішній зміст життєвих подій. Слід зазначити, що художній образ віддзеркалює риси індивідуальності людини, що створила його. Тому художній образ можна розглядати як "систему, що формується у свідомості людини, головним елементом якої в музичному мистецтві є музично-слухові уявлення" [2, с.40].

Глибоке проникнення в сутність музичного образу, виявлення смислових значень динаміки й логіки його розвитку, а також здатність до самобутнього втілення художнього образу засобами музичної виразності – все це передумови музично-самоосвітньої діяльності.

Музична самоосвіта ґрунтується на знаннях, тому обов'язковий етап включає пізнавальну діяльність, що має інформаційний характер і спрямована на одержання корисних для школяра відомостей, які в подальшому допоможуть грамотно сприймати та втілювати художній зміст твору, що виконується. Аналіз елементів твору, його цілісної концепції дає можливість глибоко і

змістовно досягнути своєрідність музики, що, безумовно, є актуальним для старшокласника.

Самостійна діяльність, спрямована на здобуття певних знань, тісно пов'язана з практичною роботою. Набуті знання сприяють подальшому здійсненню музичної самоосвіти і є однією з умов розвитку творчого потенціалу старшокласника. У музичній діяльності формується комплекс умінь із самовдосконалення.

Інтерпретацію музики можна розглядати як основу підготовки старшокласників до самостійного поповнення знань. Відтак інтерпретація музики не тільки передбачає освоєння конкретного музичного матеріалу, а й враховує індивідуальні риси особистості, усвідомлення власних творчих можливостей із метою їх подальшого вдосконалення.

У музично-пізнавальній діяльності старшокласники не лише опановують зміст музичного образу, а й, насамперед, глибше пізнають самого себе, свій внутрішній світ. Проте розгляд музично-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі самоосвіти показує, що в ній переважає зовнішня сторона музично-пізнавальних процесів, пов'язана з детермінуючим впливом освітньої функції. Отже, увагу особистості потрібно спрямовувати, передусім, на широкий особистісний контекст музичного сприймання й осмислення образів, а не лише на його об'єктивний зміст, зумовлений звуко-інтонаційними засобами музичної мови.

У музичній самоосвіті значне місце належить зовнішній стороні діяльності, тому основою більшості визначень поняття "музична самоосвіта" стає музично-пізнавальна площина.

Пізнавальна діяльність починається з глибокого вивчення суті окремого явища (музичного образу), дослідження його смислових значень, виявлення закономірностей розвитку, розкриття взаємозв'язку нормотворчих елементів і змістовних структур. Це приводить старшокласників до потреби розширити межі власного розуміння об'єкта, який вивчається, використати інші джерела пізнання, оскільки "світ музичних образів не можна зрозуміти "сам по собі" і

сприйняття музики можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за рамки музики" [4, с.23]

Творчий підхід до музики передбачає різнобічну музично-пізнавальну діяльність старшокласника, під час якої він опановує різні аспекти процесу музичної самоосвіти (технології самовдосконалення).

Формування творчої самостійності як якості особистості в музично-самоосвітній діяльності потрібно розглядати в контексті постановки стратегічних цілей самоосвіти, розроблення плану вдосконалення власної особистості, вибору засобів, форм, способів діяльності, які забезпечують ефективність засвоєння музичних знань, застосування їх на практиці.

Слід зазначити, що самостійність в музичній самоосвіті пов'язана не тільки з пошуком, добором і послідовним засвоєнням певних знань, збагаченням слухового досвіду, вона виявляється в умінні активно й незалежно мислити, узагальнювати й порівнювати, розкривати основні сторони явища, яке вивчається, критично аналізувати свої дії (саморефлексія, самооцінка).

Отже, в музичній самоосвіті поряд із пізнавальним аспектом існує ще досить значний творчий аспект, який забезпечує активізацію механізмів розвитку творчого потенціалу старшокласників. У процесі цілеспрямованого розвитку самостійності як особистісної якості у старшокласників формується два головних уміння самоосвітньої діяльності:

- 1) творчо самостійно працювати;
- 2) самостійно удосконалювати власну особистість (індивідуальність).

Підготовка до музичної самоосвіти є ефективною тоді, коли старшокласники виявляють потребу в самостійному систематичному набутті нових музичних знань, розширенні музично-слухового досвіду, підвищенні рівня музичної ерудиції, а також оволодінні комплексом практичних умінь і навичок.

Організація самостійної музично-пізнавальної діяльності старшокласників включає виконання різних творчих завдань, а також

варіативність форм, методів і прийомів роботи, які сприяють підвищенню ефективності підготовки старшокласників до музичної самоосвіти.

Самовиховання через музику розширює пізнання власного духовного світу особистості, сприяє здійсненню самоспостереження (емоції, почуття, уявлення, фантазії). Музичний твір виступає носієм емоційно-естетичної інформації у найбільш концентрованому вигляді, водночас через цю інформацію школярі пізнають морально-естетичні цінності, які закладені у творі. У процесі розвитку культури естетична інформація постійно змінюється, розширюється, збагачується. Кожна зустріч, навіть із відомим мистецьким твором видозмінює рівень знань людини, збагачує її досвід, поглиблює почуття, підвищує ступінь естетичного розвитку, дає можливість відкривати невідоме. У цьому й полягає пробудження в людині творчої наснаги, почуття нового. У повторних багаторазових зустрічах із визначними творами людина й сама помічає зміни у своєму естетичному естві.

Повноцінне сприймання музичного твору вимагає від слухача активної роботи уяви, яка виражається, зокрема, й у спробах образного усвідомлення музичних вражень. У різних учнів музичний твір може викликати різні, часто навіть полярні асоціації, тому що утворюються вони у неповторному поєднанні індивідуальності слухача, його духовної культури, настрою, потреб тощо. Виникненню різноманітних асоціацій допомагають "суміжні" види мистецтва - література, живопис, кіно, театр.

В проблемі організації самоосвітньої діяльності принциповою є роль вчителя. Знаходження шляхів та методів педагогічного керівництва набувають актуальності як для всієї педагогіки так і для музичної самоосвіти. Розв'язання питань музичної самоосвіти і самовиховання потрібно починати з підготовки педагогів, які б вміло направляли і стимулювали цю діяльність. Цим буде забезпечена основа для подальшої ефективної музично-освітньої діяльності.

Підготовка вчителя музики вимагає такого спрямування. В ХГП в підготовку вчителя включено великий пласт роботи, яка сприяє власній пошуковій музичній діяльності. Ініціатором такого підходу в ступеневій

підготовці фахівця з музики був М.М.Дарманський, який зауважував: "Формуйте душу студентів. Ліризм, чуттєвість, поетичність української ментальності є надзвичайним джерелом гармонійності. Всебічний розвиток особистості неможливий без самостійного творчого пошуку."

Висновки. Сферою реалізації потреб у музичній самоосвіті є позанавчальна робота з учнями, що передбачає взаємозв'язок усіх соціальних інститутів суспільства, а не тільки школи. Позанавчальна робота містить багатий потенціал можливостей для реалізації кожною особистістю своїх культурних потреб та інтересів і розвитку її фізичних і духовних якостей. Реальним є розширення соціального досвіду особистості, набуття нових навичок у різних сферах життєдіяльності. Особливою ознакою позанавчальної діяльності є створення умов для задоволення особистих духовних інтересів учнівської молоді поза сферою навчальної діяльності. До сфери дозвіллевої діяльності входить також процес культурного відпочинку і спілкування, що відбувається в умовах вільного часу на основі особистого інтересу та виявленої ініціативи щодо їх змістовного проведення.

Література

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 336с.: ноты. – (Б-ка учителя музыки). – С.172-178.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984.-112 с.
3. Дарманський М.М. Організація діяльності чотирьохступеневого вищого навчального закладу. - /науково-прикладне видання/ За загальною редакцією академіка АПН України Нивкало Н.Г. – Хмельницький. – 2001. – 95 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.-Л.: Изд-во АПН СССР, 1947.-335 с.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІФХ СПОСОБІВ ДІЙ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ДИСЦИПЛІНИ «ХУДОЖНЯ ОБРОБКА ПАПЕРУ»

Ковальчук Т.П.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського

Анотація. Розглядаються основні положення дослідження шляхів формування художніх способів дій творчої діяльності студентів в умовах системи художньо-педагогічної освіти.

Ключові слова: художня обробка паперу, способи дій творчої діяльності.

Анотація. Розглядаються основні положення дослідження шляхів формування художественних способів дійсний творчої діяльності в умовах системи художественно-педагогического образования.

Ключевые слова: художественная обработка бумаги, способы действий творческой деятельности.

Annotation. The basic rules (situations) of an experimental research of process of formation of professional ability of the future teacher of fine arts to art training of the schoolboys in conditions of system of art - pedagogical education art considered (examined).

Keywords: professional ability, artistic teaching.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до рівня професійної підготовки вчителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в системі художньо-педагогічної освіти окреслили настійну потребу у вирішенні проблем формування творчого потенціалу особистості. Особливої гостроти набуває потреба у дослідженні передумов становлення творчої особистості в процесі опанування основами декоративно-прикладного мистецтва, в тому разі і мистецтвом художньої обробки паперу, як одного із найбільш доступного виду творчості для художньо-вжиткової діяльності. Тому набуває потреба у педагогічно доцільному та продуманому використанні всіх факторів формування творчої особистості майбутнього вчителя декоративно-прикладного мистецтва. Однак, вказаний вид прикладної навчальної діяльності в освітньому процесі підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва використовується ще недостатньо. Тому перед виклацьким колективом художньо-графічних факультетів постає педагогічна проблема розробки методичних основ формування змістових систем професійної підготовки майбутніх учителів декоративно-прикладного мистецтва. Однією із них є проблема формування художніх способів дій творчої діяльності засобами мистецтва художньої обробки паперу, що є актуальним і важливим для нашого дослідження в рамках системи художньо-педагогічної освіти.

Аналіз досліджень та публікацій з окресленої проблеми. В сучасній художній педагогіці та психології діяльності широко розкрито шляхи формування системи професійних навичок, що пов'язані з творчою працею [2,6,7]. В науково-методичних здобутках вітчизняних та зарубіжних вчених зазначається, що художня творчість протікає як цілісний процес художніх, естетичних та емоційних способів дій в конкретній сфері мистецької діяльності.

[3,4]. Образне мислення, як спосіб розумово-практичних дій, детермінує творче мислення та практичну спрямованість діяльності на створення художнього образу. Художній образ як діалектичний сплав живого споглядання і абстрактного мислення в конкретно почуттєвих, естетично виразних формах розглядається в працях Б.Г.Ананьєва, В.Г.Бутенко, Л.С.Виготського, Г.-В.-Ф.Гегеля, І.А.Зязюна, Ю.Н. Калоткіна, В.С.Кузіна, О.М.Семашко, О.Я.Чебикін та ін. І тому не випадково в творчій практиці, осмислення і емоційне сприйняття предметного світу, застосування різноманітних способів дій створення художнього образу, що є по суті умінням знаходити вихідний прообраз і виразити його у визначеній художній мові конкретного виду образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва. Окреслені аспекти є нагальними для розгляду сучасною педагогічною наукою. У вирішенні цієї проблеми значне місце відводиться художній педагогіці та методиці викладання.

Отже, основні завдання дослідження мають бути спрямовані на формування та розвиток художньо-творчих, розумово-практичних способів дій студентів, а саме: розвиток художньо-творчих здібностей студентів, їх предметне і понятійно-образне мислення, уміння порівнювати, відзначати спільне й відмінне у предметах та явищах на основі пошуку далеких та близьких аналогій, робити усвідомлено на рівні художнього мислення самостійні висновки, тобто розвивати художнє візуальне мислення, формування сенсорних професійних інваріантних способів дій студентів з метою розвитку функціональних можливостей органів почуття, підвищення загальної естетичної почуттєвості на основі диференційованого аналізу об'єктів та явищ дійсності; розвиток тактильного та кінестезійного відчуття форми, пластичності, декоративності, об'ємності, кольору, графічності, відчуття єдності зображальних та виражальних засобів вирішення образу в різних видах художньої обробки паперу (витинанка, аплікація, паперова пластика тощо). Важливою передумовою формування та розвитку вказаних властивостей особистості є методичне забезпечення формування практичних способів дій у

виразному відтворенні образу при створенні декоративної композиції засобами мистецтва художньої обробки паперу.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у з'ясуванні основних дидактичних передумов формування художніх способів дій студентів в процесі художньо-прикладної діяльності на заняттях з дисципліни «Художня обробка паперу» та викладу матеріалів педагогічного досвіду автора з окресленої проблеми.

Результати дослідження. Актуальність визначеної проблеми, котра повинна розглядатися за умов входження освіти України в європейський простір відповідно вимог Болонської конвенції освіти, окреслила питання для вирішення завдань художньо-педагогічної підготовки вчителів. Сучасний зміст завдань підготовки студентів в галузі декоративно-прикладного мистецтва потребує і нових підходів до організації навчально-виховного процесу на заняттях з дисципліни «Художня обробка паперу». Це зумовлено також тим, що студенти на першому етапі професійної підготовки ще мають низький рівень знань та системи умінь з основ мистецтва художньої обробки паперу. Аналіз результатів анкетування показав, що 55% студентів мають низький рівень знань про мистецтво художньої обробки паперу, 18% мають середній рівень і тільки 27% сформовані початкові знання про мистецтво художньої обробки паперу. Отже, постають завдання розробки методичного забезпечення процесу художньо-прикладної підготовки майбутніх учителів в галузі мистецтва художньої обробки паперу, як найбільш доступного виду образотворчого мистецтва.

У відповідності з сучасними вимогами до рівня професійної підготовки майбутніх учителів декоративно-прикладного мистецтва, ми розробили структуру змістових модулів програми курсу «Художня обробка паперу» [3]. Змістові модулі забезпечують навчально-пізнавальну діяльність студентів за різними формами уміння. Вони передбачають такі компоненти навчально-творчої діяльності як: мистецько-теоретичні знання техніко-технологічних способів створення виробу засобами художньої обробки паперу; художньо-

образні особливості творчого процесу при виконанні програмного матеріалу. Це надає можливість сформувати у студентів систему розумово-практичних, художньо-творчих способів дій при створенні художніх виробів з паперу в різних техніках на основі художньо-образного мислення в матеріалі. Окреслені компоненти художньо-творчої діяльності студентів забезпечуються тісним взаємозв'язком теоретичних та практичних занять, в процесі котрих вирішуються такі дидактичні завдання процесу навчання та учіння: наочно-інформаційне забезпечення процесу оволодіння масивом засобів формоутворення, стилізації й оформлення художнього образу в декоративній композиції, організації пластичної архітекtonіки площинних та об'ємних форм, оволодіння закономірностями кольорознавства в роботі з кольоровим папером (поняття про темні, світлі кольори, нюансні та контрасні, локальні, однотональні, різнонасичені, монохромні тощо). Оволодіння системою художньо-образного мислення протікає в процесі розумово-практичної творчої діяльності, котра передбачає засвоєння:

- технологій виготовлення декоративних композицій, виробів з паперу в техніках витинання, аплікації, колажа, імітації вітража та мозаїки, торцевої пластики, моделювання – паперової пластики, пап'є-маше тощо;

- способів та прийомів декоративно-пластичної обробки поверхні аркуша паперу;

- принципів створення декоративних образних виробів, композицій різних за формою та змістом;

- композиційних закономірностей формоутворення з паперу на площині та об'ємній формі;

- виразних засобів та способів художньої обробки паперу;

- прийомів ритмічної організації зображення, виготовлення способом повторення елементів, близьких за формою, кольором та величиною, наприклад у витинанках;

- поняття про художню форму в паперовій пластиці та її основні характеристики образу (вплив їх на побудову, конструкцію, виразність, декоративність художньо-образної основи);

- поняття про виразні особливості та практичні способи створення силуетів;

- техніко-технологічних особливостей творчого процесу створення композиції художньо-образного виробу.

Таким чином, в процесі оволодіння основами художньої обробки паперу навчально-пізнавальна, практична діяльність студентів спрямовується на творче застосування системи художньо-творчих способів дій при створенні художнього образу.

Оцінювання робіт студентів проходить за модульно-рейтинговою системою і визначається за такими основними критеріями: загальна образотворча грамотність, художня виразність та образність роботи, самостійність та оригінальність виконаної композиції виробу в матеріалі, змістовність композиції декоративного виробу, творчий рівень виконання завдання за змістом програми, володіння техніко-технологічними прийомами, композиційними засобами, а також ступінь використання способів формування декоративно-пластичних виробів та їх образність. При цьому застосовується сукупність методів оцінювання – поточна оцінка навчально-творчих досягнень за змістом орієнтованої структури залікового кредиту курсу, оцінка за індивідуальну творчу роботу (проект), науково-дослідну роботу, а також оцінка за практичні тести-завдання. Оцінювання подається в числовій характеристиці якісних показників навчально-творчого досягнення, виражених за стобальною системою. Накопичення оцінки здійснюється за результатами поточного, проміжного, і підсумкового етапів контролю, котрі сумуються від етапу до етапу, і тим самим визначається рейтинг студента.

Для ефективного здійснення керівництва творчою діяльністю нами розроблена структурно-логічна карта послідовних завдань, спрямованих на безперервне формування художньо-образного мислення, розвиток творчого

потенціалу студентів, формування високого рівня творчої потреби в самостійній пізнавальній та художньо-прикладній діяльності в ході занять, виконання індивідуальної творчої (курсової), дипломної роботи та в ході проходження навчально-творчої практики на 1-4 курсах. Такий підхід зумовлюється тим, що студенти за цими видами занять застосовують способи дій, котрі спрямовані на трансформацію реальних форм у декоративні, образні форми засобами художньої обробки паперу, тим самим знання і система умінь студентів реалізуються в творчій діяльності. Отже, навчальний процес нами був побудований таким чином, щоб студенти в ході його протікання виконували програмні завдання, індивідуальну роботу творчо. Для формування художньо-образного мислення основна увага була приділена методам пошуково-творчого навчання-учіння, за допомогою котрих студенти залучалися до художньої творчості. Вивчаючи програмний матеріал студенти відпрацьовували творчі способи дій щодо формоутворення елементів декоративної композиції, виробу в конкретній техніці художньої обробки паперу. В процесі керівництва творчою діяльністю ми приділяли увагу формуванню таких якостей, як фантазію, уявлення, професійну спостережливість, композиційне та образне мислення в матеріалі, емоційно-естетичне сприйняття та бачення природної чи предметної форми як художнього образу.

Аналіз результатів зазначеної педагогічної технології показав достатній рівень якості підготовки майбутніх учителів з дисципліни «Художня обробка паперу», про що відмічали провідні фахівці в галузі декоративно-прикладного мистецтва, педагоги, художники.

Висновок. Аналіз такої організації навчально-творчої діяльності студентів привів до висновку, що процес навчання оснoв художньої роботи з папером в системі вищої художньо-педагогічної освіти потребує від художника-педагога усвідомленого керівництва процесом професійного художньо-образного мислення студентів, що передбачає не тільки процес навчання-виховання, а й процес учіння, художньо-творчої прикладної діяльності студентів.

Прикладна творчість на заняттях художньої обробки паперу найбільш успішно розвивається за умов чітко визначених дидактично змістових завдань процесу навчання-пізнання та умов емоційної регуляції сприйняття художнього образу в навчальній діяльності. Питання дидактичного забезпечення процесу формування художньо-образного мислення в матеріалі в процесі навчально-творчої діяльності студентів на заняттях художньої обробки паперу оптимально розкриваються за умов використання наочно-методичного пояснення завдань програмного матеріалу. Дидактичний матеріал у вигляді наочних розробок дозволяє більш за короткий термін часу оволодіти студентами творчими способами дій в художній діяльності.

Подальший напрямок дослідження. Результати дослідження та практики підготовки вчителів образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва розкривають перспективи для подальшого вивчення проблем формування нових методичних технологій особистісно-діяльнісного навчання-учіння студентів в системі художньо-педагогічної освіти.

Література.

1. Гезель Г.-В.-Ф. Эстетика: В 4-х т.-М., 1971.-Т.3.
2. Ветрова И.Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству. Учебное пособие.-М., 2004.
3. Ермиш Г.Л. Искусство как мышление.-М., 1982.
4. Естетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа, А.В.Азархін, В.С.Горська та ін., Упоряд. Н.О.Ярцева.-К., 1988.
5. Ковальчук Т.П. Художественная обработка бумаги: Программа для студ. худ.-граф. фак-тов педузов. - Одесса, 2002.
6. Самійхова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. -Одеса, 2003.
7. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. -К., 2004.

МОНІТОРИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Козир А.В.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. У статті розкривається сутність технології моніторингового оцінювання професійної майстерності майбутніх учителів музики як модернізованого контролю за якістю освіти. Особлива увага звернена на змістові сторони функцій моніторингу та їх класифікацію.

Ключові слова. моніторинг, технології, професійна майстерність, оцінювання, вчитель музики.

Анотация. Козир А. В. Мониторинговая технология оценивания профессионального мастерства учителей музыки. В статье раскрывается сущность технологии мониторингового оценивания профессионального мастерства будущих учителей музыки как модернизированного контроля за качеством образования. Особое внимание обращено на содержательные стороны функций мониторинга и их классификацию.

Ключевые слова. мониторинг, технологии, профессиональное мастерство, оценивание, учитель музыки.

Annotation. Kozyr A.V. The monitoring technology to asses of professional masters teachers of music. The article covers the essence of monitoring evaluation technology of future teachers of music professional skill as of modernized quality education control. Special attention is drawn to the informal aspects of the monitoring functions and their classification.

Key words: monitoring, technology, professional masters, to asses, teachers of music.

Постановка проблеми. Удосконалення системи освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців в Україні - визначальна соціокультурна проблема, вирішення котрої полягає у приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог, визначенні пріоритетних напрямів освітньої політики, стратегії й тактики дій відповідно до потреб суспільства, створенні освітянських програм, необхідних для послідовного економічного й соціального розвитку суспільства, а також індивідуального культурного самовираження особистості.

Умови підготовки вступу України до ЄС вимагають нагального запровадження стратегічного плану реформування освітньої галузі. Необхідною умовою є вдосконалення модульної системи організації навчального процесу, системи рейтингового оцінювання знань, стимулювання систематичної та самостійної роботи студентів. Тому технологічна побудова моделі моніторингу якості освіти передбачає створення ефективної системи інформування на основі цільового підходу до управління й диференціації інформаційних потоків, котрі функціонують в освітянській галузі.

Технологічна побудова моніторингової системи оцінювання якості освіти є нагальною, своєчасною та доцільною потребою цього процесу. Місія полягає у врегулюванні розвитку освіти в Україні у контексті Болонської декларації шляхом адаптування вітчизняної системи освіти до загальноєвропейського освітнього простору. Цей процес вимагає збереження здобутків вітчизняної освіти у перехідний період. У першу чергу це стосується таких основоположних концептуальних положень, як: фундаментальність (якість вітчизняної освіти, що сформувалася зусиллями її кращих представників); гуманізація (напрямок, котрий у нових історичних та соціально-економічних умовах дозволяє переглянути підходи до гуманізації освіти); системність та

дієвість виховного процесу (забезпечує формування культури особистості на засадах інтеграції компетентності та духовності фахівця). Цей процес вимагає глибокого осмислення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення накопиченого досвіду, адже важливо визначити, що повинно бути змінено чи оновлено під впливом нових тенденцій та процесів, пов'язаних з ефективною підготовкою педагогічних кадрів у вищій школі. Важливу роль у реалізації цих завдань слід надавати моніторингу оцінювання якості освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналізуючи науково-методичний досвід проведення моніторингових досліджень, слід зазначити, що він висвітлений, в основному, в працях О. Абдуліної, І. Булах, І. Іванюк, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Овчарук С. Сіліної та ін. Історію розвитку та сучасний стан проведення моніторингових досліджень представлено в дослідженнях О. Локшиної, котра ретельно дослідила становлення та розвиток моніторингу якості освіти на міжнародному рівні. Автор детально проаналізувала міжнародні моделі освітніх індикаторів: модель ЮНЕСКО, модель ЄС, модель ОЕСР [4].

О. Ляшенко визначив концептуальні засади моніторингу якості освіти, рівні функціонування цієї системи та етапи проведення моніторингових обстежень. Він окреслив стратегічні питання якості як основу освітньої політики, сконцентрувавши свою увагу на категоріях якості освіти; індикаторах якості освіти в контексті європейських стандартів; характеристиках якості загальної середньої освіти та управлінні якістю освіти як важливому складнику управління освітньою галуззю [5].

Т. Лукіна науково обгрунтувала вітчизняну систему управління якістю загальної середньої освіти. Визначений феномен досліджується автором як одна з центральних категорій науки управління. У дослідженні конструюються структурні моделі якості ЗСО як системи, освітнього процесу і як результату. Автор ретельно простежила механізми державно-громадського управління якістю ЗСО на національному та регіональному рівнях. Аналізуючи ситуацію з

доступом до безкоштовної якісної загальної, з огляду на рівень бюджетного фінансування, системи та фізичної доступності, Т. Лукіна наголошує на необхідності впровадження державно-громадського управління якістю ЗСО та різних видів соціальної підтримки учнів з малозабезпечених родин [5].

О. Овчарук висвітлила сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти у світовому контексті. Вона розглянула стандарти як складник якості освіти та окреслила підходи міжнародної спільноти до розуміння поняття якості освіти (ООН, Рада Європи, ОЕСР) [6]. Іванюк проаналізувала міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем: ІАЕР II – друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів; TIMSS – третє міжнародне дослідження оцінювання якості математичної та природничонаукової освіти; PISA – міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності; PIRLS – міжнародна програма вивчення якості читання та розуміння тексту; CIVICS – міжнародне дослідження громадянської освіти; SITES – друге міжнародне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті.

Результати дослідження. Проблема оцінювання якості освіти є дуже значущою у педагогічній діяльності. З однієї сторони, серед напрямів професійної підготовки, яку отримують студенти, не має дисципліни, котра б навчила їх виконувати оцінювальну діяльність. Вважалося, що розроблена система критеріїв автоматично забезпечує готовність учителів до оцінювальної діяльності, але вона не завжди гарантує її об'єктивність. З іншого боку, в університетській освіті важливо постійно оцінювати як стан професійної підготовки майбутніх учителів, так і рівень викладання окремих дисциплін професорсько-викладацьким складом ВНЗ. У вирішенні цієї проблеми важлива роль відведена моніторингу якості освіти. Моніторинг – це модернізований контроль, котрий необхідний у зв'язку з радикальними змінами у процесах розвитку суспільства загалом, та у соціально-педагогічних системах зокрема.

Сучасні реалії висувають нові вимоги до якості освіти, зокрема, універсальності підготовки випускників вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальної важливості освіти у забезпеченні сталого особистісного розвитку. Адже якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проєкцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, її успішне входження в сучасне суспільство. У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначено, що Україна приділяє велику увагу проблемі якості освіти, проголошуючи її «національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [1, 8].

Якісний рівень освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, котрий розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Отже моніторинг слід розглядати як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. В умовах кардинальної модернізації національної освіти це є надзвичайно важливим, оскільки надає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти. Найважливішою вимогою моніторингу є врахування психолого-педагогічних особливостей об'єкту вивчення, куди входять як загальні дані, так і рівень освіти та професіоналізму, загальний розвиток, індивідуальні особливості тощо. Врахування психолого-педагогічних особливостей створює умови та конкретні ситуації для проведення обстеження, що передбачає диференціацію контрольних завдань. Гуманістична спрямованість моніторингу передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату.

Теоретичною базою моніторингу є модель професійних якостей фахівця. З цієї метою необхідно удосконалювати розробку кваліфікаційних характеристик, котрі б враховували: коло завдань, котрі повинен вирішити випускник ВНЗ; систему вимог до знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків; сукупність моральних цінностей, особистісних якостей, котрі забезпечують успішне функціонування фахівця у професійному середовищі.

Таким чином, на даному етапі необхідно сформулювати свого роду еталон майстерності, до котрого необхідно прагнути фахівцю у процесі підготовки до практичної діяльності та ступінь відповідності якого їй повинна бути визначеною у процесі моніторингу. При цьому головним завданням є підготовка фахівців, здатних впроваджувати у суспільне життя країни основні напрямки державної політики у галузі освіти та культури, формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-місцевого спрямування в засобах масової комунікації, ефективно використовувати основи педагогічної майстерності та інноваційні методики у процесі викладання фахових дисциплін і в роботі з творчими колективами.

Кваліфікаційна характеристика та її відповідність еталону слугують підґрунтям для формування освітніх стандартів вищої професійної освіти. У ході моніторингу якість підготовки вчителів визначається саме на основі освітніх стандартів підготовки фахівців. У цих нормативних документах зазначено, що фахівець повинен: бути обізнаним з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі гуманітарних та соціально-економічних наук, вміти аналізувати соціальні проблеми і процеси, використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності; знати етичні та правові норми, котрі регулюють відносини між людьми, а також відношення людини до навколишнього середовища; глибоко розуміти процеси і явища, можливості сучасних наукових методів досліджень та володіти цими методами на рівні, необхідному для вирішення практичних завдань, що постають у процесі виконання професійної діяльності; бути підготовленим до безперервної

професійної освіти, до самовдосконалення та самореалізації, володіти розвинутою культурою професійного мислення, умінями ясно та логічно висловлювати свої думки; розуміти основні проблеми своєї професії, дисципліни, котрі визначають конкретику фахової діяльності; володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним з можливостями та методами застосування інноваційних технологій у фаховій діяльності; бути здатним до самостійного опанування нових науково-методичних знань, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики; мати достатню підготовленість до самостійної побудови та використання у практичній діяльності різноманітних методик, аналізу і синтезу процесів та явищ; постійно розвивати творчі особистісно-психологічні та професійно-педагогічні якості та здібності, удосконалювати ефективний стиль індивідуальної фахової діяльності.

Професійна майстерність майбутнього вчителя музики базується на наявності певних здібностей та вмінь, котрі успішно розвиваються тільки на основі наявних природних задатків. Серед них: педагогічний такт і увага, творча активність, ситуативна орієнтація педагога під час вирішення педагогічних завдань, максимально повний прояв свого індивідуального потенціалу, постійне удосконалення мистецтва виховання та навчання, самореалізація у процесі професійної діяльності. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у великій мірі залежить від їх уміння аналізувати ситуації, котрі виникають у процесі проведення занять, глибоких знань психологічних особливостей розвитку учасників дитячих творчих колективів, міри оволодіння майстерністю педагогічного впливу.

Професійна майстерність учителя музики – це інтегроване особистісне утворення, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності. Н. Кузьміна визначає майстерність як “володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, котрі дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію (об’єкт та умови діяльності), формулювати професійні завдання, виходячи з даної ситуації, та успішно їх вирішувати

відповідно до мети, яка постає перед наукою чи виробництвом" [3, 22]. Таким чином, майстерність педагога є таким рівнем діяльності, за умови котрого вчитель успішно вирішує професійні завдання.

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що визначення сутності професійної майстерності на сучасному етапі йде за такими напрямками: особистісний (особистісно-психологічний): суб'єктивні вияви та комплексний розвиток якостей та здібностей особистості вчителя; професійний: підвищення якості професійної підготовки; особистісно-діяльний: розвиток індивідуального комплексу особистісно значущих якостей, знань, педагогічного досвіду, що проявляється в реалізації педагогічної діяльності.

Цілий ряд авторів (Р. Тельчарова, О. Щолокова та ін.) пропонують структуру підготовки майбутнього вчителя музики з використанням такої графічної моделі фахівця, у котрій фундаментом фахової майстерності є загальнокультурна підготовка. Р. Тельчарова вважає основою фахової майстерності вчителя музики оптимальне формування музично-естетичної культури, котра, за її уявленнями, є «єдністю здібностей, музично-естетичних знань, навичок, поведінки, почуттів, оцінок та переконань» [8, 9]. У структурі музично-естетичної культури вчителя музики автор виділяє два основних компоненти: музичну діяльність та музичну свідомість. Музично-естетична культура, на думку автора, передбачає наявність п'яти сфер діяльності: сфера музикальності як всебічного розвитку музичних здібностей, здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики; мотиваційна сфера, яка включає установки особистості, що обумовлюють музично-педагогічну діяльність (інтереси, цілі, погляди, переконання тощо); інформаційна сфера як система всіх видів та форм знань вчителя про музику; операційна сфера як сукупність усіх видів та форм музичної діяльності; оціночна сфера – особистісні музично-естетичні оцінки, погляди та переконання вчителя музики.

У зв'язку з цим Г. Падалка підкреслює, що активним засобом формування професійної майстерності музикантів є зміцнення педагогічних переконань

майбутніх вчителів музики як еталону педагогічної культури [6]. Педагогічні переконання, будучи чинником спонукання фахівців до практичної діяльності дозволяють вчителю вірно орієнтуватись у розмаїтті педагогічних явищ, визначають його підходи до вирішення складних завдань, тим самим визначаючи індивідуальний стиль роботи та характер взаємодії з колективом.

Вищезазначене дозволило визначити *критерії* сформованості професійної майстерності, котрі передбачають міру розвитку у студентів: *загальної культури*, що свідчить про високу духовність особистості, її моральність, інтелігентність, зорієнтованість на цінності національної та світової культури; *професійної компетентності*, що доводить обізнаність студентів у основних музичних стилях та жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів, засвоєння методики художньо-виховної роботи зі школярами; *експертно-аналітичних можливостей*, котрі передбачають уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ; *здатності до оперативно-мобільних дій*, що виражаються у швидкому реагуванні на змінні обставини музично-педагогічної діяльності, непередбачувані ситуації у взаємодії з дитячими колективами, а також здатності за короткий час створити інтерпретацію, вивчити музичний твір тощо; *творчої готовності*, що виявляється у сформованості установки на творчість, постійне прагнення до творчості, а також уміння нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації, створювати оригінальні трактовки музичних творів, розвивати здатність до елементарної композиторської творчості тощо.

У процесі аналізу рівнів сформованості основ професійної майстерності майбутніх учителів музики необхідно застосовувати різноманітні діагностичні методики, за допомогою яких можна належним чином організувати педагогічний процес. Ефективним є такий педагогічний підхід, що передбачає діагностику факту зростання або зниження сформованості особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей майбутнього фахівця, а також ступінь їх прояву залежно від факторів, що зумовлюють цей процес. Професіографічний моніторинг необхідно проводити на методологічній основі

з урахування усіх основних технологічних складових: за наявності мети слід визначити функції, етапи, принципи та вимоги.

Розглядаючи змістові сторони *функції* моніторингу, слід використати таку їх класифікацію, як: інформаційно-оцінювальна, пошуково-дослідницька, формуюча, корекційна, системотворча, прогностична [6, 51].

Інформаційно-оцінювальна функція моніторингу дає можливість з'ясувати результативність педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. На цьому ґрунті відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналізується ефективність виховання та навчання. Традиційно в дослідженні педагогічного процесу фіксувалися переважно лише його результати, виражені у показниках засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі введення професіографічного моніторингу в навчальний процес основна увага спрямовується на особливості ходу, розвитку самого освітнього процесу. Ця процесуальна інформація набагато більш інформативна та оперативна у порівнянні з відомостями про результати.

Пошуково-дослідницька функція передбачає участь у професіографічному моніторингу різноманітних суб'єктів освітнього процесу. Вона сприяє підвищенню професіональної культури, спонукає до більш глибокого вивчення підготовки студентів, аналізу своєї педагогічної праці. Дослідницька установка є основою педагогічної творчості.

Формуюча функція – це впровадження професіографічного моніторингу в роботу ВНЗ, котре дозволяє більш ефективно здійснювати процес формування особистості майбутнього педагога, вивчити його сильні та слабкі сторони. Спираючись на результати моніторингової оцінки, викладачі зможуть підібрати методи та прийоми індивідуального впливу на кожного студента, що допоможе уникнути випадіння із зони уваги педагогів проблемних аспектів у формуванні особистості майбутнього спеціаліста мистецької освіти.

Корекційна функція самим тісним чином пов'язана з формуючою. Спрямованість професіографічного моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення та фіксацію численних непрогнозованих.

раптових результатів реалізації освітньої діяльності. Корекційна функція допомагає усувати негативні позиції, що виникають у професійному становленні фахівця.

Системотворча функція передбачає організацію та проведення освітнього моніторингу з використанням наукових вимог до нього на основі системного підходу. З цієї позиції процес професіографічного моніторингу виступає як складна система, основним завданням якої є слідування за станом розвитку педагогічного процесу з метою найбільш оптимального вибору його мети й завдань, а також засобів та методів їх вирішення.

Прогностична функція дозволяє впроваджувати професіографічний моніторинг не лише у певному часовому проміжку, а й прогнозувати подальші тенденції його розвитку та внесення відповідних коректив, що створює передумови до його постійного удосконалення.

Таким чином, всі функції освітнього моніторингу підпорядковані загальній меті підвищення якості професійно-педагогічної підготовки фахівця мистецького профілю та направлені на забезпечення наукового підходу до управління навчально-виховним процесом у ВНЗ фахової освіти.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Вищезазначене дозволило сформувати основні вимоги до освітнього моніторингу якості підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності. Таким чином, алгоритм моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців включає: організаційний збір вихідних результатів для оцінки якості професійної підготовки студентів; контроль вірогідності початкових результатів; обробка матеріалів про рейтингову оцінку викладачів; аналіз попередніх результатів моніторингу якості підготовки студентів за фахом; аналіз результатів моніторингу якості освіти майбутніх учителів музики та на основі цих даних прийняття керівних впливів.

Основною функцією моніторингу є не лише оптимальне визначення стану розвитку даної проблеми, а й раціональне використання інноваційних засобів, котрі реалізують її через професійно-педагогічні технології. Такий підхід

дозволяє розробити технологію фахової підготовки, котра ґрунтується на взаємодії та взаємообумовленості мети, змісту, форм та методів підготовки майбутніх вчителів у їх сукупності. Загалом, використання моніторингової системи якості освіти проектує створення у педагога комплексу фахових знань, умінь та навичок, формування основ професійної майстерності, творчого мислення та самореалізації у практичній діяльності.

Перспективи розвитку системи моніторингу якості професійної майстерності майбутніх вчителів музики пов'язані з реформуванням системи освітньої статистики, нагромадженням організаційного досвіду моніторингу, інтенсифікацією наукових досліджень у даній області освіти та науки. Запропонована система має можливість еволюціонувати від моніторингу стану й розвитку вищої школи на первісному етапі до широкомасштабного моніторингу освітньої системи в цілому. Прослідковуючи перспективи розвитку освітнього моніторингу можна побачити, що моніторинг вищої школи в пропонованому вигляді - це аж ніяк не кінцевий пункт розвитку системи. Це скоріше якийсь «плацдарм», що дозволяє надалі перейти до формування цілісної структури освітнього моніторингу в Україні. У процесі освоєння цього «плацдарму» вузівські лабораторії придбають досвід, самостійність, розширять науковий світогляд, після чого стане можливим формування на їхній базі різновидів освітнього моніторингу.

У висновках слід зазначити, що моніторинг допомагає більш мобільно реагувати на недоліки в освітній галузі, що виходить зараз на перший план. Проведені дослідження виявили найбільш поширені причини, котрі заважають ефективній педагогічній діяльності, що мають тенденцію до зростання. Серед них основними були наступні: недостатність інформаційної та матеріально-технічної бази; розмір заробітної плати; умови роботи; незадовільний стан приміщень; проблематичність перспектив посадового зростання; невмотивованість дій адміністрації та ін.

Проведені дослідження доводять, що ефективне використання моніторингової системи дозволяє: об'єктивно проаналізувати стан якості

освітньої галузі; створити модель моніторингового управління на науковій основі; виявити провідні тенденції розвитку якісної мистецької освіти в Україні; спрогнозувати позитивні тенденції зростання якісних показників професійної майстерності вчителів; визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку системи мистецької освіти в Україні.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // *Освіта України* – 2002. – № 6. – С. 3-9.
2. Абулліна О.А. Моніторинг якості професійної підготовки // *Высшее образование в России*. – № 3. – 1998. – С. 35-39.
3. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Локшан О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід // *Педагогіка і психологія*. – 2003. № 6. – С. 108-116.
5. Лашенко О.Л., Лукіна Т.О. Стандарт якості освіти як методологічна основа державного управління загальною середньою освітою // *Вісник НАДУ*. – 2003. – № 4. – С. 12-24.
6. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // *Шлях освіти*. – 2003. – № 2. – С. 17-21.
7. Падатка Г.М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. – Херсон: ХДПІ, 1993. – 104 с.
8. Сидіна С.Н. Професіографічний моніторинг в педагогічних вузах // *Педагогіка*. – №7. – 2001. – С. 47-53.
9. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки ее оптимизации в процессе подготовки учителя музыки // *Музыкальная культура и личность*. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27.
10. Шолкова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К., 1996. – 172 с.

СКАРБИ УКРАЇНИ: НАРОДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ПЕРШОДЖЕРЕЛО ВИНИКНЕННЯ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ДИЗАЙНУ

Колтукова А. В.

Львівська національна академія мистецтв
Косівський інститут прикладного та декоративного мистецтва

Анотація. В статті аналізуються різновиди українського народного мистецтва як передумови розвитку сучасного вітчизняного дизайну.

Ключові слова: народне декоративне мистецтво, вишивка, гончарство, ковальство, писанкарство.

Аннотация. Колтукова А. В. Львовская национальная академия искусств Косовский институт прикладного и декоративного искусства. Сокровища Украины: народное искусство как первоисточник возникновения современного украинского дизайна. В статье анализируются разновидности украинского народного искусства как предпосылка развития отечественного дизайна.

Ключевые слова: народное декоративное искусство, вышивка, гончарное дело, кузнечное дело, роспись лиц.

Annotation. Kolytkova A. The treasure of Ukraine: people's art as first source of formation of modern ukrainian design. The analysis of modern ukrainian design has shown that its primary source was the ukrainian folk art. The influence of ethnic traditions of work with natural dye-stuff, threads, wax and fabric is quite obvious in the modern tendencies, which are realized in the design of clothes, interior, architectural-landscape compositions and in decorative and applied art in general. So, only dye to the reconstruction of old technologies and its harmonious connection with new and interesting ideas and forms can provide the following stage of development of the original and national art.

Постановка проблеми. Аналіз сучасного українського дизайну показав, що його першоджерелом було українське народне мистецтво. Вплив етнічних

традиції роботи з натуральними барвниками, нитками, воском і тканиною цілком очевидний в сучасних тенденціях, які реалізовані в дизайні: одягу, інтер'єру, архітектурно-ландшафтних композиціях та в декоративно-прикладному мистецтві в цілому. Отже, тільки відновлення старих технологій і його гармонійне поєднання з новими і цікавими ідеями та формами, може забезпечити новий етап розвитку самобутнього національного мистецтва.

Аналіз публікацій. Розуміння ідеї українського дизайну на сучасному етапі розвитку мистецтва зумовлює підвищений інтерес до першоджерел і передумов його виникнення та формування. Без таких знань неможливе і відповідне самоусвідомлення приналежності до свого народу – те визначальне і невідмінно притаманне людині, що називається національною свідомістю і гідністю.

В останні роки спостерігається зростання інтересу науковців до цієї проблеми. Питання генези і розвитку етнодизайну розглядаються в дослідженнях і публікаціях М. Селівачова, Т. Кара-Васильєвої, Л. Жоголь, В. Даниленка та інших дослідників. Однак взаємозв'язки народного мистецтва та сучасного національного дизайну потребують подальшого вивчення.

Отримані результати. Українське народне образотворче і декоративне мистецтво своїми коренями сягає глибокої давнини. Воно нерозривно поєднане з магічно-обрядовою і господарською діяльністю людини. Кожен з творів декоративно-прикладного мистецтва, сприймається емоційно-чуттєво, і стає не лише предметом, а й твором мистецтва. Отже, народне мистецтво поєднує в собі духовно-матеріальну діяльність людини, виражену в художніх творах.

Народна майстерність яскраво характеризує етнічні особливості нації, локальні відміни генезних груп; це „минуле в сучасному”. З минулим часом і створенням сучасного ужиткового дизайну народні художні твори єднає шанування традицій та індивідуальність підходу до кожного виробу. Лише завдяки незліченим повторенням схем, мотивів, образів, форм, технологій утверджується художня традиція, удосконалюючись і набуваючи чарівної довершеності. Досліджуючи стилеві особливості української мистецької

спадщини, яка створювалася протягом століть, ми спробуємо зрозуміти, що саме впливало на її формування і розвиток.

Декоративно-прикладне мистецтво містить багато видів і жанрів (типологічних груп) залежно від матеріалу, техніки виготовлення та функціонального призначення виробів. Те, що не виправдало себе з тих чи інших причин, відмирало, а все краще поступово вдосконалювалось, від одного майстра до іншого, від батька до сина передавався безцінний досвід: технічні навички, художня майстерність, винаходились нові стилі і техніки, створювались народні художньо-декоративні традиції.

На стиль і розвиток сучасного українського дизайну впливали особливості історичного, соціально-економічного та культурного розвитку окремих частин України, їх політичного становища, обставин заселення, взаємозв'язків і взаємовідносин між сусідніми народами, природно-кліматичні умови, наявність тих чи інших матеріалів.

Одним з давніх і найбільш розповсюджених видів народного декоративно-прикладного мистецтва була вишивка, яка виникла дуже давно і передавалася від покоління до покоління. Про масове побутування вишиваних виробів в Україні свідчать численні історичні, літературні, фольклорні та речові пам'ятки.

З давніх часів паралельно з традиційним домашнім виготовленням вишивок побутувало виробництво вишиваних виробів у спеціалізованих цехах, майстернях. Збережені фрагменти вишивок засвідчують високий рівень композицій цих творів з древніми антропоморфними (зображення людини) зооморфними (зображення тварини) та геометризовано-рослинними мотивами-символами. Вишиванням активно займалися в поміщицьких та монастирських майстернях. Серед значної кількості вишиваних виробів виділяються скатертини, рушники, простирадла з вишуканими в художньому відношенні орнаментальними та сюжетними композиціями [5:37].

Основна функція вишивки - оздоблення одягу і тканин для обладнання житла. Протягом віків у кожному регіоні України вироблялися своєрідні прийоми художнього вирішення одягових та інтер'єрних тканин.

Викристалізовані у процесі історичного та культурного розвитку мотиви орнаменту, композиції та колорит, характерні для кожного регіону України, наслідуються в наш час.

Одне з найстародавніших ремесел – гончарство, виникло в епоху неоліту, а згодом стало різновидом народного мистецтва. Завдяки надзвичайній пластичності глини під час формування, твердості після випалу, і доступності цього матеріалу для простого ремісника, цей вид народного промислу був дуже поширеним по всіх областях України [8:15].

У гончарстві народні майстри користувалися кількома техніками декорування: риткування, глянесування, ріжкування, фляндрування, штампик і ліплення. Сьогодні розрізняють чотири роди виробів: посуд різноманітного призначення; сакральні предмети (хрести, ікони, свічники); іграшки; предмети для обладнання житла (кахлі, вази, підвіконники тощо).

Починаючись з простого, грубого посуду, поступово розвиваючись, українська кераміка набуло вищого рівня розвитку. Вироби розписували ангобами та емалями (керамічна склоподібна фарба), що дало змогу перейти до багатоколірності. Чільне місце посіли рослинні, квіткові орнаменти, фігурні зображення, передусім на мисках та кахлях. Вироби кожного району гончарного промислу набували певних особливостей, які залежали від природних якостей матеріалів, технічного рівня виробництва, місцевих традицій.

У кам'яному віці люди вже знали найважливіші техніки плетіння, уміли виплітати мати і місткості для зберігання зерна. Ажурно плетені господарські вироби виготовлялись в добу Київської Русі. Одним із доказів цього є часте застосування плетінчастих візерунків в оздобленні рукописних книг та в ювелірній справі [10:47].

Також з лози виготовляли густоплетені та ажурні кошики циліндричної, овальної і півсферичної форми для транспортування продуктів. Легкі та зручні рогозяні кошики у вигляді торбинок з двома ручками були до вподоби селянкам і міщанкам. На фабриках лозоплетіння і в кустарних майстернях виготовляли меблі, дорожні речі, кошики, знаряддя праці, дитячі іграшки. Нині в Україні налічується понад 30 підприємств художнього плетіння та чимало осередків, що функціонують як домашній промисел. Плетінням з рогами, соломі та обгорток качанів кукурудзи займаються переважно поодинокі майстри, із соломі виплітають капелюхи, серветки, іноді унікальні скриньки, твори декоративної пластики, так звані різдвяні «діди».

Гутою колись у багатьох країнах Європи називали конусоподібну будівлю зі скловарною піччю. Тому скляне виробництво і нарекли гутництвом.

Гутне скло отримували шляхом сплавлювання при високій температурі у великих глиняних горщиках (тиглях) піску, вапняку і поташу. Вироби з гутного скла майстер-склодув створював безпосередньо біля скловарної печі шляхом вільного видування або за допомогою форм. Кожний виріб відзначався індивідуальністю і неповторністю. Гутне скло відрізнялося кольором, прозорістю, полиском і чарівною здатністю передавати заломлення, гру світла.

Українські майстри гутництва збагатили світову спадщину художньої культури унікальною типологічною групою скляних виробів фігурним посудом для зберігання рідини. Скляні емності зовнішніми обрисами нагадували ведмедів, баранів, коней, качок тощо. Пластичні форми тварин мали узагальнюючий і гротесковий характер. Анімалістичність тематики зумовлювали передовсім ранньослов'янські культи тварин і птахів, котрі, за віруваннями, забезпечували людям добробут, захищали житло від нещастя.

Обробка металу – один з видів народного мистецтва, який передбачав виготовлення виробів вручну з чистих металів та їх сплавів. Більшість металів досить міцні і лише при нагріванні стають пластичними, добре піддаються механічній обробці. З металу можна відливати масивну та легку ажурну форму, кувати різні речі або створювати вишукані візерунки; із бляхи – карбувати

рельєфні зображення, виготовляти посуд та ін. Окрім того, метал здавна приваблював людей подиском своєї поверхні. Століттями металеві вироби були знаком престижу, багатства [3:54].

Художні вироби народного ковальства стосувалися переважно обладнання будівель (хрести, дверні клямри, клямки, ручки), окуття возів, саней, скринь, хліборобського реманенту. Ужиткова ковальська продукція – сокири, коси, серпи, сани, підкови звичайно виготовлялись без прикрас. Разом з тим скриня була, так би мовити, візитною карткою молодої, тому і окуття скрині мало традиційний набір конструктивних елементів (спіралі, квіти, птахи).

Народне ювелірство споконвіку було складовою частиною святкового одягу дівчат та жінок: прикраси, зокрема хрести, намисто, сережки і дукачі. Сільські й міські народні ювеліри виготовляли свою продукцію з дорогоцінних металів невисокого гатунку, а коштовне каміння замінювали різнобарвними скельцями. Найпоширенішим виробом був хрест. Майже всі в Україні носили натільні хрестики, оздоблені гравіюванням. Великі литі нагрудні хрести виконували з міді, білого сплаву або срібла, прикрашали скельцями та гравіюванням.

Майстри у глиняних формах виробляли численні ужиткові приладдя, кінську зброю. Усі ці вироби старанно декорувалися карбуванням і гравіюванням, вони складають невелику, але чітку орнаментальну низку геометричних мотивів, що виступають у різноманітних композиційних сполученнях.

Західноукраїнське ковальство найбільш характерно представлене латунними руків'ями (держакі) палиць у вигляді різної форми сокирок, фігурних закінчень. Такі палиці відзначалися оригінальністю форми і декору, навіть могли служити зброєю у скрутну хвилину. Розрізняють старовірські топірці видовженої прямокутної форми з лезом розширеним лезом і нові, де лезо виступає контрастніше щодо обушка. Фігурні держакі, оздоблені парою кінських голівок, мають архаїчні ознаки. Стародавні магичні елементи

зберігаються також у дископодібних фібулах («чепрагах»), шийних прикрасах («згардах»), каблучках.

Іграшки – це вид українського народного мистецтва, що об'єднує вироби з кераміки, дерева, лози, соломин, паперу та ін. Від давніх українських іграшок майже нічого не збереглося. До нас дійшли переважно керамічні та дерев'яні зразки – «лялька», «кінь», «вершник», «птах».

Народні керамічні, дерев'яні та плетені іграшки були переважно побічним промислом у системі основного виробництва – гончарства, художнього деревообробництва чи плетіння виробів. У селах, де виготовляли з дерева на продаж різноманітні побутові речі, оздоблені різьбленням, водночас створювали їхні маленькі моделі, що відрізнялися від справжніх хіба що масштабом [13:47].

Окрему групу утворюють дотепні механічні забавки з відповідно рухомими елементами – вирізані фігурки попарно з'єднаних планками ведмедів, ковалів, ткачів, теслярів, що «працюють» унаслідок руху планок.

Різьбярі виготовляли різноманітні візочки з драбинками, з одним або двома силуетно вирізаними кониками на передній частині основи. Користувалися популярністю іграшкові меблі та музичні інструменти.

Глиняні забавки майже в усіх гончарних осередках виробляли переважно жінки і діти гончарів для власних потреб, а з окремих центрів іграшки вивозили на ярмарок. У кожному осередку формувалися традиції як у ліпленні форми, так і в розписі. Ляльки мали під пахвою пташку або тримали у руках немовля. Виріб «жінка з птахом» був поширений у багатьох видах народного мистецтва слов'ян та інших народів і мав надзвичайно глибокі міфологічні корені. Окрім того, лялька з найдавніших часів вважалась одним з елементів шлюбної магії; вона супроводжувала дівчину в подружнє життя, сприяла, за повір'ям, народженню дітей.

Народні майстри виробляли свищики у вигляді коників, баранців, півників. Близькими до керамічних іграшок були пластичні вироби з сиру у вигляді коників, оленів, кіз, пташок та ін. У багатьох осередках плетіння з лози,

рогози і соломи виготовляли кошики для дорослих і дітей. Найбільш поширеною іграшкою для сільських дітей були чудернацькі солом'яні ляльки з перев'язаною головою і талією та довгими руками. Колись такі іграшки використовувалися у магічних діях.

Чисте гладкофарбоване або оздоблене візерунками яйце набуло символічного релігійно-обрядового значення ще задовго до християнства. У багатьох народів збереглися перекази, в яких яйце виступає джерелом життя, світла і тепла, навіть зародком усього Всесвіту. Існують також численні варіанти легенд, які пояснюють побутування писанок під час Великодніх свят, пов'язують виникнення традицій писанкарства з євангельськими подіями (страстями Христа).

Зважаючи на фізичні особливості шкаралупи яйця, середньовічні писанки до наших днів не збереглися. Однак масове розписування яєць в Україні існувало протягом століть. Через тривалий період занепаду народної культури, принципу дешевої „шароварщини” і варварського знищення мистецької спадщини, українська писанка тривалий час незаслужено побутувала у забутті.

Сьогодні це неповторне і надзвичайно самобутне українське мистецтво потроху відроджується. В наш час з'явилися приватні колекції писанок. Писанки продаються на ярмарках, у художніх салонах, на міжнародних виставках; їх оригінальний орнамент не тільки чарує своєю вишуканістю, мініатюрністю, гармонією колориту, він несе прадавні символи світорозуміння і природи, єднає з традицією минулого.

Витинанка – тип народного декоративно-прикладного мистецтва, що має глибокі і багаті традиції. Це сюжетні та орнаментальні прикраси житла, ажурно або сидуетно витяті ножицями, вирізані ножом з білого та кольорового паперу; їх використовували для прикрашання стін, вікон, полиць, груб, коминів, печей.

Орнамент традиційних витинанок здебільшого геометричний і рослинний, трапляються також антропо- та зооморфні фігурки, зображення предметів побуту та архітектури. Витинанки вирізняються високою художньою майстерністю. У кожному регіоні та в багатьох осередках вони набули

своєрідних локальних рис щодо трактування матеріалу, форми, силуету, технічної вправності, відчуття ритму, пропорцій, симетрії, багатства орнаментики. Витинанки побутували у поєднанні зі шкіряними прикрасами, настінними розписами, вишивками, збагачуючи свої форми і орнаментальні мотиви.

Петриківський розпис – це той напрямок у декоративно-прикладному мистецтві, художнього промислу України, що почався ще з старовинної традиції орнаментики. Використовувався розпис у побуті простих українців, а також запорізьких козаків. В 60-х роках відродився давній вид народної графіки – розпис дерев'яного посуду. Тарілки в Україні розписувались ще з XVIII століття. Спочатку їх видовбували, пізніше – виточували на токарному верстаті. На рівній поверхні тарілки, яку масляною фарбою замальовували в один колір, наносився рослинний орнамент або натюрморт, також масляною фарбою; дерево з лицьового боку тарілки зникало під фарбою. Коли в українській народній творчості утвердився підлаковий розпис, майстри декоративної графіки знову звернулись до розпису дерев'яного посуду [19:61].

Завдяки синтезу багатьох вищезгаданих видів українського народного мистецтва, створюється новий стиль дизайну – український. Найбільш цінним в народній образотворчій спадщині є творчий метод народних майстрів, визначальною рисою якого – органічний взаємозв'язок і взаємообумовлена вимога функціональності та конструктивного вирішення художньої форми.

Цілком логічно, що твори декоративного мистецтва, різні за матеріалами та технікою виконання, особливо в інтер'єрах громадських, повинні надати більшій виразності, акцентувати функціональне призначення та посилити художні якості інтер'єру.

Праслов'янські традиційні мотиви вишитого вбрання – знайшли широке відображення у оздобленні інтер'єрів, орнаменталістика застосовується в побуті і промисловості. У творчому доробку українських модельєрів, завдяки використанню багатих традицій української вишивки, присутні оригінальні і неповторні текстильні вироби, високої художньої цінності.

У наш час плетені вироби з природних матеріалів набули особливої популярності, оскільки є зручними та естетичними. Вони використовуються не лише в домашніх інтер'єрах, а й у численних закладах громадського перебування: барах, ресторанах тощо. Лозоплетіння є більш доступним економічно і етнічно виправданим аналогом плетених меблів з роттану.

Зараз йде процес відродження національних традицій гутництва, відновлюються форми давнього українського гутного посуду. В сучасному скловиробництві надзвичайно актуальним є фольклорний напрямок, відроджуються старовинні методики і технології.

В багатьох приватних колекціях світу можна побачити самобутні вироби українських народних майстрів: топірці, ножі, люльки, пістолі тощо.

Сучасні витинанки застосовують для оформлення поліграфічної продукції. Застосування техніки витинання і мотивів народних візерунків дозволяє сучасним художникам створювати самобутні і неповторні інсталяції

Задачі естетичного оформлення предметів вирішує декоративне мистецтво. Як правило, предмети чисто побутового призначення – одяг, меблі, посуд, килими і т.п. – потребують оформлення. Цим займаються представники декоративно-прикладного мистецтва. На відміну від творів живопису, скульптури твори прикладного мистецтва повинні бути не просто гарні, висликати у людини естетичні, моральні та інші переживання, але й бути також корисними.

В декоративно – прикладному мистецтві проявляються риси національного характеру. В оформленні різних предметів побуту чітко видно національні особливості, які відображають життєвий устрій, історію, культуру і навіть економіку даного народу. Національні традиції утворюють великі можливості для розвитку всіх видів ужиткового мистецтва. Культура різних народів взаємно впливає одна на одну, переплітається, частина здобутків невідвратно втрачається, але багато відтворюється знову завдяки наполегливому пошуку. Тому необхідно уважно вивчати мистецтво кожного промислу, щоб зберегти дійсно цінне.

Висновки. Прекрасне в утилітарному здатна сприймати тільки людина. І, звичайно, індивідуальні погляди, смаки, ступінь культури особистості, рівень її духовного розвитку – все позначається на сприйнятті краси і досконалості. Спільні для людства трудові процеси, відчуття краси та бажання зробити навколишній світ більш радісним, світлим, пробуджують у людини прагнення до удосконалення речей щоденного вжитку.

Протягом багатьох віків людина, широко використовуючи для своїх потреб природні матеріали, поступово вивчала різноманітні їх властивості, набувала практичних навичок, відточувала майстерність. Так поступово виникали та розвивались народні художні промисли. Це видно на прикладі старовинних українських побутових та декоративних предметів, які засвідчують глибоке знання природи деревини, заліза, соломи, глини і т. п.

Необхідно зберігати художню спадщину українського народу, багатство, різноманітність і високу гуманістичну наповненість його традиційної культури, глибше усвідомити і збагнути те, що у винятково складних і несприятливих умовах свого історичного буття цей народ упродовж віків зберігав самобутність і невичерпну творчу силу, був активним учасником і повноцінним суб'єктом розвитку загальнолюдської цивілізації. Вплив етнічних традицій роботи з натуральними барвниками, нитками, воском і тканиною цілком очевидний в сучасних тенденціях, які реалізовані в дизайні: одягу, інтер'єру, архітектурно-ландшафтних композиціях та в декоративно-прикладному мистецтві в цілому.

Отже, вивчення та відновлення старовинних технологій і їх гармонійне поєднання з новими ідеями та формами, може забезпечити новий етап розвитку самобутнього національного мистецтва.

Використання їх у практичній діяльності надасть можливість художникам і дизайнерам створювати справжні шедеври, що відзначатимуться художньою довершеністю.

Література

1. Байбурич А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л., 1983.
2. Бояквіст Е. З. Крестьянские постронки русских, украинцев и белорусов // Восточнослав. этногр. сборник. М., 1956.
3. Броньковська С. М. „Ковальство на Україні” (XIX-поч. XX ст.) – К. 1991.
4. Бойківщина: Іст.-етногр. дослідження / За ред. Ю. Л. Гошка. К., 1983.

5. Бойко В. М. Українські народні традиції в сучасному одязі. К., 1970.
6. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М., 1983.
7. Вокс Ф. Студії з української етнографії та антропології. Прага, б. р.
8. Воронай О. „Зачаї нашого народу”, І т. – К., 1991.
9. Гошко Ю. Г. Населення Українських Карпат XV–XVIII ст. К., 1976.
10. Гуслистий К. Г. Вопросы истории Украины и этнического развития украинского народа. К., 1963.
11. «Етнографія України» під редакцією С.А.Макаручка. Львів „Світ” 1994
12. Іванченко М. „Дивосвіт прадавніх слов'ян”. – К., 1991.
13. Кучеренко „Нарцис”, „Сонячні барви” (розповідь про народне мистецтво) – К., 1973 р.
14. Мандибура Д. М. Половинське господарство Гуцульщини другої половини ХІХ — 30-х років ХХ ст. К., 1978.
15. Матейко К. І. Український народний одяг. К., 1977.
16. Николаева Т. А. Украинская народная одежда: Среднее Поднепровье. К., 1988.
17. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М., 1981.
18. Самойлович В. П. Українське народне житло. К., 1972.
19. Скрипник Г. А. Етнографічні музеї України. К., 1989.
20. Українці: Іст.-етногр. дослідження / За ред. К. Г. Гуслистого. К., 1959.

МЕТОДИКА ВИКОНАННЯ МАЛЮНКА

“ГІПСОВИЙ ОРНАМЕНТ”

Красовський А. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація: Красовський А.М. У статті викладено методичні поради, які допоможуть учням обласного педагогічного лицейу для сільської молоді грамотно організувати роботу над завданням малюнок “Гіпсовий орнамент”.

Ключові слова: гіпсовий орнамент, пропорції, ритм, характерні риси.

Анотация: Красовский А. М. В статье изложены методические советы, которые помогут учащимся областного педагогического лицея для сельской молодежи грамотно организовать работу над заданием рисунок «Гипсовый орнамент».

Ключевые слова: гипсовый орнамент, пропорции, ритм, характерные черты.

Annotation: Krasovskiy A.M. Methodical advices which will help studying regional pedagogical lyceum for rural young people correctly to organize the prosecution of task the picture «Gipsous decorative pattern are expounded in the article».

Key words: gipsous decorative pattern, proportions, rhythm, personal touches

Постановка проблеми: Виховання майбутніх художників-педагогів, які мають володіти широким світосприйняттям, розвинутим художнім смаком, глибокими знаннями та спеціальними художніми вміннями і навичками, є необхідним чинником для вступу до художньо-графічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету.

Учні, які складають іспити для вступу на естетичний факультет обласного лицейу-інтернату для сільської молоді, не мають спеціальної підготовки з малюнка, живопису та композиції, але вони мають велике бажання навчитись образотворчому мистецтву. Тому перед педагогами лицейу постає важливе

завдання зі створення адекватних дидактичних умов для опанування основ образотворчої грамоти. Однією зі сходинок при виконанні завдання з дисципліни "Малюнок" є методика побудови гіпсового орнаменту та передача його об'єму світло-тіню.

Аналіз досліджень та публікацій. Малюнок, не часто стає предметом вивчення та дослідження з точки зору його особливостей. Замальовки, начерки, етюди говорять більше про їх службову роль, ніж про самостійне значення. І тільки зовсім недавно, коли роботи станкового характеру рішуче зайняли відповідне місце, мистецтвознавці і насамперед самі художники стали активно стверджувати про самостійний і рівноправний стан малюнка [4], [5].

Проблемі малюнка, а також спробам поєднати психологію, педагогіку і інші науки з методичними рекомендаціями з малюнку присвячені дослідження Г.В. Бєди, А.А. Сідорова, В.А. Фоворського, Б.Р. Віппера, В.И. Граценкова, М.М. Ростовцева, А.М. Данієля тощо.

Про особливості малюнка пише Г.В. Беда у своєму підручнику "Основы изобразительной грамоты" [2]. Також ці питання підіймає В. С. Щербаков "Изобразительное искусство. Обучение и творчество" [7].

Формування цілей статті. Малюнок – це основа образотворчого мистецтва. Метою цієї статті є висвітлення проблеми формування системного підходу до виконання навчального завдання згідно теми: малюнок "Гіпсовий орнамент". В роботі розглядається можливість формування і розвитку спеціальних художніх умінь та навичок засобами малювання з натури.

Результати дослідження. Виконання завдання малюнку "Гіпсовий орнамент" передбачає певний рівень набутих базових знань, умінь та навичок учнів у роботі над зображенням геометричних тіл та предметів побуту. До цього слід додати отримані раніше знання з теорії мистецтва та сформовані первинні художні навички в роботі тоном, навички цілісного бачення тощо.

В процесі виконання завдання з малюнку педагогу необхідно керуватися тим, щоб робота мала свідомий цілеспрямований методично-послідовний характер. Головними засадами цього процесу повинні стати: по-перше,

вивчення моделі як певної просторової структури (гіпсовий орнамент складається з трьох елементів і є трилистником); по-друге - визначення пропорцій плінта, пропорцій його деталей та його орнаменту.

Виконання завдання з малюнку, насамперед, потребує у відповідності з методикою послідовності виконання роботи створення ескізу постановки, у якій заздалегідь визначені співвідношення її компонентів, тобто пропорцій. Ескіз виконується в розмірах, які задовольняють учня (менший розмір сприяє об'єктивному сприйняттю відношень елементів моделі (форми).

Намічені пропорції в зображувальній площині повинні співвідноситися як 2:3, ширина дорівнює двом, а висота – трьом частинам.

Висоту і ширину плінта (в пропорціях 1: 1) в умовному масштабі необхідно відкласти на аркуші паперу (зверху 1 частину, а знизу від 1,5:2 частин). Виміряну висоту і ширину орнаменту та співвідношення орнаменту до деталей, вчитель рекомендує відкласти на зображення плінта, визначивши вісі симетрії та діагоналей на ньому. Після цього треба визначити учням пропорції деталей трилистника. Вимірюємо висоту волоти (праву і ліву) і відкладаємо від основи плінта три рівних частини (відстань від основи до волоти, висоту волоти та її відстань від волоти до верху верхньої деталі). Далі необхідно визначити ширину деталей трилистника (вони дорівнюють висоті волоти) і уточнити їх пропорції.

В зв'язку з тим, що на відстані 30-40 см. від зображення, ми сприймаємо весь ескіз цілому, то контролюємо всю роботу.

Дотримуючись послідовності виконання завдання, учні переносять малюнок з етюда на аркуш паперу. Перенесення ескізного малюнка на підготовлений аркуш паперу відбувається в такій же послідовності, що й створення ескізу. Слід пам'ятати, що розміри зображення гіпсової моделі не повинні бути більшими від реального у постановці, або трохи навіть меншими.

В процесі створення зображення необхідно знову перевіряти пропорції плінта і деталей. Слід пам'ятати, що лінія зі сторони світла буде тонкою і світлішою, а з боку тіні - ширшою і більш насиченою

Після перевірки зображення на аркуші, коли деталі конструктивно побудовані, знайдені їх співвідношення (пропорції), побудовані площини на яких розміщені предмети (плінт), драпіровки, намічені градації(світло, полутінь, тінь, рефлекс) треба дозволити учням працювати тоном який створює враження об'єму та простору тоном.

Робота тоном (власні і падаючі тіні) передає в зображенні умовний об'єм як плінта так й трилистника. Педагог вказує учням про початок шгудії із самої темної тіні, і далі необхідно проробляти власну тінь й одразу падаючу, порівнюючи їх за тоном.

Таким чином, після оправдання власних та падаючих тіней гіпсового орнаменту, а також площини на якій він знаходиться учні перевіряють наявність тонових попадань, які можуть зруйнувати в зображенні враження від об'єму і простору.

Вчитель враховує помилки в роботі тоном і націлює на уточнювання малюнку постановки, аналіз його. В процесі виконання малюнку учнями також виявляються помилки в зображенні конструктивної основи малюнка, тобти в конструкції побудови гіпсової моделі.

В зображенні гіпсових тіл, рекомендується залишати світло (білий папір), а власні і падаючі тіні, рефлексі - опрацьовувати. Роботу ведемо не над окремими ділянками, а загалом по всьому зображенні постановки, таким чином, контролюємо свою роботу, виправляючи помилки. Завершуючи роботу над гіпсовим орнаментом, необхідно знову перевіряти пропорції, відношення між елементами, відійшовши від малюнка не менше ніж на дві висоти постановки. При порівнянні зображення і постановки, помічені помилки слід виправити.

Висновки. Ефективне опанування основ обзвтворчої грамоти відбувається за умов забезпечення розвитку розумової діяльність учнів ліцею, сприяння оволодінню ними системою знань і застосуванню їх у практичній роботі, стимуляції учнів до подальшого розвитку та вдосконалення спеціальних художніх умінь і навичок та емоційного осмислення їх, як інтелектуальних дій.

Виходячи з цього, особливої ваги набуває художньо-педагогічний діалог між учнем і викладачем, як основа передачі знань і розвитку навичок у роботі над учбовим завданнями ліцеїстами естетичного факультету.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку зумовлюють педагогів художнього відділення факультету мистецтв до нових розробок навчально-методичного забезпечення навчального процесу в обласному ліцеї-інтернату для сільської молоді.

Література:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие.-М.; Прогресс, 1974.-392 с.
2. Беда В. Г. Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция. учебн. пособие для студентов пед.институтов, 2-е издание перераб. И доп. - М: Просвещение, 1981.-239 с., ил.
3. Громоу Е. С. Природа художественного творчества; Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1986.-237 с.
4. Рисунок сегодня. И. Толицын, Н. Костров та інші. – Творчество, 1973, №1
5. Рисунок сегодня. М. Дерезук, Н. Попов, И. Родиш та інші. – Творчество, 1973, №12
6. Ростовцев Н. Н., Терентьев Д. Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисования. - М.: Просвещение.1987.-49 с.
7. Щербakov В. С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. (Проблемы руководства изобразительным творчеством детей.) – м., - Просвещение., 1969. 2712 с. с ил.

МАЛЮВАННЯ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.

Красюк І.М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті простежується еволюція змісту та методів викладання дисциплін образотворчого циклу в системі шкільної освіти України протягом ХІХ – початку ХХ століття на основі аналізу нормативних документів тієї доби

Ключові слова. малювання, початкова і середня освіта, програми і правила.

Аннотация. Красюк И. Рисование в содержании школьного образования в Украине в ХІХ – начале ХХ столетия. В статье прослеживается эволюция содержания и методов преподавания дисциплин изобразительного цикла в системе школьного образования Украины на протяжении ХІХ – начала ХХ столетия на основании анализа нормативных документов той эпохи.

Ключевые слова. рисование, начальное и среднее образование, программы и правила.

Annotation. Krasnyuk I.A. Drawing in the contents of school education in Ukraine in ХІХ - the beginning of ХХ century. In article evolution of the contents and methods of teaching of disciplines of a graphic cycle in system of school education of Ukraine on extent ХІХ - the beginnings of ХХ century is traced on the basis of the analysis of normative documents of that epoch.

Key words. Drawing, initial and secondary education. Programs and rules.

Постановка проблеми. Дисципліни творчого спрямування завжди відігравали і відіграватимуть значну роль у процесі формування людської особистості. В наш час розбудови національної освіти особливої актуальності набуває проблема поєднання сучасних технологій викладання шкільних курсів

образотворчого мистецтва, художньої праці, дизайну, основ естетики та культурології з усталеними традиціями вітчизняної художньої педагогіки. Зокрема, видається плідним уважне вивчення та різнобічний аналіз місця образотворчих дисциплін у змісті середньої освіти в Україні XIX – початку XX століття та методичних засад їх викладання у навчальних закладах різних типів.

Роботу виконано в контексті програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчення традицій і досвіду минулих років у галузі педагогічної освіти входить до кола зацікавлень низки сучасних науковців. зокрема, сказане стосується дисциплін образотворчого циклу як підгрунтя сучасної художньо-педагогічної освіти. питання художньої освіти в Україні XIX століття висвітлюються в публікаціях Л.Соколюк, Р.Шмагала, О.Волинської, О.Сторчай та інших вчених. Проте, увага в цих дослідженнях акцентується саме на становленні мистецько-художньої освіти. Для підготовки ж сучасних вчителів образотворчого мистецтва для національної школи важливим є ознайомлення з проблемою викладання образотворчих дисциплін в системі шкільної освіти.

Метою даної статті є висвітлення історії запровадження малювання, креслення та інших предметів образотворчого циклу в різні ланки початкової та середньої освіти в Україні в зазначену добу та огляд становлення методик їх викладання.

Отримані результати. На початку зазначеного періоду всі ланки народної освіти в тодішній Російській імперії були пов'язані по вертикалі і мали основною метою підготовку до наступного шабля навчання – від парафіяльного училища до університету. Та з кінця 1820-х років в результаті освітніх реформ, зокрема – за Уставом 1828 року для гімназій та училищ – ця наступність і вертикальний взаємозв'язок втрачаються і натомість посилюється суспільне “розшарування” народної освіти. В однорічних парафіяльних училищах мали можливість здобути найелементарнішу освіту представники найнижчих верств населення, переважно – селяни і в навчальних планах цих

училищ, звичайно, не було місця предметам естетичного циклу. В повітових училищах, де навчались учні з нешляхетних прошарків міського населення, в перелік предметів входить і малювання. Гімназії, що набувають загальногуманітарного спрямування, мають за головну мету підготовку учнів до вступу у вищі навчальні заклади і тому малюванню та кресленню в навчальних планах тут приділяється значна увага: в більшості гімназій малювання викладається 4 роки.¹

Слід зауважити, що створене в 1802 році Міністерство народної освіти прагнуло максимально уніфікувати діяльність навчальних закладів різних рівнів і досить часто видавало різноманітні положення, правила та устави, які теоретично мали на меті удосконалення освітньої діяльності, хоча на практиці залишалась нерозв'язаною головна проблема: процент населення, – зокрема в Україні – що мав можливість набути якісну освіту, був катастрофічно низьким. Наймасштабніші реформи освіти проходять в контексті загальних соціально-політичних та економічних змін в 1860-х роках. В міністерських циркулярах 1860, 1864, 1868 років регламентується діяльність університетів, жіночих училищ та гімназій, зрештою – вся система початкової та середньої освіти.

З метою певної демократизації початкової освіти створюються початкові народні училища без обмеження строку навчання та віку учнів. Згідно положення 1872 року на основі колишніх повітових училищ організуються два типи початкових навчальних закладів із чітко визначеним статусом. Так звані “двокласні” початкові училища з п'ятирічним терміном навчання давали підготовку до вступу в учительські семінарії або на спеціалізовані курси. Випускники шестирічного міського училища мали змогу протягом 1-2 років набути повну середню професійну освіту.²

Гімназична освіта теж зазнає змін. Згідно уставу 1864 року дворівневі навчальні заклади – прогімназії та гімназії з семирічним строком навчання – розподіляються на класичні та реальні. Основним документом, що визначав функціонування середньої освіти впродовж кількох десятиліть став Устав 1871 року. Цей циркуляр приписує залишити гімназії лише класичного

гуманітарного спрямування з восьмирічним терміном навчання. Паралельно починають активно розвиватись реальні училища – навчальні заклади, де за 7 років можна було набути і загальну і спеціальну освіту. Якщо випускники гімназії, як і раніше орієнтувались на подальше навчання в університеті, то реальні училища надавали підготовку до вступу у вищі технічні та сільськогосподарські навчальні заклади. Протягом останньої третини XIX – початку XX століття взагалі активно розвивається середня професійна освіта різних напрямків, в тому числі і педагогічна.³

Міністерські документи тієї доби значну увагу приділяють змісту окремих ланок початкової і середньої освіти, пропонуючи типові навчальні плани та орієнтовні програми з дисциплін. Характерною рисою планування навчального процесу в конкретних випадках є можливість варіативного підходу відносно термінів навчання і переліку обов'язкових предметів. Вагому частину навчального часу як в початковій так і в середній освіті займають малювання, креслення, чистопис. Аналіз навчальних планів дає можливість уявити значущість образотворчої підготовки в середній освіті XIX століття.

Згідно проекту загального “нормального” плану промислової освіти серед 14 обов'язкових загальноосвітніх предметів, що повинні були вивчатись протягом 4-х років навчання у професійних училищах (не враховуючи практичні заняття майстернях), російська мова та малювання мають найбільшу кількість годин – близько 630. У виданому в 1895 році Збірнику матеріалів з питань середньої професійної освіти передбачена значна мобільність і свобода в питаннях формування навчального плану в залежності від конкретного напрямку освіти окремих училищ.⁴ Так, зазначається, що певні робочі професії не вимагають великої кількості часу для опанування і тут можна обмежитись двома класами навчання. В інших випадках в разі необхідності дозволяється продовження терміну навчання до п'яти років. В основному ж заклади середньої професійної освіти були чотирьохрічними.

Характерно, що малювання викладалось в більшості з них протягом всього навчального часу. Але кількість годин, відведених на малювання – різна:

від майже 900 годин (28 на тиждень !) в середніх будівельно-технічних училищах до 210 в середніх сільськогосподарсько-технічних навчальних закладах.⁵ В ремісничих училищах на загальне і технічне малювання запропоновано найбільшу кількість годин – понад 900 за чотири роки, не враховуючи практичного опанування певного ремесла, що теж могло містити елементи образотворчості. Питома вага професійної освіти в пореформеній країні зростає з кожним десятиліттям. Згідно інформації початку ХХ століття в Україні налічувалось біля п'яти з половиною сотень середніх та нижчих професійних навчальних закладів і досить значна частина населення оволодівала основами образотворчої грамоти.

Дещо інакше ставились до малювання та креслення в гімназіях. За положеннями ці предмети були не обов'язковими. Цікава інформація міститься у виданому в 1880-х роках збірнику нормативних документів для навчальних закладів Києва.⁶ Так, в класичних чоловічих гімназіях з дев'ятилітнім навчанням малювання та креслення, як і музика, були не обов'язковими. Натомість, в реальному училищі та кадетському корпусі, що надавали повну підготовку до вступу у вищі навчальні заклади, ці дисципліни входять в обов'язковий перелік предметів. Так само нормативними є малювання, креслення та рукоділля в жіночих гімназіях міста та в жіночих ремісничих класах. Тобто, фактично класичні гімназії гуманітарного спрямування, що мали б особливу увагу приділяти дисциплінам творчого блоку, в дійсності ставились до них неоднозначно.

Міністерство народної освіти певною мірою прагнуло поліпшити ситуацію з викладанням образотворчих предметів в навчальних закладах народної освіти. Зокрема, на початку ХХ століття за ініціативою Академії мистецтв, яка контролювала всі ланки тогочасної художньої освіти в країні, міністерство запропонувало ширше залучати навчальні заклади до конкурсів графічних мистецтв.⁷ З цією метою в Києві була створена спеціальна комісія з фахівців, яка на своїх засіданнях розглянула представлених для участі в конкурсній роботі учнів гімназій київського навчального округу. Цей захід став нагодою

проаналізувати і стан викладання малювання в середніх навчальних закладах регіону. Сорок гімназій із 43-х, що знаходились на обліку у навчальному окрузі взяло участь у конкурсі. Загальний рівень викладання члени комісії оцінили як задовільний і вбачали причини слабкої підготовки значної частини учнів гімназій з малюнку як в безвідповідальному ставленні до викладання з боку адміністрацій так і в хибах методики.

Зміст предметів "малювання" та "креслення", а також методичні засади їх викладання були предметом уваги фахівців і урядовців протягом всього століття. Як вже зазначалось, керівництво викладанням графічних мистецтв було покладено на Академію мистецтв і цей єдиний в імперії вищий навчальний художній заклад паралельно з міністерством освіти здійснював контроль за підготовкою викладацьких кадрів і за якістю викладання шкільних курсів малювання та креслення. Ще в 1832 році вийшло міністерське Положення про вчителів малювання та креслення в гімназіях та повітових училищах, де окреслені мета, завдання та зміст предметів.⁸ Згідно цього циркуляру головною метою навчання малюванню має бути розвиток поняття про прекрасне, удосконалення смаку та удосконалення мистецтв. Поза тим в початкових училищах учитель повинен формувати в учнів відчуття співрозмірності, навички зображення предметів, що "використовуються в мистецтвах та ремеслах".⁹ Учні повинні були "креслити" з гравіюваних оригіналів геометричні тіла, орнаменти, частини тіла та постать людини. Тобто, в основі навчання лежало, як бачимо, змальовування із зразків.

Програми з малювання для гімназій мають ширший обсяг цілей, завдань і дещо різноманітнішу методику. Поза перерахованими вище основними програмними завданнями для учнів училищ, у гімназистів необхідно було формувати поняття про красу взагалі та красу людського тіла. В програмах передбачено викладання основ перспективи, малювання архітектурних ордерів, малювання з гіпсів та з натури постаті людини і за бажанням - "малювання фарбами", тобто, живопис з натури натюрмортів та пейзажів. Але, як і в училищних програмах, головною вимогою учителя до учнів було набуття

навичок “точності та чистоти” копіювання. Цікаво, що рекомендується на початковому етапі малювати спочатку кольоровим олівцем – наприклад, червоним типу сангіни – що погано витирається і змушує до обережнішого і уважнішого ведення малюнку. Автори методичних рекомендацій радять також приділяти всім учням однакову увагу і віддавати перевагу поясненням, а не практичній допомозі. Слід зауважити, що креслення в цьому положенні трактується як дещо середнє між аналітичним малюнком та технічним малюванням. В програмах - креслення з природи геометричних тіл з світлотіньовим моделюванням. Певна увага приділяється і методичному забезпеченню, а саме – таблицям “зразків” для змалювання та дерев’яним та гіпсовим моделям, яких рекомендується мати менше, але високої якості.

Досить змістовні рекомендації і поради щодо викладання малювання запропоновані у Збірнику розпоряджень по чоловічим гімназіям, укладеному М.Міртовським в 1911 році.¹⁰ Порівняння матеріалів цього збірника з положенням 1832 року, дає змогу відчутти зміни у вимогах та методиці викладання малювання. Пояснювальна записка до програми з малюнку містить вказівки щодо організації і ведення занять, що заслуговують на увагу. Так, на противагу попереднім порадам, згідно яких копіювання було обов’язковим, тепер спеціально зазначається, що чисто механічні вправи не допускаються і тому копіювання “з так званих оригіналів, тобто, друкованих зразків” забороняється як заняття несвідоме.¹¹ Разом з тим, як і раніше, у підготовчому класі зберігається малювання по сітці.

Учням, що краще встигають і раніше завершують роботи, пропонується повторити малюнок “на пам’ять” в іншому ракурсі та горизонті. Вчитель може також дати додаткове завдання по вирішенню перстективних задач на основі попередніх пояснень. Безпосередня участь учителя в процесі виконання завдання повинна обмежуватись, згідно рекомендацій, переважно усними поясненнями. Виправляти учнівський малюнок не рекомендується, але в разі необхідності слід скористатись технічними поясненнями на полях малюнку. Наочністю та методичною допомогою мають бути таблиці та педагогічний

малюнок учителя на дошці. Ці моменти є важливими в плані формування в учнів умінь і навичок самостійно виявляти в постановках головне і другорядне, розрізняти характерне. В основу вивчення предметних форм покладені геометричні тіла як схеми для порівняння та відображення різноманітних складніших предметів. поряд з цим одним з головних завдань у виконанні постановок є вірне композиційне рішення та відповідний масштабний вибір.¹²

Важливою методичною засадою сприймається і порада щодо періодичного перегляду всіх робіт учня, а не лише останньої - з метою глибшого аналізу процесу опанування ним основ образотворчої грамоти. Вчитель взагалі повинен прагнути так поставити завдання і створити такі умови, щоб учні відчували задоволення від своєї роботи, яку в принципі вони спроможні добре виконати власними силами. Кожне наступне завдання повинно поєднувати вже освоєний і новий матеріал, базуючись на основоположному принципі переходу від простого до складного.

Таким чином, очевидно, що протягом десятиліть зміст початкової художньої освіти уточнювався і удосконалювався як і методика викладання малюнку і живопису. Рекомендації початку ХХ століття свідчать про становлення наукового підходу до проблеми. Проте, звичайно, рівень викладання образотворчих дисциплін в середніх навчальних закладах в конкретних випадках був неоднаковим і далеко не завжди відповідав задекларованим вимогам. Цікавим і вагомим свідоцтвом реальної ситуації з викладанням малювання в гімназіях є вже згаданий протокол комісії Київського навчального округу.¹³ Систематизуючи представлені роботи, члени комісії поділили всіх учасників (40 гімназій) на три групи: В першу з них включені заклади, де викладання малювання велось за вимогами Міністерства освіти. В другу групу виділені гімназії, де вчителі малювання працювали згідно порад Академії мистецтв. В третю – найчисленнішу групу – увійшли гімназії, що представили слабкі роботи без певної системи викладання. Зазначимо, що у всіх групах малювання викладалось чотири роки - в підготовчому, та перших трьох класах.

Якщо проаналізувати схему програм першої і другої груп, то виявляються певні розбіжності. Послідовники міністерської лінії викладання в підготовчому класі займалися малюванням по пам'яті та з допомогою сітки. Прихильники академічної методики малювали з таблиць, але не використовували сітку, оскільки Академія була проти таких вправ. В першому класі в гімназіях першої групи малювали з таблиць, іноді – дротяні тіла та “пласкі контури”. В другій групі гімназій малювали геометричні тіла та вводився живопис нескладних предметів ужитку. В наступному класі відповідно малювали в першій групі геометричні тіла та наприкінці року – гіпси, а в другій – гіпси та складніші предмети в кольорі. В останній рік викладання малювання в першій групі гімназій малювали гіпси та предмети побуту. Іноді, поза програмою – “малювання фарбами”. В другій же групі в програму входив малюнок гіпсів та гіпсових орнаментів, а також натурні постановки як з малюнку так і з живопису.

Зазначаючи в цілому раціональніший характер програм, основаних на рекомендаціях Академії мистецтв, члени комісії констатують посередній рівень виконання більшості робіт. Лише роботи учнів п'яти гімназій із сорока комісія оцінила як хороші та ще в семи - як “цілком задовільні”. В решті навчальних закладів рівень викладання малювання був оцінений як задовільний (15) та дуже слабкий (13). Як вже вище згадувалось, головною причиною таких низьких результатів вважалась розбіжність між архаїчними програмами Міністерства освіти і побажаннями академії мистецтв. В загальних висновках засідання фахової комісії відмічається також як негативний фактор відсутність в атестованих навчальних закладах спеціалізованих рисувальних класів та відсутність в більшості з них достатньої кількості реквізиту. Поза тим, на думку членів комісії на рівень викладання образотворчого мистецтва впливає і неоднозначне ставлення з боку адміністрації. Те, що в частині гімназій малювання вважалось обов'язковим предметом і при переводі з класу в клас оцінка з малювання була непотрібна, позначилось на результатах.

Висновки. Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок про те, що протягом XIX – початку XX століття в народній освіті України малюванню як дисципліні відводилась в навчальних закладах різних типів неоднакова роль. В початкових училищах закладались певні основи образотворчої грамоти з наголосом на можливість практичного використання набутих знань в практичній ремісничій роботі. Ускладнення програм в середній освітній ланці було професійно зорієнтованим. Якщо в середній професійній освіті, особливо в реальних та ремісничих училищах малювання разом з кресленням займало дуже помітне місце в навчальних планах, то в класичних гімназіях ставились до цих предметів з певною суб'єктивністю. Водночас, звернення до образотворчої діяльності в процесі навчання в початкових і особливо – в середніх закладах освіти було тим підґрунтям, на якому формувалась в Україні художня і художньо-педагогічна освіта.

Подальший напрямок досліджень. Проаналізований матеріал може бути використаний у дослідженнях з питань історії художньо-педагогічної освіти в Україні.

Література

1. *Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства министерства Народного Просвещения.* Сост. М.М.Миртовский. - М.: 1911. - С.526-527.
2. *История педагогики. Часть 2. С XVIIв. до середины XXв: Учебное пособие для пед-х унив-тов/ под. ред. акад. РАО А.И.Пискунова.* - М.: ТЦ "Сфера", 1997. - С.165
3. *Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию.* Вып. 2. - Спб., 1895. - С. 11.
4. *Проект общего нормального плана промышленного образования в России.* - Б.м., б.р.- С.65.
5. *Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию.* Вып. 2. - Спб., 1895. - С. 112.
6. *Программы, правила и права всех Киевских учебных заведений.* Сост. М.М. Захарченко. - Киев: Изд-во Б.Корейво, 1884.
7. *Протокол заседаний комиссии для разработки предложенного министерством вопроса о возможно широком привлечении учебных заведений к конкурсам графических искусств.* - Киев: Тип. И.Кушнарев и К., 1911. - 14 с.
8. *Положение об учителях рисования и черчения в гимназиях и уездных училищах.* - Спб., 1852. - 22с.
9. *Там само.* - С. 4.
10. *Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства Министерства Народного просвещения.* Сост. М.М.Миртовский. - М.: "Правоведение", 1911
11. *Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства Министерства Народного просвещения.* Сост. М.М.Миртовский. - М.: "Правоведение", 1911.-с. 527.
12. *Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства Министерства Народного просвещения.* Сост. М.М.Миртовский. - М.: "Правоведение", 1911. - С. 529.
13. *Протокол заседаний комисси для разработки предложенного министерством вопроса о возможно широком привлечении учебных заведений к конкурсам графических искусств.* - Киев: Тип. И.Кушнарев и К., 1911. - 14 с.
14. *Протокол заседаний комисси для разработки предложенного министерством вопроса о возможно широком привлечении учебных заведений к конкурсам графических искусств.* - Киев: Тип. И.Кушнарев и К., 1911. - С. 7-11.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кривоносова О.В.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. У статті науково обгрунтовані послідовність і етапи розвитку вокального слуху. Встановлені межі розвитку вокального слуху у молодших школярів з урахуванням їх вікових особливостей.
Ключові слова. структурні компоненти вокального слуху; вокальні уявлення; навички; етапи розвитку вокального слуху.

Анотация. Кривоносова О.В. Этапы развития вокального слуха младших школьников. В статье научно обоснована последовательность и этапы развития вокального слуха. Установлены границы развития вокального слуха у младших школьников с учетом их возрастных особенностей.
Ключевые слова. структурные компоненты вокального слуха; вокальные представления; навыки; этапы развития вокального слуха.

Annotation. Krivonosova O.V. Stages of development of vocal hearing of younger schoolboys. In article the sequence and stages of development of vocal hearing is scientifically proved. Borders of development of vocal hearing at younger schoolboys are established in view of their age features.
Key words. structural components of vocal hearing, vocal representations, skills, stages of development of vocal hearing.

Постановка проблеми. На початку ХХІ сторіччя музичне виховання спрямоване на формування емоційно розвиненої, творчої, висококультурної особистості. Спів є важливим засобом музичного розвитку та виховання молодших школярів. Але головним контролером і регулятором вокальної діяльності є достатньо розвинений вокальний слух [5, 9, 10], який повинен випереджати розвиток голосу [8]. Вокально-хорове мистецтво потребує ефективної методики розвитку вокального слуху. Успішність її розробки для молодших школярів залежить від визначення і обгрунтування послідовності етапів розвитку вокального слуху, а також визначення меж, що відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Аналіз досліджень та публікацій. Психомоторику людини досліджували вчені-психофізіологи: Н. Бернштейн, С. Максименко, Л. Чхеїдзе та ін. [1, 3, 6]. Зміст та методику музичного виховання школярів розглядали О. Апраксіна, С. Науменко, Л. Коваль, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Стулова, Г. Шацька та ін., які обгрунтували виховний потенціал вокальної діяльності учнів.

Мета роботи полягає у встановленні та обгрунтуванні послідовності етапів розвитку вокального слуху молодших школярів з урахуванням їх вікових

особливостей на основі визначеної сутності, структури та психофізіологічного механізму функціонування і спрямована на стратегію його розвитку.

Отримані результати. Сформовані вокальні уявлення складають базисну основу вокального слуху. У формуванні таких уявлень приймають участь структурні компоненти вокального слуху. Керуючими структурними компонентами є: процесуально-моделювальна самостійність мислення, творча активність і емоційна чутливість. Вони відповідають раціональному, чуттєвому і інтуїтивному рівню мислення людини і сприяють усвідомленню та розумінню усієї вокальної діяльності.

Головною функцією вокального слуху є послідовне утворення, синтезування і усвідомлення вокальних уявлень. Кінцевим результатом такої роботи є кількісне утворення цілісно-складових слухо-рухових уявлень. Цілісно-складовими вони визначені через те, що охоплюють відносно автономні уявлення у цілісну структуру. Це дає змогу виділяти і трансформувати будь-яку одну складову, не порушуючи цілісну структуру вокального уявлення. Такий механізм забезпечує процес, де послідовно змінюючи один компонент вокального уявлення, виконавець-вокаліст має можливість автоматично змінювати й інші складові, що з ним пов'язані. Слухо-руховим уявлення стає внаслідок етапного формування вокальної дії в процесі співу, яка об'єднує в собі слухові та рухові чинники і представляє собою образ розгортання послідовності вокальної дії [5].

Вокальна діяльність починається з сприйняття вокального твору, в процесі якого перед слухачем розгортається відповідний слуховий образ. За сутністю він є асоціативно-чуттєвим, тому що являє собою складну інтермодальну асоціацію слухових, зорових, просторових і часових уявлень [2]. За допомогою емоційної чутливості (рівня експресивності) і роботи психомоторики від слухового образу утворюється відповідний руховий образ. Така послідовність співпадає з сучасними дослідженнями у функціонуванні психомоторики вченими-психофізіологами: С. Максименко, Н. Бернштейном, Л. Чхеїдзе та ін. [1, 3, 6]. В процесі сприйняття вокального твору на первинному рівні роботи

психомоторики з'являються лише зачаткові рухи і прослідковується відгук на зміну темпу музики, її ритмічної структури. На другому, більш вищому рівні у роботі психомоторики спостерігаються рухи, що пов'язані зі зміною пози міміки і переміщення тіла у просторі. Така активність виникає під час сприйняття вокального твору за умови обов'язкового включення емоційної чутливості. Слуховий образ і емоційна чутливість разом утворюють слухо-емоційний блок. Усвідомлення слухо-емоційного блоку відбувається за допомогою усіх рівнів мислення, в результаті якого виникає слухо-емоційне уявлення вокального слуху. Правильно сформовані у певній кількості слухо-емоційні уявлення дуже важливі для співака, тому що складають основу його естетичного смаку, музичної культури, розуміння їм естетичних еталонів та ідеї вокального твору, а також інших складових слухового образу вокального твору. Повне, яскраве і чітко сформоване слухо-емоційне уявлення за сутністю є уявленням всебічно усвідомленого цілісного вокального образу. Слухо-емоційне уявлення фіксується у пам'яті, а відповідний слухо-емоційний блок аналізується і готує трансформацію та утворення відповідного рухового образу.

Даний процес відбувається за допомогою внутрішнього плану дії і всіх рівнів мислення людини, а в роботі психомоторики спостерігаються рухи, що відповідають більш вищим рівням її функціонування. Спочатку виникають активні предметні рухові дії, а на самому високому рівні підключається вокальна моторика (перцептивна вокалізація), яка відображає весь музичний матеріал у цілому [6]. Вченими виявлено, що звукове коливання зв'язок голосового апарату чітко співпадає з відображенням параметрів звуків, які сприймаються [2]. Руховий образ у вокальній діяльності представляє собою єдність засобів і форм руху в процесі співу, а також його змістовну характеристику. За висновками В. Григор'єва [1], руховий образ утворює поле рішень, де його контури окреслюють зону доцільних та найбільш ефективних прийомів рухового виконання. Широке поле рішень забезпечує художній рівень реалізації руху, а вузьке – конкретний ремісничий рівень реалізації руху. В наслідок чого свідомість випрацьовує не тільки образ руху, а і систему

координаційних точок смислової зони руху. Дослідження у психофізіології довели, що центр кори головного мозку створює "образ руху", слідкує за його відповідністю та реалізацією, а керуючі і коригуючі впливи реалізуються через автоматичну регуляцію рухами і через самі внутрішньо-м'язові механізми. Руховий образ забезпечує можливість свідомо контролювати процес співу, реалізує рухові дії у вокальній діяльності і має свою структуру [7]. В процесі формування рухового образу психомоторика вокаліста виконує рухові дії і рухові реакції, що з ними пов'язані. Шлях від включення емоційної чутливості до формування рухового образу створює емоційно-руховий блок, а після виконання та усвідомлення цієї стадії вокальної дії формується емоційно-рухове уявлення. Добре сформовані емоційно-рухові уявлення є образом розуміння засобів і форм орієнтування рухових дій у вокальній діяльності. Ці уявлення забезпечують вироблення правильного процесу орієнтування голосового апарату для відповідного виконання музичного матеріалу.

В процесі особистого виконання співак фіксує свою рухову діяльність і виконаний слуховий образ. Таке об'єднання формує рухо-слуховий блок вокальної діяльності, а після його усвідомлення формує відповідне рухо-слухове уявлення вокального слуху. Психофізіологічні дослідження стверджують, що рухова інформація кодується мозком у повному і стислому вигляді. Повна необхідна для розгортання процесу руху в деталях, а стисла – для її планування. Вони також встановили, що свідомість не керує окремими рухами, а стратегічно спрямовує та коригує їх. Це відбувається через забезпечення свідомістю функціонування механізму згортання програм руху в код, а потім розгортання цього коду в реальну дію [1]. Таким чином, рухо-слухові уявлення складають основу усіх сформованих вокальних навиків, які зберігаються у пам'яті. Рухо-слухове уявлення за сутністю є образом розуміння виконання рухів у процесі співу.

Останньою стадією вокальної дії буде складна аналітично-синтетична діяльність мислення виконавця по усвідомленню її послідовного розгортання та відтворення вокальної дії від початку до кінця. Вокаліст аналізує не тільки

виконання своїх рухових дій і слуховий образ, який він відтворив в процесі співу, а й порівнює його з тим слуховим образом, який він сприйняв. Виконавець повинен з'ясувати різницю між ними, а також проаналізувати ступені адекватності підбору відповідних рухів, які є засобом у відтворенні слухового образу вокального твору. Слухо-рухове уявлення виникає тільки внаслідок аналітично-синтетичної діяльності мислення співака, який досліджує особисте виконання. Слухо-рухове уявлення є узагальнюючим висновком до всіх попередніх етапних уявлень, що формувалися послідовно до нього на кожній стадії вокальної дії і представляє собою образ послідовності виконання вокальної дії. Це уявлення, базуючись на попередніх стадіях і в порівнянні з ними, стає більш чітко оформленим, повним та яскравим. Шлях проходження від формування слухо-емоційного уявлення до слухо-рухового буде першим етапом розвитку вокального слуху, в процесі якого усвідомлюються послідовні стадії, що розгортаються в межах вокальної дії.

Таким чином, слухо-емоційне уявлення вокального слуху дає вокалісту усвідомлення всіх складових компонентів, що формують вокальний образ. Емоційно-рухове уявлення вокального слуху дає вокалісту усвідомлення способів і форм орієнтування вокальної дії. Рухо-слухове уявлення дає розуміння образу виконання рухів у вокальній дії (усвідомлення вокальних навиків). А слухо-рухове уявлення дає вокалісту усвідомлення послідовності виконання вокальної дії в цілому, від сприйняття вокального образу до аналізу відповідності особистому виконанню цього образу.

Формування вокального уявлення має певну послідовність, яка підпорядкована чіткому дотриманню розгортання вокальної дії. Кожне наступне уявлення формується на базі попереднього сформованого уявлення і пов'язане з певними законами функціонування психофізіології людини у вокальній діяльності [3,5,8,10]. Визначення послідовності формування уявлень вокального слуху і механізму формування послідовності стадій вокальних уявлень дало змогу визначити і етапи розвитку вокального слуху. На першому етапі формується образ усвідомлення розгортання послідовності вокальної дії

(слухо-рухове уявлення). Другим етапом являється сформованість повного, яскравого і чіткого образу виконання рухів у вокальній дії (рухо-слухове уявлення). На цьому етапі відбувається усвідомлення усіх вокальних навиків, що необхідні для успішного функціонування вокальної діяльності. Наступним, третім етапом розвитку вокального слуху є формування образу усіх форм і засобів орієнтування вокальної дії (емоційно-рухове уявлення). Метою четвертого етапу розвитку вокального слуху є формування яскравого, всебічно усвідомленого, цілісного вокального образу, який сприймається співаком в процесі вокальної діяльності для його аналізу і виконання. На п'ятому етапі розвиток вокального слуху вдосконалюється через об'єднання та синтезування в єдине вокальне уявлення наступних компонентів: уявлення усвідомлено сприйнятого вокального образу (слухо-емоційне уявлення) з усвідомленими вокальними навиками, що здатні його відтворити (рухо-слухове уявлення). І паралельно синтезується добре сформований образ форми і засобу орієнтування вокальної дії (емоційно-рухове уявлення) зі сформованим образом послідовності етапного розгортання вокальної дії (слухо-рухове уявлення). На шостому, заключному етапі розвитку вокального слуху вокальні уявлення синтезуються таким чином, що об'єднуються в цілісний вокальний єдиний блок, де всі етапні вокальні уявлення вибудовуються в послідовність, яка відповідає стадіям вокальної дії (починаючи із сприйняття і закінчуючи аналізом відтвореного музичного матеріалу). Послідовність етапів розвитку вокального слуху співпадає з розкритими в психофізіології фазами опанування діяльністю у процесі навчання [3, 72-76].

На основі сутності, структури, психофізіологічного механізму функціонування і розвитку вокального слуху та наукових літературних джерел ми визначили, який відрізок послідовності та які етапи розвитку вокального слуху відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Вокальний слух може починати розвиватись від народження дитини, тому що у всіх новонароджених є передумови для його розвитку [8]. Але у зв'язку з обмеженнями у анатомічних, фізичних та психофізіологічних характеристиках

раннього віку дитини і можливості формування уявлень вокального слуху у них теж обмежуються. Процес розвитку вокального слуху досить тривалий і відповідає педагогічному принципу наступності, безперервності та чіткої відповідності віковим особливостям. В дошкільному віці в зв'язку з недостатністю розвиненості рівнів мислення та фізіологічним обмеженням розвитку голосового апарату можливо формувати тільки етапні стадії розвитку вокального слуху в зачатковій ("контурній") формі.

Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку вказують на те, що у них можливо повноцінно формувати перший етап розвитку вокального слуху, тобто той етап, що пов'язаний з формуванням слухо-рухових уявлень вокального слуху. На другому етапі розвитку вокального слуху повинні бути чітко сформовані рухо-слухові уявлення, що є усвідомленим образом виконання рухів у вокальній дії (усвідомлення виконання вокальної навички). Даний етап сприятливо формувати у підлітковому віці, тому що їх рівень психофізіологічного розвитку розширює можливості формування вокальних навиків. В старшому підлітковому віці з більш досконалим розвитком внутрішнього плану дії і понятійного мислення збільшуються можливості у формуванні емоційно-рухових уявлень, що відносяться до третього етапу розвитку вокального слуху. А у старшому шкільному віці (15-17 років) можливо формувати слухо-емоційне уявлення (четвертий етап розвитку вокального слуху) внаслідок добре розвиненого понятійного мислення і у зв'язку з розширенням можливостей голосової функції, яка пов'язана із заключним етапом фізичного розвитку їх організму. П'ятий і шостий етапи розвитку вокального слуху, коли відбувається синтез уявлень у єдине цілісно-складове слухо-рухове уявлення вокального слуху, припадають на вік від 17 до 21-25 років. Фізичний розвиток людини цього віку повністю завершений і розвиток її вокального слуху може вдосконалитись до високого рівня якості.

Висновки. Розвиток вокального слуху має чітку послідовність, яка підпорядкована етапам розгортання вокальної дії і законам функціонування психофізіології людини в процесі співу. Відповідно даним законам, розвиток

вокального слуху проходить у шість етапів, де кожний із них має послідовні стадії. Результатами етапів є: *першого* - сформованість слухо-рухових уявлень вокального слуху; *другого* - сформованість рухо-слухових уявлень вокального слуху; *третього* - сформованість емоційно-рухових уявлень вокального слуху; *четвертого* - сформованість слухо-емоційних уявлень вокального слуху. В процесі *п'ятого і шостого* етапів розвитку вокального слуху відбувається синтезування і будування цілісно-складової послідовності завершених слухо-рухових уявлень вокального слуху; процес розвитку вокального слуху є досить тривалим і відповідає педагогічному принципу наступності, безперервності і чіткої відповідності віковим особливостям; вікові можливості молодших школярів дають змогу починати повноцінний розвиток у них вокального слуху; у молодшому шкільному віці відповідно їх психофізіологічним, анатомічним, фізичним і морфологічним особливостям можливо повноцінно формувати лише перший етап розвитку вокального слуху, який є основою і важливою умовою для подальшого розвитку їх вокального слуху і вдосконалення його до високого рівня якості.

Література

1. Андрушко О.І. Формування музично-ігрових рухів скрипаля // *Теорія та методика мистецької освіти*. – К.: НПУ, 2003. – С. 102 – 107.
2. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской терапии. – М.: Институт терапии, 2004. – 96 с.
3. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. *Загальна психологія*. – К., 2001. – 255 с.
4. Морозов В.П. *Теорія резонансного пения*. – М., 2002. – 494 с.
5. Науменко С.І. *Психологія музичності та її формування у молодших школярів*. – Київ: КДПШ, 1993. – 157 с.
6. Роговик Л. *Психомоторика дитини*. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
7. Стулова Г.П. *Хоровий клас*. – М.: Просвещение, 1988. – 118 с.
8. Ростовський О.Я. *Методика викладання музики в початковій школі*. – Тернопіль, 2001. – 215 с.
9. Шацкая В.Н. *Детский голос*. – М.: Педагогіка, 1970. – 227 с.

ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ШКОЛИ КИТАЮ

Линь Хай

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. Стаття розкриває традиції та значення співачкої діяльності в Китаї. Також охарактеризовані сучасні тенденції розвитку китайських вокально-хорових шкіл.

Ключові слова. вокально-хорова школа, традиції, сучасні тенденції, співача діяльність.

Анотация. Линь Хай. Традиции и современные тенденции развития вокально-хоровой школы Китая. Статья раскрывает вековые традиции и значение певческой деятельности в Китае. Также охарактеризованы современные тенденции развития китайских вокально-хоровых школ.

Ключевые слова. вокально-хоровая школа, традиции, современные тенденции, певческая деятельность.

Annotation. Lin Hau. The article reveals ancient traditions and significance of singing activities in China. The modern tendencies of development of Chinese vocal-choral schools are characterized as well.

Key words: vocal and choir school, tradition, modern tendencies, singing work.

Постановка проблеми. Ефективність функціонування вокально-хорової школи багато в чому залежить від особистості диригента, від рівня його підготовки у вищій школі мистецької освіти. Тому одним з основних завдань є вивчення вікових традицій свого народу та визначення засобів їх збереження й використання на сучасному етапі розвитку вокально-хорового мистецтва Китаю. Адже проблема вивчення китайської вокально-музичної культури є актуальною у зв'язку з тим, що на сучасному етапі ця сфера остаточно сформувала свої професійні ознаки.

Основним завданням вивчення питань розвитку національної вокально-хорової школи Китаю є усвідомлення процесів, що обумовили повернення до традицій вітчизняного виконавського вокально-хорового мистецтва на новому якісному рівні. Одним із шляхів рішення цієї проблеми може стати ретельне вивчення досвіду китайської вокально-хорової школи, зокрема, узагальнення обов'язкових канонів традиційного народного й професійного мистецтва. Вагомість досягнень вокально-хорової школи Китаю й роль, що вона зіграла у формуванні музичної культури країни, повною мірою засвідчує актуальність ретельного вивчення цієї проблеми [6, 15].

Вокально-хорова національна школа завжди спрямована на певний світогляд, і при цьому вона вносить свої корективи в розуміння художньо-естетичних явищ і тенденцій розвитку мистецької галузі. Знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, вирішуючи художньо-естетичні, морально-етичні й індивідуально-психологічні питання, школа здійснює пошук нових засобів удосконалення своєї діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Специфіка вокально-хорової школи Китаю привертає увагу як діячів музичної культури Китаю (Бай Юнь-шен, Ван Чао-вень, Лі Фан, Фан Дін-Тан й ін.) та дослідників з інших країн світу (В.Алексєєв, О.Васильченко, В.Виноградов, Р.Грубер, М.Михайлов, Л.Сакетті,

М.Чулакі), так і музичних педагогів України (А.Болгарського, П.Ковалика, А.Лашенка, А.Мартинюка, П.Ніколаєнко, В.Федоришина та ін.). Але дослідження вокально-хорової культури Китаю до цього часу залишаються обмеженими. Численні спроби вивчення особливостей китайської вокально-хорової культури найчастіше обмежуються виокремленням деякої інформації з історії та теорії розвитку музичного мистецтва в Китаї. Вокально-хорове мистецтво, що є найбільш поширеним у Китаї, досі залишається мало дослідженим.

Метою статті є історико-теоретичне осмислення особливостей розвитку китайської вокально-хорової школи з позицій збереження вікових традицій та доцільне їх використання на сучасному етапі розвитку мистецького життя Китаю. Такий ракурс проблеми передбачає розробку теоретичних основ творчого розвитку національного вокально-хорового мистецтва в умовах функціонування китайської школи. Результати проведених музично-теоретичних досліджень свідчать про дбайливе ставлення науковців до надбань китайського вокально-хорового досвіду, до мистецьких традицій, до особистості музиканта, до засобів впливу творів мистецтва на свідомість людини, до проблем виховання школярів та молоді тощо.

Зберігаючи вікові традиції, китайська народна пісенна творчість завжди мала великий вплив на формування національної культури, на розвиток та збереження мистецьких традицій. Китайська народна пісня, котра зародилась в далекій давнині, й зараз зберегла велике різноманіття, адже вона відбиває різні сторони життя та відрізняється великим жанровим різноманіттям. Ще в період династії Чжоу, коли народні пісні й танці одержали високу оцінку, імператори призначали спеціальних чиновників, котрі старанно збирали народні вірші та пісні. Аналіз змісту китайської народнопісенної творчості дозволяв імператорам визначати настрої народних мас. Адже у такий спосіб китайська народна пісня значно вплинула на розвиток національної культури загалом та музики й літератури зокрема.

Аналізуючи специфічні особливості китайської народнопісенної творчості, необхідно зазначити, що маючи глибокі історичні корені, вона у

своїх кращих зразках відрізняється задушевною наспівністю, повнотою життєвих почуттів, різноманітністю сюжетів. Розвиваючись, в основному, на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні мають дуже широкий інтонаційний діапазон, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, кварта, але і більш широких інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим додаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу. Усі ці народнопісенні властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків у пісенному музикуванні, у всім різноманітті вокально-хорових жанрів.

Аналіз дослідженої літератури свідчить про те, що музикування у Китаї є невід'ємною рисою життя. Виконавські традиції та навички передаються від покоління до покоління. Любов до музики виражається в тому, що майже кожен китаєць з дитинства володіє нотною (цифровою) грамотою, уміє сольфеджувати та знає, як правило, багато старовинних та сучасних мелодій.

Отримані результати. Збереження традицій, їх примноження та музичних факультетів Пекінського, Шанхайського, Шандунського, Тяньцзинського та Сичуанського педагогічних університетів. Вокально-хорові заняття у цих навчальних закладах поєднують, в основному, досконале вивчення народнопісенної творчості є одним з основних завдань оволодіння співацькими навичками, музично-теоретичними знаннями, сольфеджіо, диригентською технікою, сприйняттям музичних творів та ін.

Підготовка керівників вокально-хорових колективів на музичних факультетах спрямована на розвиток у студентів поетичності, архітектонічної стрункості музичної форми, у якій продумані та виважені всі її складові, гармонійна урівноваженість всіх елементів хорової звучності. У виконанні вокально-хорових творів слід відчувати їх глибоке розуміння, багату тембральну палітру ансамблевого звучання, майстерну завершеність музичної

форми. Засвоєння такої концепції творчого акту передбачає виховання таких майбутніх фахівців, котрі будуть здатні в процесі практичної діяльності досконало опанувати виконавську майстерність. Специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що це передусім кропітка робота над музичним твором. Лише глибоке вивчення змісту партитури, всіх виражальних засобів, за допомогою котрих композитор утілює свій задум, дає можливість виконавцю усвідомити поставлені перед ним завдання. У процесі цієї роботи тісно взаємодіють художньо-виконавські та технічні завдання. Тому технічні труднощі музичного твору не можна відокремлювати від художніх, бо вони теж є засобом повноцінного розкриття образного змісту музики [2, 152].

Вокально-хорове виконавство займає провідне місце у педагогічній освіті китайців, адже основою музичного виховання у початковій та середній школах Китаю займає співацька діяльність. Школярі здобувають основи музичних знань та розвивають свої музично-естетичні здібності на матеріалі народних пісень, котрі вони виконують колективно. Адже народна пісня є живою історією Китаю. В ній закладена народна мудрість, яку постійно пропагують китайські виконавці. Кожна велика історична подія відображена китайським народом у пісенній творчості. У ній міститься висока мудрість народу, знаходять своє відображення внутрішні творчі народні сили. Досліджуючи особливості музичної побудови китайських народних пісень, слід зазначити, що у своїй основі вони, в основному, одноголосні. Але у сучасній китайській пісні не рідко зустрічається багатоголосся (зазвичай два голоси, а іноді три-чотири). Китайські композитори-піснярі створюють цікаві зразки таких пісень, а також роблять багатоголосні їх обробки, ґрунтуючись на європейській гармонічній системі, використовуючи характерні для китайської музики квартово-квінтові сполучення голосів [2, 115].

Значення впливу вокально-хорової музики на життя в древньому Китаї було грандіозним. Цей вплив розглядався як фантастичне явище, що здатне не тільки впливати на великі масиви слухачів, а й на природу. В численних легендах, що дійшли до нашого часу, розповідається про те, що знамітні вокалісти

своїм чудовим співом могли зупинити шалений вітер, приборкати жар сонця, під впливом цієї музики фантастичними темпами розвивалися живі організми, за короткий час проростали зерна, дивовижно збільшувались паростки [7, 15].

Необхідно відзначити велике історичне значення китайської народнопісенної творчості, що суттєво вплинула не тільки на розвиток національної музики, а й літератури. Прикладом цього є народні легенди, розповсюджені в епохи Хань і Вэй, вірші Танської та Суньської династій, музичні драми епохи Юань й ін. Усі вони були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох великих поетів і драматургів джерелом безсмертних створінь. На творчість цих діячів безперечно впливала духовність народних пісень, різнобарвний світ почуттів і думок, котрі вони викликали. Багато жанрів народнопісенної творчості є своєрідним сплавом літературної та музичної творчості. Для переважної більшості китайських народних пісень характерне тяжіння до тонального центра, що у пентатонічних ладах визначається самою структурою звукоряду. Звичайно це чи тоніка, чи домінанта ладу. Часто мелодія починається з тоніки, а закінчується домінантою. Рідше – починається з домінанти, а закінчується тонікою. Поряд із піснями широкого інтонаційного розвитку китайський народ створив мелодії, що не виходять за межі звукоряду. Вони відрізняються великою емоційною виразністю й красою.

У китайській вокально-хоровій школі спостерігаються дві тенденції розвитку, що полягають у західній і національній манерах співу. Багатьох педагогів-вокалістів хвилює проблема, чи можна передати багатий емоційний зміст китайської вокально-хорової музики, використовувачи обидві манери співу? Деякі прогресивні китайські музикознавці вважають це можливим.

Однією з творчих проблем, які стоять перед китайськими композиторами-піснярами є вироблення нового національно-музичного стилю. Проблема взаємних стосунків та взаємної залежності європейського та китайського музичних стилів є центральною на сучасному етапі розвитку музикознавства Китаю. Звернення до форм багатоголосного співу спрямовує китайських

композиторів-піснярів у русло творчого опанування європейської гармонії та поліфонії. Однак, опанування європейської гармонічної системи не повинно призвести до втрати відчуття національної музичної мови, відмови від її національно-ладової побудови, до нівелювання музичного мислення та музичної мови китайських композиторів.

Отже, у висновках слід зазначити, що китайська вокально-хорова школа, знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, стала об'єктивним явищем і реальністю культурно-художнього розвитку Китаю. Музично-художня діяльність китайської вокально-хорової школи, у якій під впливом національних ідей сформувалися її змістовні константи, стала допоміжною силою для розкриття культурних процесів, що відбувалися в минулому й відбуваються зараз в країні. Основними ознаками китайської вокально-хорової школи є зміцнені засоби уособлення наступності та спадковості професійних й музично-естетичних установок діяльності у сфері вокально-хорового мистецтва. Особливості розвитку національної вокально-хорової школи, її великого теоретичного потенціалу, дозволили простежити визначені культурологічні ознаки розвитку китайської національної культури.

Література

1. Алексеев В.М. В старом Китае. – М.: Музыка, 1958.
2. Васильченко О.В. Музыкальные культуры мира. – М.: Изд-во Рос. университета дружбы народов, 2001.
3. Васильев Б.А. Китайский классический театр // Восточный театр. – Л., 1929. – С. 5 - 19.
4. Виноградова Е. Памятники мировой эстетической мысли // История эстетики. – Т. 1. — М., 1962. – С. 3 - 97.
5. Виноградов В.С. Музыка в КНР. – М.: Сов. композитор, 1959.
6. Михайлов М. Музыка Китая. – М., 1961.
7. Чулаки М. В новом Китае. – М.: ГМИ, 1954.

ВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Любар Р.О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті висвітлюються проблеми вікових особливостей розвитку дітей шестирічного віку. Розглядаються фізичні та психічні характеристики першокласників, розглядаються прийоми навчання співу мистецтвознавців на уроках музики в початковій школі.

Ключові слова. вікові особливості розвитку, фізичні та психічні характеристики, музичні здібності, прийоми навчання співу.

Аннотация. Любар Р.А. Возрастная характеристика готовности первоклассников к музыкальному воспитанию в начальной школе. В статье освещаются проблемы возрастных особенностей развития детей шестилетнего возраста. Подаются физические и психические характеристики первоклассников, рассматриваются приемы обучения пению шестилеток на уроках музыки в начальной школе.
Ключевые слова. возрастные особенности развития, физические и психические характеристики, музыкальные способности, приемы обучения пению.

Annotation. Lyubar R.O. Age characteristics of first formers' readiness to musical upbringing at Primary school. The issues of age peculiarities of the development of six year old children are brought up in the article. The physical and mental peculiarities are analyzed, the teaching techniques for singing of six year old students at Music lessons at Primary school.

Key words. age-related peculiarities, physical and mental characteristics, musical abilities, teaching techniques for singing.

Постановка проблеми. Вхідження України в світовий освітній простір зумовлює приведення вітчизняних освітніх стандартів, зокрема щодо тривалості здобуття загальної середньої освіти, у відповідність з нормами світового співтовариства. Початкова школа є чотирирічною. До неї вступають діти, яким до першого вересня виповнилося шість років, і які за результатами медичного і психічного обстежень не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, повинна забезпечити подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний та соціальний розвиток.

На жаль, сьогодні школи недостатньо підготовлені для роботи з дітьми шестирічного віку. Не відповідають вимогам умови навчання, режим дня шестиліток. Недостатньо уважно ставляться педагоги й до вікових особливостей фізичного та психічного розвитку першокласників, без врахування яких неможливе цілеспрямоване, якісне навчання. Більшої уваги до вікових особливостей школярів потребує музичне виховання, зокрема навчання співу.

Аналіз досліджень та публікацій. Змістовну характеристику молодших школярів зазначено в працях Т. Косми, Г. Костюка, Н. Лейтеса, Г. Люблинської, О. Савченко, О. Скрипченка та ін.

До проблеми організації музичного виховання в початковій школі зверталися методисти з музики: О. Апраксина, О. Ветлугіна, Н. Грозденська, Л. Дмитрієва, В. Єлагіна, Д. Кабалецький, С. Орлова, Г. Падалка, К. Печерська,

О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Г. Шацька.

Метою роботи є висвітлення фізичних і психічних особливостей розвитку шестирічних дітей з метою покращення засвоєння музичних знань першокласниками, розвитку їх вокальних умінь і навичок на уроках музики в початковій школі.

Отримані результати. У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. Кістково-сполучний апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящів. Дещо змінюється м'язова система. Так, уже у першокласників маса м'язів становить близько 25% маси тіла. Збільшення її супроводжується зростанням сили дітей, що підвищує здатність організму до порівняно тривалої діяльності, сприяє вдосконаленню координації рухів й володіння тілом. Проте, дрібні м'язи кисті у першокласників розвиваються ще повільно.

Діти в цьому віці дихають частіше, ніж дорослі. Частота серцевих скорочень у молодшого школяра сталіша, ніж у дошкільника, але дуже змінюється під впливом рухів, позитивних і негативних емоцій [3, 81].

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються у вазі лобні частини, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Однак внутрішня структура мозку, його аналітико-синтетична діяльність ще далеко не довершені, хоч значно досконаліші, ніж у дошкільників.

Процеси гальмування у молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дошкільників, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких вольових якостей, як: здатність коритися вимогам, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних вчинків, контролювати себе. У шестирічних учнів рухливішими, порівняно з дошкільниками, стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності [3, 82].

З розвитком сенсорики у дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями в природі та суспільстві. Знайомлячись з творами мистецтва, кожна дитина, так чи інакше, сприймає їх, але коли засвоєння відбувається стихійно, воно часто-густо виявляється поверховим, неповноцінним. Відповідно, краще, щоб процес розвитку сенсорних здібностей відбувався цілеспрямовано.

В шість років починається більш інтенсивне формування словесно-логічного мислення, яке пов'язане з використанням і перетворенням понять. Дитина вже в змозі оволодіти на елементарному рівні такими прийомами логічного мислення, як: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація і змістовне співвіднесення, формування яких повинно здійснюватись з опорою на наочний конкретний матеріал з участю наочно-образного мислення [1, 67-69].

У шестиліток, як зазначають психологи, потрібно розвивати всі види пам'яті: образну й словесно-логічну, короткочасну, дострокову й оперативну. Але головний акцент слід робити на розвиткові довільності процесів запам'ятовування й відтворення, оскільки розвиток їх, як і довідних форм психіки взагалі, є одним з найважливіших моментів у навчанні [2, 173-180].

У розвиткові уяви дитини важливу роль відіграє зовнішня опора. У шестиліток вже немає настільки тісної залежності гри від ігрового матеріалу. Їх уява може спиратися й на такі предмети, які зовсім не схожі на ті, що замінюються. Відбувається інтеріоризація – перехід від ігрової дії з предметом, якого в дійсності немає, до уявлення дій з ним.

Основними показниками творчих здібностей є гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Для дитини головною діяльністю, в якій виявляється її творчість, є гра. Як показують дослідження психологів, гра в значній мірі стимулює розвиток творчих здібностей. В самій природі дитячих ігор закладено здатність розвитку гнучкості та оригінальності мислення, конкретизування й розвиток власних задумів.

Ще одна, виключно важлива особливість ігрової діяльності – внутрішній характер її мотивації. Тому потрібно використовувати цю природну потребу

для поступового залучення дітей до більш складних форм творчої активності.

Діти шести років вже володіють великими можливостями в регуляції своєї поведінки. Але дії самоконтролю у першокласників потребують спеціального формування.

Це період й надзвичайно інтенсивного розвитку мови. В шість років формується і така форма мови, як пояснювальна (роздуми, пояснення, констатація). З'являється новий тип уяви – довільна уява, а також новий тип уваги – довільна увага.

В шість років покращується гострота зору дітей, гострота тонального слуху, звуковисотна розрізнявальна здатність. Істотно вдосконалюється тактильна чутливість. Оціночні судження дітей шестирічного віку ще є примітивними, але все ж вони засвідчують зародження вміння не тільки відчувати гарне, але й оцінювати його. В цей період зароджується такий вид здібностей, як здібність до художньо-театральної діяльності.

До шести років розвиваються і спеціальні здібності, наприклад, музичні. Але буває й так, що у деяких шестирічних учнів музичні здібності ще не виявляються. Досліди показали, що хід розвитку музичних здібностей є дуже індивідуальним, слабкий розвиток однієї з них може гальмувати прояв інших. Виявлення ж цього гальмування допомагає розвитку інших здібностей.

Діти цього віку достатньо вільно викладають свої думки щодо змісту пісні, дають оцінку своєму співу й співу товаришів. Інтенсивно розвивається їх музичне сприйняття, воно стає цілеспрямованим. Діти можуть самостійно визначати характер музики, зміни динаміки, темпу, напрямок руху мелодії, пониження і підвищення звуків, вільно виявляють звуки по висоті й тривалості; у них укріплюється, стає більш стійкою вокально-слухова координація.

В роботі зі співу з дітьми цього віку необхідно враховувати не тільки психічні, але й фізичні особливості розвитку дитини. Голосові м'язи у дітей ще не зовсім сформовані, співоче звукоутворення відбувається за рахунок натягнення країв зв'язок, тому напружений спів потрібно виключити. Крикливість викривляє тембр голосу, негативно впливає й на виразність

виконання. Необхідно вчити дітей співати вільно, природним, світлим звуком, і тільки в цьому випадку в них будуть розвиватися правильні вокальні дані, в голосі з'явиться наспівність, він стане гучним і дзвінким.

Величезну роль у звукоутворенні відіграє співацьке дихання. У дітей цього віку збільшується об'єм легенів, дихання стає більш глибоким – це дозволяє вчителю використовувати в роботі пісні з більш довгими музичними фразами. У дітей розширюється діапазон. Більшість можуть правильно інтонувати мелодію в межах ре-сі, а систематична робота дозволяє розширити діапазон усіх дітей (до-ре2).

В роботі з шестилітками велика увага приділяється розспівуванню, тобто розучуванню вправ, які сприяють розвитку звуковисотного слуху, формуванню чистоти інтонування та розширенню діапазону голосу. Адже тембр голосу у дітей дуже нерівний, особливо це виявляється у співі різних голосних. Систематичне використання уривків пісень допомагає вирівняти звучання голосу, досягти природного легкого співу. Особливо важливо, щоб кожна така вправа мала цікавий зміст або ігровий момент, могла зацікавити, адже саме інтерес допомагає дітям зрозуміти виразні особливості пісні.

Досягненню чистоти інтонування, розвитку музичного слуху допомагає спів по музичним фразам (ланцюгом). Крім цього, цей прийом дає можливість за дуже короткий час перевірити рівень музичного та співацького розвитку великої кількості дітей, виявити, хто співає правильно, а хто – ні. Цей прийом гарний ще й тим, що активізує всіх дітей, змушує їх слідувати за співом свого товариша, щоб зуміти своєчасно і точно продовжити пісню. Спів ланцюгом закріплює навички правильного дихання у дітей. В цей період варто формувати навички співу без супроводу, що сприяє формуванню у дітей більш стійкого ладотонального слуху. Характерним в цій роботі є наступний прийом: учитель грає музичний вступ, діти починають співати (без супроводу), якщо помиляються, нечисто інтонують, учитель підтримує їх голосом, а в кінці грає останню фразу пісні, перевіряючи точність попадання в тональність. Така робота привчає дітей слухати себе, своїх товаришів, оцінювати якість

виконання, у них розвиваються стійкі навички правильного, точного інтонування в самостійній музичній діяльності [4, 4-5].

Значне місце на уроках музики для шестирічних учнів займають музично-дидактичні ігри та вправи. Вони змушують дітей думати, вирішувати, ставлять їх у пошукову ситуацію, розвивають музичні здібності, допомагають більш вдало засвоювати співочі уміння і навички. Музично-дидактичні ігри частіше всього використовують перед розучуванням нової пісні.

Висновки. Перехід до навчання дітей у перших класах із шести років ставить перед учителями якісно нові завдання. Рік, на який збільшено навчання у початкових класах, має бути максимально використаний для поліпшення фізичного розвитку дітей, організації занять музикою, пізнання навколишньої дійсності. Учитель має досконало знати вікові особливості першокласників, враховувати те, що шестирічні діти можуть успішно навчатися, якщо процес їхнього навчання буде будуватися нетрадиційно, з урахуванням особливостей даного віку.

Подальший напрямок дослідження. Актуальність і важливість музичного виховання шестирічних дітей зумовлюють подальше дослідження цієї проблеми, зокрема вивчення дидактичних особливостей уроків музики в першому класі, а саме: динамічність уроку, чіткий розподіл часу, взаємозв'язок навчальної діяльності з ігровою, опора розумових дій на практичні, поступовий перехід до самостійної роботи.

Література

1. Комиссарова Л.Н., Костина Э.П. *Наглядные средства в музыкальном воспитании младших школьников.* – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
2. Крутецкий В.К. *Психология.* – К.: Либідь, 1978. – 283 с.
3. Саоченко О.Я. *Дидактика начатковой школы: Пособие для студентов педагогических факультетов* – К.: Абрис, 1997. – 416 с. (Трансформация гуманитарной освіти в Україні)
4. *Учите детей петь: Песни и упражнения для развития голоса у детей 6-7 лет: Кн. Для воспитателя и муз. руководителя дет.сада / Сост. Г. М. Орлова, С. И. Бекина.* – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.

ІНТЕГРОВАНА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КНИЖКОВОГО ДИЗАЙНУ У ВНЗ

Мала Т.В

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка.

Анотація. Стаття присвячена проблемі інтегрованої міждисциплінарної підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах. Така підготовка студентів повинна здійснюватись через взаємозв'язок методичних, фундаментальних, професійних і спеціальних дисциплін на проектній основі.
Ключові слова. книжкова графіка, дизайн книги, міждисциплінарна підготовка, цикл фахових дисциплін.

Анотация. Мала Т.В. "Интегрированная междисциплинарная профессиональная подготовка будущих специалистов книжного дизайна в ВУЗ. Статья посвящена проблеме интегрированной междисциплинарной подготовки будущих специалистов книжного дизайна в высших учебных заведениях. Такая подготовка студентов должна осуществляться через взаимосвязь методических, фундаментальных, профессиональных и специальных дисциплин на проектной основе.
Ключевые слова. книжная графика, дизайн книги, междисциплинарная подготовка, цикл профессиональных дисциплин.

Annotation. Mala T.V. "The Integrated interdisciplinary vocational training of the future experts from book design in VUZ. The article is devoted to the issue of integrated interdisciplinary future book-design experts training in the higher educational institutions. Such preparation should be carried out through the interrelation of methodical, fundamental, professional and special disciplines on a design basis.
Key words. Book the schedule, design of the book, interdisciplinary preparation, a cycle of professional disciplines.

Постановка проблеми. Вхід України у третє тисячоліття характеризується високими темпами науково-технічного прогресу, спрямованого на загальне поновлення технік і технологій, форми організації праці, значно перевищуючих темпи зміни поколінь людей. Виникла велика динамічність суспільного виробництва, яка потребує постійної зміни змісту, характеру та спрямованості професійної діяльності фахівців різних спеціальностей, у тому числі - дизайнерів книги.

Дизайнер книги – універсальна професія, яка синтезує такі види спеціальностей, як: художник-конструктор, художник-графік і художник-поліграфіст. Створюючи книгу, дизайнер намагається знайти найбільш раціональний спосіб об'єднання всіх споживчих властивостей об'єкта, що проектується у цілісній структурі та гармонійній формі. Здійснення такої функції вимагає від нього володіння широким діапазоном наукових знань у галузі соціології, педагогіки, психології тощо, розуміння професійної мови будь-якої з суміжних спеціальностей. Дизайнер книги повинен володіти не

тільки високим відчуттям естетики, а й розвинутим "науковим смаком", щоб відрізнити серед розмаїття наукових дисциплін дійсно необхідні йому для успішної реалізації кожного задуманого проекту.

Більше тридцяти років тому, коли ця унікальна професія стала набувати популярності, теоретикам книжкового дизайну "важко було уявити, що таке вдале сполучення універсальної обдарованості фахівців буде запроваджено як норма" [1, с.9]. У ті часи вважалося, що "становленню фахівця широкого профілю буде заважати існуючий у книговидавничій справі та поліграфії розподіл праці" [там же].

Однак, існуюча тепер вже, методика професійної підготовки дизайнерів книги у вищих навчальних закладах (як, до речі і більшості інших фахівців) має вужку спрямованість. Аналіз сучасних програм з даної спеціальності свідчить, що вони мало відповідають специфіці інтегрованої міждисциплінарної діяльності книжкового дизайнера, оскільки у них майже не виявлені міжпредметні зв'язки. У цих програмах зазначено, що студенту слід спочатку накопичити знання та навички гуманітарних, технічних, спеціальних дисциплін, художнього ремесла, а вже потім розпочинати вирішення комплексних проектних завдань, оскільки проектна діяльність має опиратись на широкий фундамент теоретичної і практичної підготовки. Усе правильно, крім однієї принципової помилки. Вона полягає у тому, що зміст усіх дисциплін, що вивчаються у ВНЗ не пов'язана між собою спільним "фокусом проектності" і будується за зразком підготовки фахівців в даних науках. Таке навчання "от даної науки", а не від майбутньої спеціальності має місце на різних сходинках професійної підготовки майбутніх дизайнерів, у процесі чого витрачається неприпустимо багато засобів і часу. Навчання у цьому випадку перетворюється у погоню за десятками "зайців", які розбігаються у різні боки. І студент виявляється не здатним засвоїти знання з різних дисциплін. Важливі, по суті, знання, але не пов'язані з певною проектною ситуацією не знаходять свого практичного втілення і швидко забуваються. У підсумку, на четвертому і п'ятому курсах навчання, де здавалося б, студент повинен добре володіти

фундаментальною підготовкою, мати інтегроване міждисциплінарне мислення, творчо використовуючи у власній діяльності знання з різних дисциплін, - ми часто стикаємось з іншою картиною: недоліками у формоутворенні, технології поліграфії, віковій психології, образотворчому мистецтві, невмінням прорахувати та обґрунтувати ідею. При цьому введення нових спецкурсів інженерно-економічного та гуманітарного характеру не покращують ситуацію, а лише відволікають такі вкрай необхідні засоби. Низка завдань пропедевтичного курсу продовжують дублювати одне одного. Найскладніша і найсуттєвіша частина навчального процесу – об'єднання знань і умінь з різних дисциплін у певну суцільність згідно дизайн-діяльності – або віддана на "відкуп" студентам, або здійснюється достатньо частково.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми міждисциплінарної професійної підготовки фахівців з різних спеціальностей є предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджена інтеграція різних дисциплін у зазначеному контексті у працях таких науковців, як: С. Деміська (підготовка вчителя фізкультури), Н. Петренка (підготовка вчителя іноземної мови), С. Колесник (підготовка вчителя алгебри і геометрії), М. Сова (підготовка культуролога), О. Пономарьова (підготовка музикознавця), С. Гончаренко, Н. Розенберг, В. Паламарчук і М. Борисенко (політехнічна освіта).

Проте, у наукових дослідженнях не приділяється уваги проблемі інтегрованої міждисциплінарної підготовки майбутніх дизайнерів книги у ВНЗ.

Таким чином, **завдання нашого дослідження**: дати характеристику інтегрованої міждисциплінарної підготовки майбутніх дизайнерів книги, як найважливішої педагогічної умови формування професіоналізму у фахівців даного профілю у ВНЗ.

Результати дослідження. Передусім слід зазначити, що різні дисципліни, що вивчає студент-дизайнер, повинні сприяти становленню його багатомірного погляду на свою майбутню професію, а не бути "річчю у собі", перетворюючись у суму деяких самоцілей, які важко досягнути і які

розмивають освітній процес. Звідси виходить, що підготовка майбутніх фахівців книжкового дизайну повинна носити інтегрований між предметний характер. А це означає, що усі дисципліни, що вивчаються необхідно підпорядкувати головній – проєктуванню.

У професійній підготовці майбутніх фахівців з книжкового дизайну, здійснення між предметної інтеграції полягає у тому, що це справа не тільки викладача з методики книжкового дизайну. Це також стосується і викладачів із: спеціальних дисциплін: з історії книжкового дизайну, макетування, типографіки, рисунка, живопису, композиції, естампу, кольорознавства, орнаментики, історії матеріальної культури; професійних дисциплін (загальних за усіма спеціальностями однієї професії): з промислової і станкової графіки, історії дизайну, техніки і технології поліграфічного виробництва, поліграфічних матеріалів, графічного дизайну, ергономіки, комп'ютерного моделювання, формоутворення, історії мистецтв; загальнопрофесійних дисциплін (за усіма професіями одного виду діяльності): з соціології, педагогіки, психології, ергономіки, менеджменту, редагування, культурології, книгознавства.

Адже одному педагогу буває важко здійснити такий складний процес, тому дуже важливим фактором є спілкування та взаємодія викладачів перерахованих вище дисциплін в середині педагогічного колективу з максимально творчою самовіддачею кожного у досягненні загальної мети – послідовно підпорядкувати всі навчальні дисципліни завданням художнього проєктування та подавати безпосередньо у процесі виконання певних творчих завдань. Сकोоперувавшись, установку міжпредметної інтеграції викладачі-одномудці повинні здійснити передусім на етапі складання навчальних планів і програм, які слід переглянути. Це дасть можливість модифікувати навчальний процес і запобігти дублюванню навчальних матеріалів, а також звільнити дефіцитний навчальний час для вивчення основного матеріалу навчальної дисципліни [3].

Так, під час послідовного вивчення дисциплін, від загальнопрофесійних до спеціальних і методичних, з поетапним ускладненням завдань проектування та наближенням до творчого здійснення професійної діяльності в нетипових ситуаціях, студенти не повторюють те, що їм вже відомо, а вдосконалюють отримані раніше знання.

Узагальнюючи вищесказане, слід зазначити, що забезпечення суцільності та збалансованості всіх ланок формування професіоналізму у майбутніх фахівців з книжкового дизайну – завдання високого ступеня складності, вирішення якого потребує безперервного підвищення кваліфікації викладачів, їхньої професійної методичної майстерності, зацікавленості у нових педагогічних технологіях, удосконалення індивідуальних здібностей здійснювати інтегровану професійну підготовку студентів.

Особливо значущім у процесі підготовки майбутніх дизайнерів книги є те, що вивчення багатьох загальнопрофесійних, професійних, спеціальних і методичних предметів у ВНЗ повинно закінчуватись розробкою проєктів, які називаються курсовими тому, що їх виконання зазвичай займає цілий навчальний рік, або семестр і відноситься до певного курсу (року) навчання.

У дидактичному відношенні розробка курсових проєктів (робіт) разом з контролем знань студентів утворює заключний етап дидактичного циклу навчання за групою предметів, що реалізують кінцеву мету за певним циклом навчальних дисциплін. Основний зміст цієї форми навчання – поглиблення загальнопрофесійної підготовки майбутніх дизайнерів книги у процесі самостійного творчого вживання одержаних ними міждисциплінарних знань для вирішення практичних задач різного ступеня складності, оцінка рівня професіоналізму студента.

У зв'язку з цим курсове проектування у ВНЗ можна розглядати не тільки як один з видів самостійної міждисциплінарної навчальної та експериментально-творчої роботи студентів, а і в якості організаційної форми контролю їх професійних знань, умінь і навичок.

Типовою формою курсових проєктів є вирішення студентами-дизайнерами комплексних завдань, які інтегрують попередні міждисциплінарні завдання і передбачають завершений дизайнерський проєкт на певному етапі навчання з відповідним ступенем складності.

Так, курсове проектування зазвичай закінчуючи вивчення конкретного загальнопрофесійного або професійного рівня торкається цілком визначених, найбільш важливих аспектів підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, на першому курсі вивчення загальнопрофесійних дисциплін закінчується розробкою та захистом курсового проєкту, в якому студент повинен освідчено проводити міждисциплінарні дослідження будь-якої книги: її цільового призначення, попиту, розповсюдження, особливостей поліграфічного виконання і таке ін. на базі одержаної інформації скласти проєктне завдання та ескізи начерки варіантів макету книги, що на наступному курсі повинно лягти в основу чергового курсового проєкту. При цьому важливо, що такої складності роботу студенти повинні вирішувати вперше і цілком самостійно.

Успіху в оволодінні студентами методами пошуку оптимальних рішень курсових проєктів, які є підсумком поточних сходинкових проєктних завдань: умінь користуватись різноманітною літературою, аналізувати та синтезувати інформацію з різних галузей науки та мистецтва, розуміти професійну мову будь-якої з суміжних спеціальностей і таке ін., можливо досягти за допомогою системної підготовки, тобто такої організації процесу навчання, яка дозволяє випрацювати майбутньому дизайнеру книги основи алгоритмічного характеру мислення і дій, притаманних методиці художнього проектування.

Для виховання і розвитку у студентів такого стилю мислення виникає необхідність розділення кожної теми (проблеми) семестру чи курсу на логічно завершені частини (блоки), потім її представити у наочній графічній формі – збільшеному алгоритмі, який забезпечує зв'язок між цими окремими частинами (блоками). Такий дидактичний підхід розвиватиме у студентів системний діалектичний стиль мислення, тобто здатність охопити всі явища у цілому й одночасно виділяти елементи зв'язків між ними. Така форма надання

навчальної інформації забезпечує не тільки процес системного мислення, а і вчить методології цього процесу, активізує творчу думку, орієнтує студента на компетентне виконання роботи дизайнера книги.

Таким чином, курсове проектування повинно поступово ускладнюватись від молодших курсів до дипломної роботи і максимально наближатись до виробничих завдань. На четвертому і п'ятому курсах майбутні дизайнери книги повинні виконувати завдання, що мають риси реальних проєктів, які є реальним соціальним замовленням і призначені для втілення у виробництво. Такі курсові роботи повинні здійснюватись на конкурсній основі, причому однакові завдання можуть видаватися усім студентам, що створює атмосферу творчого змагання і сприяє підвищенню їх готовності самостійно виконувати нетипові професійні завдання.

Висновки. Отже, ми надали стислу характеристику інтегрованої міждисциплінарної підготовки майбутніх дизайнерів книги через взаємозв'язок методологічних, загальнопрофесійних, професійних і спеціальних дисциплін на проєктній основі. Така інтегрована підготовка є одним з найважливіших педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців даного профілю. Інакше кажучи, навчальні плани та програми слід переглянути таким чином, щоб будь-яку з вивчаємих дисциплін студент пізнавав через вирішення певних проєктних завдань.

Література

1. *Художественное конструирование книги*/Е.Б.Адамов, Е.Б.Бельчиков, В.Я.Быкова. – М.: Книга, 1971. – 248 с.
2. *Сова М. Інтеграція художньо-естетичних знань у сучасній парадигмі освіти // Рідна школа. – 2003. - № 3(878) – с.30-32.*
3. *Копачова О., Лаврека А. Міжпредметна інтеграція // Професійно-технічна освіта. – 2003. - №4. –с.33-34.*
4. *Портных В.Я. Система воспитания студентов // Специалист. – 2001. - №1. – с.21-23.*

МУЗИКОЗНАВЧІ КУРСИ У СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ МУЗИЧНИХ КУЛЬТУРОЛОГІВ В РОБОТІ ОДМА ім. А. В. НЕЖДАНОВОЇ

Маркова О. М.,

Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової

Анотація. Стаття присвячена питанню внутрішньої трансформації музичної науки та навчальних курсів у сучасних умовах, коли в нових відносинах «культурологізації» академічної музики та її теорії остання зближується із західноєвропейською традицією «музикології», тобто позаналітичного, фрагментарно-описового слова про музику, відбиваючи складні переорієнтування цінностей сучасного прикладного і художнього самодостатнього мистецтва.

Ключові слова: музикознавство, музикологія, культурологія, музика прикладна, музика художньо самодостатня.

Аннотация. Маркова Е. Н. Музыковедческие курсы в специализации музыкальных культурологов в работе ОГМА им. А.В. Неждановой. Статья посвящена вопросу внутреннего преобразования музыкальной науки и учебных курсов в условиях современности, когда в новых отношениях «культурологизации» академической музыки и ее теории последняя сближается с западноевропейской традицией «музикологии», то есть внеаналитического, фрагментарно-описательного слова о музыке, отражая сложные переориентации ценностей современного прикладного и художественно самодостаточного искусства.

Ключевые слова: музыковедение, музикология, культурология, музыка прикладная, музыка художественно самодостаточная.

Annotation. Markova E. Musicological rates in specialization the experts on musical culture in work Odessa State A.V. Neжданova academy of music. Clause is devoted to a question of internal transformation of a musical science and educational rates in conditions of modernity, when in the new attitudes «culturalological changes» of academic music and its theory last approaches with by westerneuropean tradition «musicology», that is out of analytical, fragmentary - descriptive word about music, reflecting complex reorientation of values modern applied and is art of self-sufficient art.

Keywords: musical science, musicology, culturology, music applied, music is art self-sufficient.

Постановка проблеми. Актуальність заявленої тематики визначена буттям перетворень, котрі відбуваються у музично-освітній сфері сьогодення як реакція на зміни музичної практики, зокрема, музикознавчої кваліфікації. Остання підтримує академічний статус консерваторії – музичної академії, але під впливом установлень і Заходу, і Сходу «дифундує» з музично-виконавськими та композиторськими кваліфікаціями: адже «чиста теорія» музикознавчої дослідницької сфери визначилася у положенні національного надбання, але є тенденція нехтування тією спеціальністю, невдовзі, мабуть, «чистих» музикознавців треба буде внести до «Червоної книги» як «вимираючий вид homo sapiens». Поширюється музикологічна спрямованість на культурологію – музичну культурологію; відповідна кваліфікація «теорія та історія музичної культури» вже оформилася як самостійна ланка музичного фаху на заочному відділенні ОДМА на кафедрі, яку маю честь представляти і очолювати (аналогічні заходи зроблено і в Київській НМАУ ім. П.

Чайковського, зав. кафедрою там доктор С. В. Тишко). Це все логічно з огляду на невпинну «культурологізацію» музикознавства, що є об'єктивним чинником розвитку музичної науки в цілому. Але одночасно висування музичної культурології на провідне положення «згортає» традиційні дисципліни музикознавства як такого, теорію та історію музики. А остання, разом із курсами оперної підготовки, композиторським навчанням, складає базис музичної школи як вищого навчального закладу. Так вимальовується драматичне співвідношення традиційно-музикознавчої освіти і культурологізованої, прогресивної ніби в силу реальностей сьогодення розкладу, лінії музикознавчого ж фаху.

Об'єктом спостереження виступають антиномії проблематики сучасного музикознавства, предметом – ті її змістовні повороти, що включають позанаукові надбання уявлень і знань про музику. **Метою** викладення є понятійне розмежування притаманних вітчизняній музикознавчій традиції питань і тих, що народжені внутрішніми і зовнішніми чинниками переорієнтацій музичної творчості і відповідними учбовими спеціалізаціями, що введені як реакція на вказані зміни. Конкретні завдання статті: 1) узагальнення відомостей відносно сучасних розгалужень музичної науки та 2) їх відображень в термінології та структурі нових учбових дисциплін та спеціалізацій. **Методологічною основою** роботи виступає інтонаційний підхід Б. Асаф'єва [3], особливо що стосується його робіт у сфері музичного виховання в загальноосвітній школі. **Практична цінність** визначається застосуванням заявлених в статті спостережень та узагальнень для вдосконалення учбового матеріалу у традиційних музикознавчих курсах і нових, культурологічних спеціалізаціях у музичних учбових закладах

Аналіз досліджень та публікацій. Музикознавство складає науку про музику і тим відрізняється від «музикології» західноєвропейської традиції, що передбачає «слово про музику» чи то науково-дослідницьке простежування музичного феномену, чи літературно-описові відомості щодо музичних подій, зібрання записів музикантів різного фахового рівня, які самі по собі можуть

мати наукову чи історичну цінність. Особливо останнє стосується спостережень видатних музикантів, тексти яких, не являючи логічно-дослідницького викладу питань і проблем, тим не менш фіксують змістовні заощадження багатого творчого досвіду фахівця і тим вже визначають вагомість їх «слова про музику». В німецькому мовному обігу, вважаючи на вплив вітчизняної, зокрема радянської музикознавчої системи на науковців НДР, поряд із поняттям «музикології» (die Musikologie) з'явився термін «музична наука» (die Musikwissenschaft), що в міжнародному словесно-науковому просторі ототожнюється з уявленням про музикознавство вітчизняного гатунку.

Музикознавство як спеціалізована наукова дисципліна у систематизовано вбудованому статусі і в певній автономії по відношенню до прикладного музикознавства складає вітчизняне надбання і на сьогодні має тенденцію інвеловатися, зростаючись із західноєвропейською музикологією. Ю. Келдиш справедливо вказує на Г. Адлера як автора засад сучасного музикознавчого обсягу й методу [5, 805]. Але саме в Росії, точніше, в Радянській Росії зусиллями адлеріанця Б. Асаф'єва музикознавчі дослідницькі відділення стали від 1920-х років складовою частиною функціонування консерваторій як вищих учбових закладів, тим самим автономізувавшись у музичній діяльності, а не будучи винесеною поза музичні творчо-практичні заняття, як то мало і має місце в практиці західноєвропейських університетів. Ці останні містять відділення музикології, солідаризуючись методологічно із загальногуманітарною сферою і будучи організаційно і методологічно відокремленими від суто музичних діянь.

Результати дослідження. Категорична зміна методології музичної творчості і наукового підходу на зламі XX і XXI століть зазначена самою назвою праці, опублікованої останніми роками (В. Мартинов. Кінець часу композиторів. - М., 2002) [8]. Книга належить продуктивному композитору і видатному теоретикові православної музики. Назва книги явно перефразує назву твору О. Мессіана 1942 року («Квартет на Кінець часу»), що знаменував

вихідну точку авангарду і апогей авторського волевиявлення в композиції як яскраво антитрадиціоналістської побудови. Мартинов фіксує увагу на очевидному сходженні значущості духовної музики на початку третього тисячоліття, коли понадіндивідуальний стимул Виконавства відсторонює «свавілля» композиторської творчості як втілення індивідуально-авторського визначення цілого. Музикознавча реакція на такі відверті зміни творчих позицій виявляється у принциповому розширенні предмету дослідження, коли поряд із творами-композиціями об'єктом аналізу стали явища так званої «прикладної» музики, у тому числі духовної, музики, яка не є художньо-самодостатньою – у храм приходять не для того, щоб слухати музику, а молитися, музика ж складає спосіб молитовного екстатичного зосередження, не більше.

Прикладна популярна сфера, музична мас-культура в музикознавстві стали усвідомлюватися як виток епохально-, історично-стильових здобутків. Бо за формулою Г. Адлера, стилі в музиці роблять «маленькі майстри, чії імена не друкуються і не зазначаються, які разом закладають фундамент для стильової будови, в той час як великі індивідуальності є стрибок, вершинне явище історії» [1, 2]. Інтерес до вивчення творчості «маленьких майстрів» відзначив у зростаючому напрямі музикознавчі зусилля від 1960-х – 1970-х років, зливаючись в методологічних засновках із охопленням «мінімалістських» творів професійної «концептуальної» музики, в яких реальністю постає принципова «мінімалізація композиції» [2, 12].

Вказані ознаки музичних і музикознавчих-музикологічних змін від XX на XXI ст. є закономірним виявленням історичної ходи, в якій розуміння музики та її досліджуючої наукової теорії більш чи менш виражено змінюються із плином часу. Однак «порушенням закономірності в закономірному» виступає, після майже п'яти століть панування в музичному професіоналізмі композиторської творчості, - *відновлення першості виконавства*, як це мало місце в готичі «діскантистів» Західної Європи і в «російській готичі троєстрочія» та ін.

Музикознавство, як і концепція музики, змінюється протягом сторіч, стабільно демонструючи: 1) нерівномірність розвитку дисциплін, що його складають і 2) висунення головуючої в ту чи іншу епоху сфери знань про музику. Що стосується нерівномірності розвитку складових музикознавства, то нагадуємо, що найбільш давньою його частиною є теорія музики, яка існувала в працях китайських філософів на межі другого тисячоліття до нової ери. Правда, це теорія, яка органічно переплетена була з положеннями філософії музики та етично-релігійних принципів, але все ж теорія музики як вчення про інтервали, ритмічні форми і т.д. зазначається у глибоку давнину. Історія ж музики, що разом із теорією утворює «ядро» музикознавства, та на відміну від тієї своєї частини є досить молода дисципліна, що склалася лише у XVIII сторіччі і надзвичайно стрімко розвивається протягом останніх двох століть. Заради справедливості слід, втім, додати, що пізній розвиток історії музики зумовлений був тим, що майже аж до постренесансної доби XVII ст. загальна історія зберігала античні засади «мусікійського мистецтва», тобто музичні ознаки ритмізованості-повторюваності складали сутність «історії людей» в описуванні діянь героїв та історичних особистостей.

Протягом останніх трьох століть в музикознавстві, поряд із теорією та історією музики як обов'язковими складовими названої галузі знання, стали виділятися провідні сфери, що претендували на методологічне керівництво тих постійних частин музикознавства. І якщо від Старожитності до Ренесансу релігійна сфера, а у XVII-XVIII ст. філософія усвідомлювалися як методологічний базис музично-наукових знань, то від XIX віку саме музикознавство виділяє то музичну естетику (середина XIX ст.), то музичну психологію (початок XX), музичну семіотику (середина XX), нарешті музичну культурологію (кінець XX) і т.п. на положення «методологічного стрижня» у множинному розкладі базових (теорія – історія музики) та «допоміжних» (естетика музики, музична психологія, музична етнографія, філософія музики, музична семіотика, музична культурологія, органологія, музична педагогіка, ін.) частин тої самої музикознавчої сфери.

Провідні положення музичної естетики (автономної по відношенню до загально-естетичних засновків) в музикознавстві виділилося у німецькій музикознавчій школі, коли услід за книгою Е. Гансліка 1855 р. «Про прекрасне в музиці» проблема форми як зосередження естетичних властивостей вираження зайняла не тільки в теорії, але і в історії музики базисне положення («Катехізіс історії музики» Х. Рімана як викладення «історії музичних форм»).

Психологізація музикознавства в канун «віку психології», як назвали ХХ сторіччя (пор. з «віком математики» ХVІІ ст, з «віком фізики-механіки» ХVІІІ ст. тощо), торкнулася термінологічного вжитку і принципу класифікації музикознавчих праць того ж Х. Рімана, який написав, поряд із вищезгаданим «Катехізісом історії музики» цілу низку «катехізісів» (буквально «вчень віри») – гармонії, поліфонії, інструментознавства і т.п. Йдеться не про суворе релігійне тлумачення залученого із релігійного навчального вжитку слова-терміна, але про асоціативно-психологічний вплив назви науково-учбового видання. Такий само психологічний вплив мала назва підручників з гармонії, наприклад, що називалися «вчення про гармонію» П. Чайковського, М. Римського-Корсакова, А. Шенберга та ін.

В канун ХХІ «віку інформатики» праці «музично-семіотичного – музично-семасіологічного», «музично-герменевтичного», «музично-риторичного» та ін. спрямувань явно склали переважну лінію музикознавчих пошуків. Культурологічний ж нахил музикознавства усвідомлюється, перш за все, через виділення сфери «виконавського музикознавства», яке зазначилося ще у 1930-ті роки у роботах Р. Інгардена [4], у працях Б. Яворського [6] та Б. Асаф'єва 1920-х – 1940-х років [3], але склало самостійну ланку музикознавчих досліджень у С. Скребкова [12, 285] та його знаменитих послідовників С. Назайкінського [11] та В. Медушевського [10] у 1970-ті – 1980-ті роки, ставши у 1990-ті стабільним напрямом української та російської музикознавчої думки.

Культурологічний зміст виконавського музикознавства визначається самою сутністю особи виконавця, який, представляючи професіоналізм, виступає «звучащим зверненням» від композитора до публіки, – свого роду

виконуючи, за біблейською двоїтністю Мойсей (слово-зміст) – Аарон (слово-форма), функцію останнього з названих. Але на відміну від сакральної цінності знає, що, концентруючись в пророцтвах Мойсея, у красномовстві Аарона пристосовувалися до сприйняття їх народом, виконавець є не тільки «провідник» композиторських ідей-образів до слухачів, але й той, хто конденсує імпульси «великого розуму» колективного суб'єкту, додаючи ці смисли до знаковості композиторського тексту (чи обходячись без останнього), – але так чи інакше виступаючи не тільки «звучащим дзеркалом» композиторської волі, але і волі Вищого, що надихає її величність Публіка.

Музикологічний ракурс, нахил вітчизняної музичної науки утворився об'єктивно в пострадянській Україні та країнах СНД в умовах інтеграції в європейський простір, де той «чисто теоретичний» підхід музично-наукового дослідження не склався. Але мають місце інститути, що не мають аналогів в нашій країні. Такими організаційними одиницями виступають спільноти типу Вагнерівського, Шубертівського, Бетховенського і т.п. товариств, товариство Шостаковича, наприклад, що не склалися у вітчизняних умовах шанування у професійних замкнених колах на державний кошт видатних представників музичного та художнього у цілому світу. Але тільки співпраця з подібними громадськими організаціями, що поєднують музикантів-фахівців і аматорів, неминуча в такому випадку, виводить музикознавця вітчизняної академічної підготовки, що вільно володіє професійним «сленгом», на ґрунт для нього яскравий і необізнаний: брак загальногуманітарної підготовки ставить його в безвихідь, якщо очікуються пояснення для людей, необізнаних у термінологічному вжитку музиканта-спеціаліста.

Це одна, взагалі зовнішня, позиція у стосунках музикантів-теоретиків із культурним оточенням, має виходи на більш глибокі взаємини, що є традицією для Заходу, а у вітчизняних умовах тільки складаються і, взагалі, досить успішно. Йдеться про роботу в престижних коледжах та гімназіях, де викладання предмету «Музика» виставляє фахівця в позаакадемічні умови реакційності на популярну сферу і тільки через неї з необхідним виходом на

класичну музику як мету загальнохудожньої обізнаності. Без культурологічної спрямованості музикознавчої освіти і певної музикологічної, тобто широким спектром користування словесними описами музики, неможливо спілкуватися з аудиторією, - на що мають реагувати традиційні музичні вузи, по можливості не поступаючись фаховими здобутками і традиціями.

Нарешті, маємо ще один важливий чинник музикологічних прочитань традиційного музикознавства, про який вже почасти говорилося вище: спеціальна значущість у сьогоденні духовної музики, «прикладної» у високому значенні того слова, оскільки вона «прикладена» до Більшого, ніж саме мистецтво. Музикознавці сьогодення покликані до дослідження музики, яка не є художньо самодостатньою, в якій естетичні якості часто символічно, опосередковано, а не безпосередньо-чуттєво втілюються. Прикладом такого церковного символізму виступає теза, сформульована цитованим вище за іншим приводом В. Мартинова: на відміну «початку» світської музики звучанням (асаф'свський «initium»), церковна музика своє начало усвідомлює як «стягнення безмовності» [9, 93]. Тобто не-звучання символізує Красу музичного співу, фізична реалія якого складає лише відбиток Високої Досконалості одухотвореного Вираження душі.

Так чи інакше, сучасний музикант-фахівець мусить усвідомлювати не тільки релігійні цінності взагалі, але і відмінності конфесійних розбіжностей, поповнюючи свої суто музичні знання обізнаністю у загальних питаннях Богослов'я, Теології, літургії тощо. З іншого боку, прикладна популярна сфера, що для фахівців ставала неминучим фоном їх професійних спрямувань до музичного Олімпу, в контексті розквіту мас-культури ХХ сторіччя усвідомлена була і як складова Великого розуму, родової свідомості в особистості, аналітичне осягання якої в дослідницькій діяльності неодмінно виводить на позаакадемічні терени.

Висновки. Узагальнюючи сказане відносно різниці музикознавства і музикології західноєвропейської традиції, підкреслимо такі риси впливу останньої на перше: 1) загальногуманітарне – культурологічне розширення тематики, включаючи широку позааналітичну обізнаність на рівні не «пізнання»

розуміння», а «узнавання»; 2) фрагментарна описовість явищ, які можуть стати фактом музичного буття чи не вирізнитися у такій якості і які створюють «непоетичний потік свідомості» музиканта-фахівця, який осмислено відсторонюється від понятійно-диференційованого подання рис і характеристик з огляду на фактичну невираженість музичних проявів дійсності (композиція – виконавство, самовираження – спілкування і т.п.); 3) тяжіння музикознавчої діяльності до поєднання її теоретичних засад із музично-практичним виходом, хоч би і у вигляді звучущих ілюстрацій до тих чи інших тез, і навпаки, потреба граючих музикантів, композиторів вести словесний діалог із публікою, стверджуючи суб'єктивні цінності як дещо «інтерсуб'єктивне».

Перспективи подальших досліджень. Спеціалізація «Музична культурологія», відкрита в Одеській музичній академії в цьому році, заявляє ту межу культурологізації, яка утримує безпосередній зв'язок із академічним здобутком, при цьому радикально коригуючи останній. Адже курси «Музичної культурології» включають обов'язкову виконавську спеціалізацію (а не «загальне фортепіано» музикознавчої підготовки), одночасно насичуючи курс історії музики відомостями про інші мистецтва та культурний розклад у цілому. Особливий сенс має засвоєння традиційного та актуального фольклору у масштабах, які ці курси роблять стрижньовими у підготовці такого роду спеціалістів. «Згортаючи» курс обов'язкових музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонія, поліфонія) до практично-творчих на риторичній основі навиків й умінь, а приклади такого роду викладення маємо в розробках спеціалістів музикознавчих кафедр, музично-культурологічна кваліфікація піднімає на щит літературно-художнє описання музики, у тому числі музично-критичні у масовій пресі.

Музикознавчі курси в учбових дисциплінах музичних культурологів, на відміну від академічних закладів, угруповуються навколо *музично-історичних та фольклорно-етнографічних здобутків* як стрижньових, тим самим минаючи стереотипи традиційних музично-освітніх закладів і суворо витримуючи статус *вищої музичної школи*.

Література

1. Adler G. Der Stil in der Musik. – Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1911. – 46 S.
2. Андросова Д. Мінімалізм в музиці: напрямки і принципи мислення: Автореф. канд. дис. – К., 2003. – 17 с.
3. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – М.-Л.: Музыка, 1971. – С. 379.
4. Ingarden R. Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości. – Kraków: PWM, 1973. – S. 187.
5. Келдыш Ю. Музыкаловедение // Музыкальная энциклопедия в 6-ти томах. Т.3. – М., 1975. – С. 805-830.
6. Кузмина Л. Исполнительская эстетика Б. Яворского. – М.: Композитор, 2000. – 111 с.
7. Лосев А. Музыка как предмет логики. – М.: издательство, 1927. – 224 с.
8. Мартынов В. Концы времени композиторов. – М.: Русский путь, 2002. – 295 с.
9. Мартынов В. Культура, иконосфера и Богослужбное пение Московской Руси. – М.: Прогресс-Традиция, Русский путь, 2000. – 224 с.
10. Медушевский В. Онтологические основы интерпретации музыки // Интерпретация музыкальных произведений в контексте культуры. Вып. 129. – М., 1984. – С. 5-11.
11. Назайкинский Е. Речевой опыт и музыкальное восприятие // Эстетические очерки. Вып. 2. – М., 1967. – С. 245-283.
12. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М.: Музыка, 1975. – 447 с.

ПИТАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Мартьянова Г. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються деякі аспекти змісту професійної диригентсько-хорової підготовки, зокрема компоненти, пов'язані із процесом творчого самовираження, аналізуються така професійна властивість, як музикальність, її структурованість і забезпечення реалізації змістовної основою практичної діяльності студентів музично-педагогічного факультету.

Ключові слова. компоненти змісту професійної диригентсько-хорової підготовки, творче самовираження та його стадійний характер, музикальність як провідна професійна властивість диригентсько-хорової підготовки.

Анотация. Мартьянова Г. М. Вопросы вокально-хоровой подготовки на музыкально-педагогических факультетах. В статье рассматриваются некоторые аспекты содержания профессиональной дирижерско-хоровой подготовки, а именно, компоненты, обусловленные процессом творческого самовыражения, анализируется такое профессиональное качество, как музыкальность, ее структурированность и обеспечение реализации содержательной основой практической деятельности студентов музыкально-педагогического факультета.

Ключевые слова. компоненты содержания профессиональной дирижерско-хоровой подготовки, творческое самовыражение и его стадийный характер, музыкальность как ведущее профессиональное качество дирижерско-хоровой подготовки.

Annotation. Martynova G. A questions of vocal-choral preparation at musical-pedagogical faculties. In article some aspects of the contents of professional choir-conductors preparation are considered, namely, the components caused by process of creative self-expression, such professional quality, as musicality, its structure and maintenance of realization with a substantial basis of practical activities students of musical-pedagogical faculty is analyzed.

Key words. components of the contents professional choir-conductors preparation, creative self-expression and its phasic character, musicality as conducting professional quality of choir-conducting preparation.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука виокремлює три взаємопов'язані компоненти, що складають ядро змісту професійної диригентсько-хорової підготовки і відбивають процеси:

- творчого самовираження співаків і диригента хору;
- професійного спілкування між співаками і диригентом хору;

– організації та управління хором колективом [6, 64].

Суперечність, що виникає між сучасними вимогами професії до особистості співака і диригента хору, особистісною природою художньої творчості і практикою пануючого технократичного підходу до визначення мети і змісту підготовки вчителів музики, вимагає реальних змін перш за все у змісті професійно-педагогічної освіти студентів. Виокремленні протиріччя складають сутність актуальності обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підготовки студентів до творчого самовираження в різні роки розглядалася в контексті психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Мясницев, С. Рубінштейн); механізмів самореалізації особистості (К. Абульханова-Славська, М. Борисяцький, Л. Буєва, О. Киричук); діяльності та її суб'єкта (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Талізіна); індивідуальності та її розвитку в процесі діяльності (В. Мерлін, В. Моляко, В. Колесніков, Б. Теплов).

Аналіз широкого кола наукових і науково-методичних робіт з хорознавства, теорії вокального виховання і теорії диригування (Б. Асаф'єв, М. Багриновський, Ю. Борисов, Г. Дмитревський, О. Єгоров, В. Краснощоків, С. Казачков, М. Колеса, М. Малько, О. Мархлевський, К. Матвєєва, І. Мусін, К. Ольхов, К. Пігров, К. Птиця, Г. Рождественський, П. Чесноков) показує, що самовираження співаків і диригентів хору має стадійний характер і відбувається в процесі хорового виконання. Саме репетиційна і концертна практика, на думку відомих хормейстерів і педагогів П. Чеснокова, К. Пігрова, М. Леонтовича, К. Стеценка, уможливило оволодіння надбаннями хорової культури на першому етапі накопичення досвіду самовираження.

На наступному етапі самовираження співаків і диригентів хору відбувається через виявлення та усвідомлення власних індивідуальних і особистісних якостей, визнання себе суб'єктом професійного становлення у процесі створення інтерпретацій хорових творів (О. Асмолов, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Давидов) [6, 66].

Мета дослідження. Аналіз музикальності як професійної властивості в контексті процесуального компоненту диригентсько-хорової підготовки.

Отримані результати. Для професії вчителя музики, диригента, співака хору провідною професійною властивістю вважається музикальність, у структурі якої визначають: музичний слух, музичну пам'ять, музичну увагу, уяву і музичне мислення. На музикальність як інтегроване утворення і спеціальну здібність спираються у різних видах навчальної діяльності співака і диригента хору [4, 45-47].

Отже, наявність мелодичного слуху сприяє контролю і корекції мелодичного руху хорових партій диригентом та співаками хору. Гармонічний слух допомагає відтворювати і аналізувати якість співзвуч, так званої вертикалі, поліфонічний слух – орієнтуватися в одночасному самостійному русі кількох хорових партій. Орієнтація у тембральному, динамічному звучанні вокально-хорових творів допомагає у створенні емоційного, художньо-виразного образу. Емоційно-естетичний слух відбиває ступінь емоційної чутливості співака, диригента, вчителя музики, разом з внутрішніми музично-слуховими уявленнями допомагає професійному самоствердженню. Невід'ємною ознакою музикальності студента стає метро-ритмічний слух як показник сенсорного, уявного та розумового сприймання темпоритму музичного твору [3, 32].

Особистісне самовираження співака і диригента відбувається через музично-пізнавальні процеси, до яких відноситься здатність до цілісного музичного сприйняття, музична пам'ять, музичне мислення із образним компонентом музичної уяви. Музично-пізнавальна діяльність дозволяє диригентові, вчителю музики моделювати зміст твору, відбирати засоби професійної виразності, відповідний репертуар [5, 217].

Аналіз літератури з питань вокально-хорової підготовки дозволяє встановити, що підготовка студентів на музично-педагогічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти являє собою підхід нового типу, який інтегрує в собі якісні особливості попередніх моделей [2, 43].

Разом з тим, вивчення наукових досліджень та навчальної документації

дозволяє визначити, що в цілому вона теж здійснюється в межах традиційної педагогіки як предметно-центристська система [6, 148].

Питання мети і специфіки диригентсько-хорової підготовки у закладах педагогічної освіти постійно хвилювало і залишається актуальним з моменту заснування музично-педагогічних факультетів.

У 60-70-ті роки ХХ століття домінувала концепція фундаментальної диригентсько-хорової освіти, яка копіювала принципи та програму мистецької освіти [1, 26]. Славетна система Д. Кабальєвського після уведення в шкільну програму спрямувала до комплексного підходу у справі загальномузичної і диригентсько-хорової підготовки вчителя музики. У зв'язку з цим постає завдання формування комплексу професійних властивостей вчителя, який не тільки володіє диригентською технікою і відповідним репертуаром, але здатний виховувати і керувати класним або шкільним хором і, в цілому, здатний до музично-естетичного виховання школярів.

Аналіз навчального плану для музично-педагогічного факультету дозволяє визначити зміст професійної підготовки студентів, яку складають дисципліни соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного і спеціальних циклів.

Цикл спеціальних дисциплін, який забезпечує теоретичну підготовку вчителів музики, містить досить широкий спектр музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонію, поліфонію, аналіз музичних форм, історію музики, оркестровий клас, гру на музичних інструментах, художню культуру), які в цілому відповідають змісту професійної діяльності вчителя музики.

На відміну від циклу спеціальних дисциплін, диригентсько-хорову підготовку забезпечує значно менший обсяг дисциплін. Серед дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорознавство, хоровий клас, диригування, постановка голосу) саме хорознавство є змістовною основою практичної діяльності диригента хору, вчителя музики.

На жаль, цей теоретичний курс в обсязі 36 год. (18 лекційних + 18 семінарських) не може забезпечити належне засвоєння вокально-хорових знань в проєкції на колективний характер хорового виконання, на власний досвід

виховання і управління хоровим колективом. З часом цей процес ще більше ускладнився. Так, в навчальному плані 1997 року відбулося скорочення годин з практикуму керівництва хором, хорового аранжування, читання хорових партитур, що були у попередніх навчальних планах.

На думку фахівців, такий підхід не сприяє розширенню досвіду виконавської диригентсько-хорової діяльності вчителя музики, не забезпечує процесу творчого самовираження співаків і диригентів хору, тісного зв'язку музично-педагогічної освіти з життям [7, 192].

З перебудовою національного освітнього процесу за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, що впроваджується третій рік поспіль, процесуальний компонент диригентсько-хорової підготовки ще більш ускладнився. Так, на один кредит кількості 54 години припадає об'єднаний курс з хорознавства та хорового аранжування, в якому відповідно 18 лекційних, 18 семінарсько-практичних і 18 самостійних годин. Водночас, методологія процесу навчання полягає у його переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента [8, 76].

Нові підходи, тенденції принципу диригентсько-хорової освіти вчителів музики у педагогічних закладах дозволяють відзначити позитивні аспекти у подоланні негативних наслідків підготовки фахівців, а саме:

– недостатню профорієнтаційну роботу з абітурієнтами, що спричиняє відбір студентів, які мають малий досвід хорової діяльності;

– відсутність при музично-педагогічних факультетах дитячих хорових колективів, музично-хорових шкіл або студій як необхідного елемента сучасної багатоступеневої освіти;

– недостатній досвід наукової та виконавської діяльності викладацького складу, що спричиняє пасивність у концертній діяльності хорових колективів;

– відсутність дієвих творчих і наукових зв'язків між кафедрами та факультетами закладів освіти України, а також тісних міжнародних контактів з відповідними навчальними закладами зарубіжних країн;

– низький рівень науково-методичного забезпечення, що заважає підвищенню ефективності диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики, їх поглибленій професіоналізації [6, 151].

Висновки. Диригентсько-хорова освіта у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах вимагає суттєвих змін у змісті, організаційних формах і методах навчання та учіння. Потребує вдосконалення курсу хорознавства, що має забезпечувати проблеми професійно-педагогічної і навчально-виховної діяльності вчителя-керівника хорового колективу, його підготовки до художньо-творчого спілкування та грамотного управління хоровим колективом. Саме кредитно-модульна система навчання в основу ставить самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Творча (евристична), наближена до наукового осмислення й узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти [8, 77].

Подальший розвиток досліджень вимагає розробки і впровадження навчальних технологій індивідуально-творчого розвитку студентів, оновлення навчально-професійної діяльності керівника хорового колективу. Така робота повинна бути індивідуалізованою з врахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, інтелектуальних здібностей.

Література

1. *Аністратенко Ж. Яворський у Києві // Музика. – 1977. – № 4.*
2. *Добровольская Н. Н. Подготовка учителей пения в Советском Союзе // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М. 1965.*
3. *Ержемский Г. Л. Психология дирижирования. – М., 1988. – 80 с.*
4. *Жоха С. П. О специфических видах и особенностях мышления в связи с творческой музыкальной деятельностью // Наука і освіта. – 1986. – № 4/5. – С. 45-47.*
5. *Мусин И. О воспитании дирижера: Очерки. – Л., 1987. – 247 с.*
6. *Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.*
7. *Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні. – Харків: Основа, 1998. – 192 с.*
8. *Фігула М. М. Вступ до педагогічної професії. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 168 с.*

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.

Марченко А.А.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються питання застосування комп'ютерних технологій у викладанні таких мистецьких дисциплін як академічний малюнок, академічний живопис, декоративно-прикладне мистецтво, композиція, кольорознавство та предметів дизайнерського спрямування.

Ключові слова. комп'ютерні технології, мистецької освіта, професійні знання.

Анотация. Марченко А.А. Применение компьютерных технологий в преподавании художественных дисциплин. В статье рассматриваются вопросы применения компьютерных технологий в преподавании таких дисциплин искусства как академический рисунок, академическая живопись, декоративно-прикладное искусство, композиция, цветоведение и предметов дизайнерского направления.

Ключевые слова. компьютерные технологии, художественной образование, профессиональные знания.

Annotation. Marchenko A.A. Application of computer technologies in teaching art disciplines. In the article the questions of application of computer technologies are considered in teaching of such disciplines of art as an academic picture, academic painting, decorative-applied art, composition and the articles of designer direction.

Key words. computer technologies, artistic education, professional knowledges.

Постановка проблеми. В наш час, в еру інформаційних технологій відбувається перегляд кардинальних наукових концепцій, що розширює межі нашого пізнання. Зростання динамізму всіх процесів і їх еволюція, вихід в якісно нову інформаційну цивілізацію вимагають кардинальних змін у всіх сферах людського буття. Студенти є основними групою учасників освітнього процесу, які в новій системі виступають не як пасивні споживачі знань і інформації, яку передають їм викладачі, а як активні замовники конкретних знань і умінь, що повинні забезпечити їм пріоритетне положення на ринку праці. Така активність студентів при виборі змісту навчання повинна підкріплюватися наданням їм активних форм учбового процесу. Інформатизація сфери освіти створює реальні передумови для вирішення найважливішої соціальної задачі - надання високоякісних освітніх послуг. Традиційна класична система освіти є непохитною, але в сучасних умовах може трансформуватися в нову стійку існуючу форму отримання освіти, засновану на принципах взаємозбагачення, синтезу, інтеграції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед наукових робіт, виданих в наш час необхідно виділити тих хто працював в галузі аналізу та науково-

теоретичного обґрунтування застосування комп'ютерних технологій в систему освіти: Орлов В.Ф., Жалдак М., Богданова І. Ковальчук Т., Близнюк М., Покровщук Л.

Формування мети статті. Аналіз наукової літератури, публікацій в науково-популярних журналах, праць і матеріалів науково-практичних конференцій різного рівня свідчить про важливість питання підготовки фахівців широкого спрямування, про ряд проблем у підході і трактуванні методики та перспектив підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей, в тому числі і мистецьких, та роль інформаційних технологій при цьому як засобу (інструменту) вдосконалення та інтенсифікації навчально-виховного процесу.

Результати досліджень. На переході від одного століття до іншого різко зростає зацікавленість людей до осмислення своїх досягнень. Активізується діяльність щодо критичних оцінок пройденого шляху та спроб окреслити контури досягнень у майбутньому.

В умовах великого значення національної культури виникає гостра потреба визначення теоретичних засад сучасної мистецької освіти. Адже сьогодні все більше усвідомлюється роль мистецтва у розвитку особистості, його можливості як компонента соціальної регуляції в організації духовної діяльності суб'єкта навчально-виховного процесу. Теперішня мистецька ситуація в Україні нагадує своєрідну барвисту мозаїку, складену винятково хаотично. У вирі переважно швидкоплинних стильових переорієнтацій непросто знайти те, "раціональне зерно", яке відрізняє справжній творчий підхід від кон'юнктурної майстерності [3, с35].

Поняття мистецької освіти має досить широке значення. Воно охоплює передачу й опанування специфічних та професійних знань у царині мистецтва, а також зв'язок набутих знань, що необхідні для фахової діяльності із загальною освітою як процесом удосконалення особистості та досягнення нею соціальної зрілості, індивідуального зростання і духовного розвитку.

Уявлення про теоретично-методичні основи мистецької освіти не залишаються незмінними. Вони оновлюються відповідно до розвитку науки і умов життя. Кожен час диктує свої пріоритети в системі знань і ціннісних орієнтацій, виділяє головне і другорядне в них. Тому цілком правомірно говорити про сучасні теоретичні засади мистецької освіти, які є адекватними змінам в нашому суспільстві.

Нові інформаційні технології відіграють при цьому важливу роль. Комп'ютерно-орієнтовані системи є найрізноманітнішими: бази даних, каталоги музеїв, художня інформація, аудіоінформація, кіно- і відеоматеріали, світова система баз даних електронних інформаційних ресурсів сфери мистецтва.

Від підготовки фахівців у галузі мистецтва та комп'ютерної грамоти залежить рівень технічної, технологічної, художньо-естетичної підготовки студентів. Діяльність художників-педагогів в наш час - це своєрідний синтез знань і умінь у різних галузях науки, техніки, мистецтва; поєднуються знання та уміння для створення якісно нового, на сучасному культурному рівні. Таке вдале поєднання в навчальному закладі традицій і сучасних вимог є прикладом і моделлю вдосконалення педагогічного і художнього процесу, застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі.

Діапазон використання комп'ютера в навчальному процесі дуже великий. Комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрямки комп'ютеризації навчання: вивчення комп'ютерної грамоти і також його використання КП у вивченні різних предметів. При цьому комп'ютер є могутнім засобом підвищення ефективності навчання базових предметів.

Засвоєння жодної з навчальних дисциплін будь якої художньої спрямованості, не можливе, якщо студент не вчився малюванню, не продовжує формуватися як художник. Художник формується при засвоєнні фундаментальних навчальних предметів "Академічний малюнок" та "Академічний живопис", які займають провідне місце в навчальних планах.

Навіть в час технічних перетворень мало володіти просто комп'ютерними програмами, необхідно володіти академічною грамотою, вміти думати, вміти творити. Комп'ютер не володіє здатністю втілювати в малюнок образність і духовність, це може зробити тільки художник. Тому, вміння і майстерність художника у сьогодніні залежать від знань художньої грамоти та комп'ютерної графіки. Здатність студента вибрати точку зору на об'єкт (постановку), визначитися в пропорційності складових елементів об'єкту, для чого треба здійснити композиційне розташування його на форматі аркуша та визначити габаритність плями, все це теж необхідне при вивченні предметів комп'ютерного спрямування. Майже всі знання художньої грамоти, які отримують починаючи з художньої школи, та підвищують свій рівень в університеті, шляхом вивчення геометричних тіл, натюрмортів, гіпсових фігур до вивчення живої природи, можливо вивчати за допомогою векторних, растрових, тривимірних програм комп'ютерної графіки. Слід зауважити, що поступово програму викладання академічних дисциплін доцільно більш орієнтувати до відповідної направленості – спеціалізації освіти. Наприклад, майбутній дизайнер одягу повинен лише володіти методологією малювання людини, але і бути обізнаним з тим, як зобразити людину в одязі, передаючи під складками будову тіла, враховуючи принципи зображення складок (розроблені ще Леонардо да Вінчі), теорією побудови складок, причини їх виникнення в різних положеннях фігури людини. Дизайнер інтер'єру повинен вміти розташування фігуру людини в перспективі, враховуючи положення вибраної лінії горизонту і перспективне скорочення фігури людини при її повороті. Дизайнер промислових виробів, створюючи їх зручними для людини, повинен досконало володіти вмінням застосовувати елементи антропометрії і пластанатомії в малюнку. Для дизайнера графіка – художника візуалізації інформації, рисунок живої природи є основою основ при набутті навичок створення графічних проєктів.

Створити сучасне гармонійне предметне середовище неможливо без професійного поєднання та сполучення кольорів, тому не менш важливим

навчальним предметом в освіті є “Кольорознавство”. Завдяки програмам Corel Draw11 та Photoshop, художник-педагог може оволодіти як теоретичними основами сприйняття кольору так і практичними.

Залучення комп'ютерних технологій в навчальний процес дозволяє досягти таких позитивних результатів як:

- 1) поліпшення концентрації уваги на логічній організації матеріалу;
- 2) організації і впорядковування мислення людини.
- 3) уміння відділити головне від другорядного (уміння правильно розставити акценти);
- 4) формування певних художніх навиків в оформленні матеріалу (колір, освітлення, об'єм, текстура, доцільність і порядок тих або інших анімаційних ефектів);
- 5) розвиток навиків використання комп'ютерної технології;

Таким чином, з вищезазначеного вимальовується необхідність в процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів –будувати навчально-освітній процес у чотирьох напрямках, які в поєднанні дадуть позитивний результат:

1. Мистецький напрямок. Художник – графік – живописець – колорист – мистецтвознавець;

2. Професійно орієнтований напрямок. Художник досконало володіє технологіями виготовлення тих чи інших речей людського побуту, як традиційними так і новітніми. Наявність сучасного комп'ютерного обладнання, пакетів програм, дає можливість виконувати задум художника на стадії ескізу – проекту підготовчих робіт. Комп'ютер не просто прискорює процес пошуку, розширює інформаційні можливості, але й збільшує те кількісне, що неодмінно переросте в якісне. Тому, неодмінною складовою навчального процесу для студентів-дизайнерів повинні бути дисципліни: “Комплексне проектування”, “Комп'ютерне моделювання”, “Системи автоматизованого проектування”, “Комп'ютерне моделювання і проектна графіка”.

3. Засвоєння комп'ютерних технологій. Художник – активний сучасний користувач комп'ютерних технологій, комплексних програм, які забезпечують в його роботі якість, сучасність, мобільність, зручність та практичність [2, с3]

4. Професійний напрямок. Художник-педагог-вміння викладати знання.

Висновок. Сучасний стан соціально культурного розвитку суспільства, нові вимоги виробництва до професійної компетентності фахівців художнього профілю зумовлюють необхідність інноваційних підходів до освіти, оновлення її змісту з урахуванням художніх традицій минулого, досвіду декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного і культурного розвитку особистості, її гуманістичної сутності.

В Україні здійснюється пошук шляхів якісної підготовки майбутніх фахівців в навчальних закладах нового типу, реалізація освіти на засадах синтезу мистецтва, науки і техніки, професійного навчання, а комп'ютер - це новий інструмент, з великими можливостями. І "великими" ці можливості проявляють себе лише при міцній парі: "людина-машина. І в цій парі багато залежить від вмінь і практичного академічного образотворчого досвіду. Мало володіти комп'ютерною програмою, треба вміти думати, вміти творити. Комп'ютер не володіє здатністю втілювати в рисунок образність і духовність, це може зробити тільки художник. Нові художники говорять на новій мові, використовуючи новий інструментарій, який народжується в ході розвитку єдиної культури, єдиної людської цивілізації, що формує діалектичну єдність процесів становлення естетичних потреб і, відповідно, засобів і здібностей їх реалізації. Тому, вміння і майстерність художника в сьогоденні залежать від знань художньої справи, а це головним чином залежить від якості підготовки спеціалістів цієї галузі.

Перспективи подальшого дослідження у данному напрямку. Проблема дослідження науково-методичного матеріалу з теми застосування комп'ютерної графіки у викладанні мистецьких дисциплін має великий діапазон розвитку, бо відіграє важливу роль не тільки для викладання мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах.

Література

1. Азапова Р. О трех поколениях компьютерных технологий обучения в школе. // Информатика и образование. - 1994. - №2.
2. Афонін В.А., Іщенко Ю.П., Лагода О.М. Романенко Н.Г. Концептуальні засади викладання фундаментальних навчальних дисциплін в дизайні освіти. - Черкаський державний технологічний університет.
3. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. // Педагогика - 1994. - №5.
4. Державна національна програма "Освіта", - Київ: - "Райдуга", 1994-61с.
5. Дорошенко Ю.О. Комп'ютерна графіка: розкриємо секрети програмної реалізації візуальних спецефектів статичних зображень // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 1998. - №1. - С.43-47.
6. Кернан Б. И др. Основы компьютерной грамотности. - М., 1993.
7. Покровчук Л.М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва. - Херсон. - 2005р. - 92с

ВИЗНАЧЕННЯ І ОЦІНКА ТОЧНОСТІ ПАРАМЕТРІВ ЛІНІЇ ІЗ ЦИРКУЛЬНИМИ СПРЯЖЕННЯМИ

Мастіпанова А.В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Автором запропонований комбінований спосіб інтерпретації плавної кривої лінії лінійо із циркульними спряженнями із визначенням її параметрів і оцінкою точності розрахунків.

Ключові слова. Геометричне креслення, циркульні спряження, кривизна ліній, параметри ліній із циркульними спряженнями, похибка точності розрахунку.

Аннотация. Мастіпанова А.В. Определение и оценка точности параметров линии с циркульными сопряжениями. Автором предложен комбинированный способ интерпретации плавной кривой линии линией с циркульными сопряжениями с определением ее параметров и оценкой точности расчетов.

Ключевые слова. Геометрическое черчение, циркульные сопряжения, кривизна линии, параметры линии с циркульными сопряжениями, погрешность точности расчетов.

Annotation: Mastipanova A.V. Determination and estimation of the straight the straight line parameters with the compass coupling. A combined method of interpretation of a fluent curve line by the line with compass coupling and determination of it's parameters and calculation precision estimation was suggested by the author.

Key words. geometric drawing, compass coupling, curve line, parameters of the line with compass coupling, calculation decision error.

Постановка проблеми. Плавні криві лінії достатньо поширені в техніці, природі і мистецтві. Природа досліджуваного об'єкта може бути такою, що певна крива є лінійо із циркульними спряженнями.

В курсі геометричного креслення вивчаються різні способи виконання циркульних спряжень. Для технічних і нетехнічних спеціальностей розглядаються в основному обриси технічних деталей і архітектурні об'єкти. Як показано в [8], на художньо-графічних факультетах плавні криві лінії також можуть розглядатись як лінії із циркульними спряженнями. Але в зв'язку з тим, що кількість годин з креслення на факультеті мистецтв для художніх спеціальностей значно скорочена, виникає необхідність ознайомити студентів з

цими проблемами за більш короткий час, дозволивши їм визначати параметри кривих по готових алгоритмах вручну чи автоматично.

Аналіз останніх досліджень. Циркульні спряження розглядаються майже у всіх підручниках по кресленню, наприклад [1], [2]. Параметри циркульних спряжень визначаються тільки для окремого виду спряження і майже завжди виключно графічно, за допомогою побудов. Це природно для креслення. Але коли виникає необхідність якусь частину цього процесу автоматизувати, то потрібно детально проаналізувати визначення параметрів і оцінку їх точності.

В науковій літературі можна знайти різноманітні способи наближення кривих вибраним видом функціональної залежності, наприклад [3], [4], [5], [6]. Серед них є такі, які застосовуються в комп'ютерних програмах. Так, на художньо-графічному факультеті використовується програма Corel Draw із кривими Безье [7].

Ці методи не дозволяють розраховувати параметри лінії із циркульними спряженнями, яка складається із декількох спряжених дуг кіл.

В [8] викладений спосіб імітації довільної плавної кривої лінії із циркульними спряженнями графічними методами, що достатньо при ручному виконанні роботи. Виникає необхідність доповнити цей метод аналітичним визначенням параметрів кривої з метою автоматизації процесу.

Формулювання цілей статті. Ціллю статті є запропонувати спосіб визначення параметрів лінії із циркульними спряженнями за допомогою розрахунків з оцінкою їх точності. При цьому спосіб повинен використовувати як вручну, так і автоматично для користувачів, які не володіють математичним апаратом.

Отримані результати. Деяка крива задана масивом чисел $M_i(x_i, y_i)$, де $x_i = 1 \div n$; $y_i = 1 \div m$. Існує гіпотеза, що ця крива є лінією із циркульними спряженнями, тобто складається із дуг кіл, з'єднаних точками спряження. Потрібно з достатньою точністю довести, що ця крива дійсно є кривою із циркульними спряженнями і визначити її параметри, тобто радіуси дуг спряження, точки спряження, а також розміри дуг спряження в градусах або в

радіанах. В цій задачі обмежимося визначенням радіусів дуг спряження і достатньою точністю розрахунків. Кут кожної дуги спряження може бути легко визначений додатково.

Нехай задана деяка крива M_0M_N . Для визначення радіуса R дуги кола запропонуємо спосіб за допомогою вимірювального кола з відомим радіусом r (рис. 1).

Проведемо коло радіуса r на ободі досліджуваного кола з радіусом R та центром O . Вимірювальне коло з радіусом r перетинає досліджуване коло в точках A і B . AB – хорда кола з радіусом R . $AB = a$, $OC = l$ – висота хорди. Якщо знаємо радіус вимірювального кола r , то фактично радіус досліджуваного кола R однозначно визначається через хорду a або її висоту l .

Для визначення R розглянемо подібні трикутники $\triangle OCB$ і $\triangle ODO_1$, де $\angle OO_1D = \angle COB = \alpha$; $\angle O_1DO = \angle OCB = 90^\circ$.

$$\text{Із } \triangle OCB \quad \frac{CB}{OB} = \sin \alpha = \frac{l}{R}; \text{ із } \triangle ODO_1 \quad \frac{OO_1}{OO_1} = \frac{OD}{2l} = \frac{r^2}{2l}; \text{ звідки } R = \frac{r^2}{2l} \quad (1) -$$

через висоту хорди.

$$\text{Або з } \triangle OCB \quad l = \sqrt{r^2 - \frac{a^2}{4}}; R = \frac{r^2}{2\sqrt{r^2 - \frac{a^2}{4}}}, d = 2r,$$

$$\text{тоді } R = \frac{d^2}{4\sqrt{d^2 - a^2}} \quad (2) - \text{через довжину хорди.}$$

Таким чином, щоб знайти радіус кривої R , треба на деякому її відрізку провести систему вимірювальних кіл на ободі досліджуваного кола, як на рис. 2 і послідовно визначати радіуси кіл R на кожному відрізку кривої.

Але, як показало дослідження, при невеликій точності заданої кривої, якщо величина досліджуваного кола порівнюючи із вимірювальним колом досить велика (величина $\frac{R}{d}$), величина $\frac{a}{d}$, яка показує величину хорди по відношенню до діаметра вимірювального кола буде мати таку закономірність як на рис. 3.

Як бачимо із графіка, при $\frac{R}{d} > 1 \frac{a}{d}$ дуже мало змінюється, що приводить до неточного визначення R . Навпаки, на ділянці $0,25 < \frac{R}{d} < 1$ точність визначення R досить велика.

Розглянемо оцінки точності розрахунків для двох випадків (рис. 3):

Варіант 1: $R = 60$ мм, $a = 39,5$ мм, $l = 3,5$ мм, $r = 20$ мм, $d = 40$ мм.

$$\frac{R}{d} = \frac{60}{40} = 1,5.$$

Варіант 2: $R = 60$ мм, $a = 101,5$ мм, $l = 28$ мм, $r = 58$ мм, $d = 116$ мм.

$$\frac{R}{d} = \frac{60}{116} = 0,51.$$

Як видно із рис. 3, більш точний варіант повинен бути при $\frac{R}{d} = 0,51$.

Перевіримо це.

Для оцінки точності розрахунку скористаємось визначенням похибки функції декількох аргументів [3], стр. 43-50.

Нехай функція $U = f(x, y)$ диференційована в області значень аргументів. Замість цих аргументів візьмемо їх наближені значення $U = f(a, b)$.

Якщо відомі граничні абсолютні похибки аргументів ε_a і ε_b , то гранична абсолютна похибка функції

$$\varepsilon_U = \left| \frac{\partial U}{\partial x} \right|_{x=a, y=b} \cdot \varepsilon_a + \left| \frac{\partial U}{\partial y} \right|_{x=a, y=b} \cdot \varepsilon_b \quad (3).$$

Але нам потрібно визначити значення ε_a і ε_b при заданому значенні ε_U . Така задача називається оберненою задачею наближених обчислень. В задачі декілька значень аргументів і одне задане значення функції. Тому скористаємося методом рівних впливів [3], який полягає в тому, що вводять згоду підбирати похибки аргументів так, щоб в правій частині всі члени мали однакові значення.

$$\text{Тоді } \varepsilon_a = \frac{\varepsilon_U}{2 \left| \frac{\partial U}{\partial x} \right|}; \quad \varepsilon_b = \frac{\varepsilon_U}{2 \left| \frac{\partial U}{\partial y} \right|} \quad (4).$$

Для розрахунків радіуса кола на заданому масиві M_f спочатку розглянемо формулу (1). $R = \frac{r^2}{2l}$;

$$\text{Для 1}^{\text{го}} \text{ варіанта } R = \frac{20^2}{2 \cdot 3,5} = 57,14 \text{ мм. Для 2}^{\text{го}} \text{ варіанта } R = \frac{58^2}{2 \cdot 28} = 60,07142 \text{ мм.}$$

Визначаємо похідні для формули (1)

$$\frac{\partial R}{\partial r} = \frac{20}{3,5} = 5,714285; \quad \frac{\partial R}{\partial l} = \frac{20^2}{2 \cdot 3,5^2} = -16,3265.$$

$$\text{При } \varepsilon_U = 1 \text{ мм; } \varepsilon_r = \frac{0,5}{5,71428} = 0,0875 \approx 0,1. \quad \varepsilon_l = \frac{0,5}{|-16,32653|} = 0,030625 \approx 0,03.$$

Для одержання R із точністю 1 мм, r потрібно вимірювати із точністю десятих частин мм, а висоту хорди l із точністю сотих частин мм.

Для 2^{го} варіанта:

$$\frac{\partial R}{\partial r} = \frac{58}{28} = 2,071; \quad \frac{\partial R}{\partial l} = \frac{58^2}{2 \cdot 28^2} = 2,1454;$$

$$\varepsilon_r = \frac{0,5}{2,071} = 0,24; \quad \varepsilon_l = \frac{0,5}{2,1454} = 0,23.$$

Для одержання радіуса R з точністю 1 мм радіус вимірювального кола r і висоту хорди l треба взяти з точністю 0,2 мм, що допустимо.

Розглянемо формулу (2):

$$\text{Для 1}^{\text{го}} \text{ варіанта } R = \frac{40^2}{4\sqrt{40^2 - 39,5^2}} = 63,44 \text{ мм.}$$

$$\text{Для 2}^{\text{го}} \text{ варіанта } R = \frac{116^2}{4\sqrt{116^2 - 101,5^2}} = 59,902 \text{ мм.}$$

Визначимо похідні для формули (2)

$$\frac{\partial R}{\partial d} = \frac{2d(d^2 - a^2) - d^3}{4(\sqrt{d^2 - a^2})^3} = \frac{2d^3 - 2da^2 - d^3}{4(\sqrt{d^2 - a^2})^3} = \frac{d(d^2 - 2a^2)}{4(\sqrt{d^2 - a^2})^3},$$

$$\frac{\partial R}{\partial a} = \frac{d^2}{4} \left(-\frac{1}{2} \right) (d^2 - a^2)^{-\frac{3}{2}} \cdot 2a = \frac{ad^2}{4(\sqrt{d^2 - a^2})^3}$$

Для 1^{го} варіанта

$$\frac{\partial R}{\partial d} = \frac{40(40^2 - 2 \cdot 39,5^2)}{4(\sqrt{40^2 - 39,5^2})^3} = 60,671; \quad \frac{\partial R}{\partial a} = \frac{39,5 \cdot 40^2}{4(\sqrt{40^2 - 39,5^2})^3} = 63,0469$$

При $U = 1$ мм, $n = 2$ із (3):

$$\varepsilon_d = \frac{0,5}{60,671} = 0,00824; \quad \varepsilon_d > 0,01. \quad \varepsilon_a = \frac{0,5}{63,0469} = 0,00793; \quad \varepsilon_a > 0,01.$$

Тобто для одержання R з точністю 1 мм потрібно задавати d і a з точністю в мм до сотого знаку.

Для 2^{го} варіанта

$$\frac{\partial R}{\partial d} = \frac{116(116^2 - 2 \cdot 101,5^2)}{4(\sqrt{116^2 - 101,5^2})^3} = -1,1705; \quad \frac{\partial R}{\partial a} = \frac{101,5 \cdot 116^2}{4(\sqrt{116^2 - 101,5^2})^3} = 1,9279$$

$$\varepsilon_d = \frac{0,5}{1,1705} = 0,42426; \quad \varepsilon_a = \frac{0,5}{1,9279} = 0,25$$

Для одержання радіуса кола R з точністю 1 мм, потрібно задавати діаметр вимірювально кола з точністю в межах 0,4 мм і довжину хорди 0,2 мм, що допустимо.

Зроблений аналіз оцінки точності розрахунків відповідає попередньо зробленому припущенню (див. рис. 3).

Таким чином, спосіб, показаний на рис. 1, 2 в чистому вигляді можна застосовувати тільки при великій точності кривої. Якщо ж точність досліджуваної кривої невелика, то пропонуємо такий комбінований спосіб.

Спочатку встановимо сам факт постійної кривизни відрізка кривої, тобто постійність радіуса на певному відрізку. Для цього розглянемо рис. 4 і побудуємо ітерацію розрахунків в такій послідовності.

За допомогою вимірювального кола чи іншим способом на масиві точок кривої $M_i(x_i, y_i)$ на відрізку $M_0 M_N$ визначасмо координати точок $M_1(x_1, y_1)$, $M_2(x_2, y_2)$, ..., $M_i(x_i, y_i)$, ..., $M_N(x_N, y_N)$, віддалених одна від другої на задану

величину t_1 . Через ці точки $M_i(x_i, y_i)$ проводимо багатокутну правильну ламану лінію із постійною величиною сторони, тобто

$$M_i(x_i, y_i) M_{i+1}(x_{i+1}, y_{i+1}) = M_{i+1}(x_{i+1}, y_{i+1}) M_{i+2}(x_{i+2}, y_{i+2}) = t_1.$$

Визначимо кути γ_i між сусідніми відрізками багатокутної правильної ламаної лінії і порівняємо їх між собою. Якщо кути γ_i або їх $\operatorname{tg} \gamma_i$ постійні в межах допустимої точності, то відрізок кривої $M_0 M_N$ має постійну кривизну. Це дозволяє застосувати вимірювальне коло на хорді $M_0 M_N > a_i$, підвищивши точність розрахунку (див. рис. 3) і визначити радіус кола R на відрізку дуги $M_0 M_N$ (див. формулу 2).

Для прикладу розглянемо відрізок кривої $M_1 M_2 M_3$ (рис. 4). Проведемо дві прямі через точки $M_1(x_1, y_1)$, $M_2(x_2, y_2)$ і $M_2(x_2, y_2)$, $M_3(x_3, y_3)$ при $t_1 = 20$. Кут γ між двома прямими, що перетинаються, визначається за допомогою

$$\operatorname{tg} \gamma = \frac{A_1 B_2 - A_2 B_1}{A_1 B_2 + B_1 B_2} \quad (3), \text{ де } A_1, B_1, C_1, A_2, B_2, C_2 - \text{коєфіцієнти прямих}$$

$$A_1 x + B_1 y + C_1 = 0 \text{ і } A_2 x + B_2 y + C_2 = 0 \quad (4).$$

$$\text{Пряма, що проходить через дві точки } \frac{y - y_1}{y_2 - y_1} = \frac{x - x_1}{x_2 - x_1} \quad (5).$$

Після приведення прямих $M_1 M_2$ і $M_2 M_3$ із виду (5) до виду (4) формула (3) буде мати вигляд:

$$\operatorname{tg} \gamma = \frac{(y_2 - y_1)(x_2 - x_3) - (y_3 - y_2)(x_1 - x_2)}{(y_2 - y_1)(y_3 - y_2) + (x_1 - x_2)(x_2 - x_3)} \quad (6), \text{ де}$$

$$A_1 = y_2 - y_1; B_1 = x_1 - x_2; A_2 = y_3 - y_2; B_2 = x_2 - x_3 \quad (6a).$$

Приклад. Із рис. 4 $x_1 = 0,5$; $y_1 = 4$; $x_2 = 2,5$; $y_2 = 7,5$; $x_3 = 5,5$; $y_3 = 10,1$.

Із (3) $\operatorname{tg} \gamma = -0,351$; $\operatorname{tg} \gamma = \operatorname{tg}(180^\circ - \alpha) = -\operatorname{tg} \alpha$; $\operatorname{tg} \alpha = 0,351$.

Визначимо граничну абсолютну похибку $\varepsilon_{\operatorname{tg} \alpha}$ (див. формулу 3), знаючи граничні абсолютні похибки коєфіцієнтів двох сусідніх прямих $A_1 B_1$, $A_2 B_2$ (6a). Для цього скористаємось способами визначення граничних абсолютних похибок при діленні, множенні, відніманні, додаванні величин (див. [3], стор. 22-33).

$$\begin{aligned} \varepsilon_{\text{тв}} &= \frac{|A_1 B_2 - A_2 B_1| \varepsilon (A_1 A_2 + B_1 B_2) + |A_1 B_2 + B_1 B_2| \varepsilon (A_1 A_2 - A_2 B_1)}{(A_1 B_2 + B_1 B_2)^2} = \\ &= \frac{|A_1 B_2 + A_2 B_1| \cdot (A_1 \varepsilon_{A_2} + A_2 \varepsilon_{A_1} + B_1 \varepsilon_{B_2} + B_2 \varepsilon_{B_1})}{(A_1 B_2 + B_1 B_2)^2} + \\ &+ \frac{|A_1 B_2 + B_1 B_2| \cdot (A_1 \varepsilon_{B_2} + B_2 \varepsilon_{A_1} + A_2 \varepsilon_{B_1} + B_1 \varepsilon_{A_2})}{(A_1 B_2 + B_1 B_2)^2} \quad (7). \end{aligned}$$

По даних прикладу із визначенням тангенса кута $\text{tg } \gamma$

$$A_1 = 3,5; B_1 = -2; A_2 = 2,6; B_2 = -3.$$

$\varepsilon_{A_1} = \varepsilon_{A_2} = \varepsilon_{B_1} = \varepsilon_{B_2} = \varepsilon$ і залежить від точності масиву чисел заданої кривої.

По формулі (7) $\varepsilon_{\text{тв}} = 1,184 \varepsilon \approx \varepsilon$; Це означає, що точність $\text{tg } \gamma$ співмірна точності аргументів.

Крива із постійною кривизною, тобто дуга кола повинна мати величини тангенсів кутів, які рівні між собою, або відрізняються на величину $\delta = x - a$, і розподілені по нормальному закону з центром, рівним нулю.

$$\varphi(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-a)^2}{2\sigma^2}} \quad (8), \text{ де } \sigma - \text{середня квадратична помилка одного}$$

виміру (Див. [3], стор. 212).

Якщо розрахунок покаже, що масив різниць тангенсів кутів сусідніх відрізків правильної багатокутної ламаної лінії відповідає умовам (8), то в границях прийнятої точності можна вважати, що заданий відрізок кривої має постійну кривизну.

Після визначення дуги $M_1 M_3$ із постійною кривизною визначаємо її радіус по формулі (2)

$$R = \frac{116^2}{4\sqrt{116^2 - 101,5^2}} = 59,9 \approx 60, \text{ що збігається із радіусом по побудові.}$$

Як видно із рис. 5 крива, яка складається із двох спряжених дуг із радіусами R_1 і R_2 в околі точки спряження M має відрізок дуги KL , яку в межах допустимої точності $\delta = KK_1 = LL_1$ можна вважати належною як до дуги із радіусом R_1 , так і до дуги із радіусом R_2 .

$$\text{Так, дуга } KL = \frac{2\pi R_1 \alpha_1}{360^\circ} = \frac{2\pi R_2 \alpha_2}{360^\circ}; \quad \frac{R_1}{R_2} = \frac{\alpha_2}{\alpha_1}.$$

Тому точка спряження M лежить на середині відрізка KL : $KM = ML$.

Необхідно мати на увазі, що не завжди одна ітерація побудов і розрахунків, починаючи із побудови багатокутної правильної ламаної лінії із стороною t_1 досягає результату необхідної точності. Тому визначають нову величину t_j , на яку віддалені точки багатокутної правильної ламаної лінії одна від одної і повторюють ітерацію до тих пір, поки ітерації починають видавати однакові результати в межах необхідної точності. Можна також зміщувати початкову точку відріку M_0 .

Цей спосіб можна використати як для розрахунків вручну, так і в автоматизованому або автоматичному режимі. В автоматизованому режимі послідовність використання процедур залежить від одержуваного результату. В автоматичному режимі користуються описаною вище послідовністю процедур.

Висновки. Отже, для вирішення поставленої задачі можна коротко назвати такі процедури, що входять в ітерацію.

1. Для заданого t_1 на масиві точок кривої $M_i(x_i, y_i)$ визначаємо точки, розташовані на віддалі t_1 , послідовно вздовж кривої, починаючи з M_0 .
2. Визначаємо значення тангенсів кутів між сусідніми відрізками багатокутної правильної ламаної лінії по формулі (6).
3. Порівнюємо тангенси кутів (чи самі кути) між собою і визначаємо відрізки кривої з постійною кривизною в межах заданої точності.
4. Для відрізків кривої із постійною кривизною по формулі (2) або (1) за допомогою вимірювального кола визначаємо радіус кривизни відрізка кривої.
5. В межах заданої точності визначаємо спільні відрізки дуг, що збігаються при розрахунку і стосуються до сусідніх радіусів кривизни. Відповідно визначаємо точки спряження на середині спільних відрізків дуг.
6. Якщо точність розрахунків недостатня, то визначають нове значення t_{j+1} $1 < j < T$, і виконуємо наступну ітерацію, починаючи з пункту 1.

7. Визначаємось із задовольняючою нас точністю і закінчуємо розрахунки.

8. Фіксуємо значення розрахованих параметрів і виконуємо графічне відображення кривої із циркульними спряженнями.

В автоматизованому режимі послідовність процедур визначається в залежності від результатів розрахунку.

Подальші напрямки досліджень. Викладена теоретична частина статті може бути використана для складання відповідних комп'ютерних програм, які дозволяють визначити параметри кривої і будувати криву із циркульними спряженнями, що імітує задану криву із потрібною точністю. В подальшому це дозволило б вивчати тему циркульних спряжень в геометричному кресленні за допомогою комп'ютерних програм.

Література

1. Михайленко В.Е., Пономарьов А.М. *Инженерная графика* – К.: Вища школа, 1990.
2. Соловьев С.А., Булажко Г.В., Шульга А.К. *Задачник по черчению и перспективе*. – М.: Высшая школа, 1978.
3. Цыганов Б.М. *Математическая обработка наблюдений*. – М.: Наука, 1969.
4. Демидович Б.П., Марон И.А. *Основы вычислительной математики*. "Наука" М. 1970.
5. Копченкова Н.В., Марон И.А. *Вычислительная математика в примерах и задачах*. "Наука", М, 1972.
6. Г. Корн и Т. Корн. *Справочник по математике для научных работников и инженеров*. "Наука", М, 1973.
7. Миронов Д. *Corel Draw – 11, учебный курс*, 2002.
8. Мастіпанова А.В. *Прикладні задачі геометричного креслення в декоративному мистецтві // Педагогіка вищої та середньої школи: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст. Теорія, методи, технології. Збірник наукових праць №10 – Кривий Ріг, КДПУ, 2005. – Спеціальний випуск. – с. 165-171.*

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПРЯМИХ НА ПЛОЩИНІ В ПЕРСПЕКТИВІ

Мастіпанова А.В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті приведена систематизація різних видів прямих на площині і взаємна залежність параметрів прямої і площини в перспективі.

Ключові слова. перспектива, пряма, площина, задачі на перспективу про пряму і площину.

Анотация. Мастіпанова А.В. Особенности размещения прямой на плоскости в перспективе. В статье приведена систематизация различных видов прямых на плоскости и взаимозависимость параметров прямой и плоскости в перспективе.

Ключевые слова. перспектива, прямая, плоскость, задачи на перспективу о прямой на плоскости.

Annotation: Mastipanova A.V. Peculiarities of the straight line allocation in perspective. In the article there is a systematization of different kinds of straight line and plane in perspective.

Key words: perspective, straight line, plane, perspective sum of the straight line in the plane.

Постановка проблеми. Одним із основних понятійних питань курсу перспективи є правильне розуміння особливостей прямої лінії і площини як сукупності прямих на ній. Якщо студенти вільно володіють цим матеріалом, то в них більше можливостей в застосуванні перспективи при побудові перспективних зображень. Як показала практика, студенти не завжди достатньо розуміють взаємозв'язок прямої і площини. Тому доцільно в курсі перспективи провести спеціальне заняття, в якому співставити особливості площини і прямої на ній, показати їх спорідненість, а також побудувати спеціальний цикл задач на цю тему.

Аналіз останніх досліджень. Навчально-методична література з перспективи досить обширна. В ній детально розглянуті основні елементи дисципліни: проектуючий апарат, перспектива точки, прямої, способи завдання площини в перспективі, застосування перспективних зображень в образотворчому мистецтві і архітектурі [1], [2], [3], [4]. Одне з основних питань теорії перспективи: розміщення прямої на площині також розглядається в навчальній літературі, але як окремі задачі, майже без узагальнень.

Мета даної статті полягає в тому, щоб дати систематичне уявлення про площину як сукупність різноманітних прямих і взаємозв'язок параметрів площини і прямих на ній. Це дасть можливість виявити не тільки особливості прямих на площині, а й характеристики змін цих особливостей в залежності від розташування прямої на площині.

Також метою дослідження є: проаналізувати більшість типів задач на задану тему, що дозволить в подальшому подати їх в конкретному вигляді.

Результати дослідження. Розглянемо всі можливі варіанти розміщення прямої лінії на площині.

На рис. 1 зображена площина з її параметрами: предметним слідом Q_n , картинним слідом Q_k і граничною прямою Q_f . Як відомо, гранична пряма містить сукупність граничних точок прямих, які можна провести на площині. Предметний слід площині має в своєму складі сліди прямих, що лежать на площині, тобто перетин прямих і їх проєкцій. Картинний слід перетинають

прямі в точках з координатами: точка на картинному сліді площини із проекцією на лінії основи картини.

Проведемо на площині в межах заданої картини прямі трьох видів (рис. 1):

1. Пряма з'єднує точки на картинному і предметному сліді (прямі $1к-1н$, $2к-2н$).

2. Пряма з'єднує точки на предметному сліді і на граничній прямій (пряма $3н-А_{\infty}$).

3. Пряма з'єднує точки на картинному сліді і на граничній прямій (прямі $4к-А_{\infty}$, $L-A_{\infty}$).

Продовжимо пряму 1^{го} виду за предметний слід до перетину з граничною прямою в точці B_{∞} . Проекція цієї прямої проходить від лінії основи картини kk до лінії горизонту і має граничну точку b_{∞} . Гранична точка прямої B_{∞} розміщена під лінією горизонту, тому ця пряма буде низхідною.

Пряма 2^{го} виду, що з'єднує точки на предметній площині і граничній прямій (точка A_{∞}) буде висхідною. Ця пряма також перетинає і картинний слід під предметною площиною.

Пряма 3^{го} виду буде висхідною. Ця лінія і її проекція також може перетинати предметний слід площини. Можливі два випадки: а) перетин із продовженням предметного сліду площини в нейтральному просторі (перед картиною) (рис. 1, точка $3н$) і б) як бачимо із рис. 1, прямі (3б) не мають предметного сліду. Формально такий перетин відбувається, якщо з'єднаємо картинний слід і граничну пряму в точці A_{∞} і продовжимо цю лінію до перетину із продовженням предметного сліду площини вище лінії горизонту (лінія LL_H). Але в реальному вимірі такий перетин неможливий, тому що лінія горизонту є граничною прямою предметної площини. Тому такі прямі (3б) потребують додаткового аналізу.

Спочатку проаналізуємо прямі 3^{го} виду. Як бачимо із рис. 1, типи ліній а) і б) розділяє пряма NN_{∞} . Ця пряма займає в пучку паралельних прямих (точка

сходу A_{∞}) особливе місце. Лінія NN_{∞} характерна тим, що вона в перспективі бачиться паралельною своїй основі na_{∞} і предметному сліду площини і може бути проведена до кожної точки граничної прямої, що є точкою сходу для паралельних прямих. По аналогії з фронталлю і горизонталлю для зручності назвемо її тут "квазіпаралеллю".

Розглянемо особливості квазіпаралелі, тобто прямої, яка в перспективі паралельна своїй проєкції (рис. 2). Визначимо кут нахилу прямої до своєї проєкції, починаючи від її дійсного перетину із предметним слідом до деякої точки.

За допомогою масштабної точки сходу M_{∞} (рис. 2) визначимо дійсну форму частини квазіпаралелі від лінії на картинній площині Aa_{∞} до умовної лінії Bb . Ця форма буде $Aa_0b_0B_1$, а до точки перетину прямої з проєкцією будемо мати форму CB_1b_0 , тобто квазіпаралель в дійсності перетинається із своєю проєкцією. Цей же кут визначається при масштабній точці сходу M_{∞} .

На рис. 4 в аксонометрії зображена площина із висхідними лініями на ній. Як видно із рисунка всі ці прямі перетинаються із своєю проєкцією на предметному сліду площини. Серед них є такі, які мають предметний слід перед картиною (точка C_H). Це прямі типів 3а і 3б. Як бачимо, всі вони мають один і той же кут нахилу до предметної площини, тому повинні мати точку перетину із продовженням предметного сліду площини перед картиною. Розглянемо кут нахилу цих прямих на рис. 3, який побудований аналогічно рис. 2. Візьмемо будь-яку точку на перспективі основи прямої (b) і відповідну їй точку прямої (B) і побудуємо дійсну величину Bb за допомогою масштабної точки сходу – це B_1B_{10} . З'єднаємо точку на картині A із B_1 і продовжимо цю лінію до перетину із лінією основи kk в точці C .

Дійсний кут нахилу прямої $\angle ACa_0$ рівний куту $\angle A_{\infty}M_{\infty}a_{\infty}$, визначеному при масштабній точці сходу. В подібних трикутників $\triangle ACa_0$ і $\triangle A_{\infty}M_{\infty}a_{\infty}$ знаходимо $\frac{Ca_0}{Aa_0} = \frac{M_{\infty}a_{\infty}}{A_{\infty}a_{\infty}}$, звідки $Ca_0 = \frac{Aa_0 \cdot M_{\infty}a_{\infty}}{A_{\infty}a_{\infty}}$ (1), де Ca_0 – віддаль вздовж

проекції прямої від точки на лінії основи картини a_0 до точки C перетину прямої із предметним слідом площини перед картиною.

Як бачимо із формули (1), для квазіпаралелі, коли $Aa_0 = A_\infty a_\infty$, $Ca_0 = M_\infty a_\infty$, для інших ліній 3^ю типу величина Ca_0 залежить від відношення $\frac{Aa_0}{A_\infty a_\infty}$, тобто чим вища лінія (величина Aa_0), тим її відстань від картини (Ca_0) більша. При потребі можна визначити відстань точки C від картини вздовж предметного сліду площини чи на перпендикулярі до площини – найкоротшу відстань. Для цього треба мати параметри предметної площини, кути її нахилу до картинної і предметної площини.

Як же пояснити природу ліній 3б?

Уявімо, що ми стоїмо перед картиною, наші очі на рівні горизонту. Високо над нашими головами пролягають лінії і зникають в точці сходу A_∞ , а потім, як ми гадаємо, повинні перетнутись із предметним слідом (точка L_H на рис. 1). Причина такого сприйняття в тому, що відрізок Aa_0 здається нам більшим, ніж відрізок $A_\infty a_\infty$, а лінії LA_∞ – низхідними, хоча A_∞ над лінією горизонту. Рис. 3 спростовує цю ілюзію. Насправді відрізок B_1b_{10} , що показує дійсну величину відрізка Bb , більший, ніж Aa_0 і тим буде більшим, чим ближче до $a_\infty A_\infty$ побудуємо відрізок Bb . В дійсності відрізок $A_\infty a_\infty$ має безкінечну довжину, як і відрізок $a_0 a_\infty$. Тому марно шукати перетин лінії із своєю проекцією за відрізком $A_\infty a_\infty$ вище лінії горизонту.

Якщо рухатись по лінії картинного сліду від точки Q_0 і вище, то до точки N , яка належить квазіпаралелі, $Aa_0 < A_\infty a_\infty$ і перетин лінії із предметним слідом площини, як і належить бути, знаходиться перед картиною. А починаючи із $Aa_0 = Nn_0$ (для квазіпаралелі) виникає протиріччя і парадокс для всіх $Aa_0 \geq A_\infty a_\infty$. Але рис. 3 дозволяє нам прояснити істину.

Аналогічно рис. 1 можна розглянути інші положення площини і прямих на ній.

Щоб зацікавити студентів цією темою і зосередити їхню увагу на запропонованій класифікації, нагадаємо одне із основних положень перспективи про точку сходу паралельних прямих. Можна провести певну аналогію із геометрією Лобачевського, яка заснована на постулаті про перетин паралельних прямих. Відмінність в тому, що те, про що говорить перспектива, ми бачимо на свої очі, коли, наприклад дивимось вздовж лінії дороги, будинків чи стовпів, бачимо точки сходу.

Тобто нам дано бачити безкінечність!

Наприклад $A_\infty, a_\infty, a_0a_\infty$ – це безкінечність, стиснута в відрізок, A_∞, a_∞ – це безкінечність, стиснута в точку. Тому не рекомендую студентам за допомогою масштабної точки сходу визначати дійсну довжину прямих $AA_\infty, a_0a_\infty, a_\infty A_\infty$ (рис. 3). Але бажаючи можуть спробувати.

Якщо на площині зображені прямі, то їх кількість можна скільки завгодно збільшувати. Для цього треба взяти по декілька точок на кожній прямій і, з'єднавши їх по дві в довільній комбінації, одержати нові прямі. На цих прямих можна в свою чергу взяти точки і побудувати нові прямі, і т.д. Площина буде вкриватись все густішою сіткою із прямих. Сюди можна приєднати фронталі і горизонталі (рис. 5).

Викладений матеріал потрібно закріпити рішенням задач на цю тему. Розглянемо можливу тематику груп таких задач.

Задача 1. Побудувати вторинну проєкцію прямої AB , яка лежить в площині Q , заданої своїми слідами Q_K, Q_H і граничною прямою Q_f .

Зауваження до рішення.

Якщо пряма перетинає сліди площини або граничну пряму (в межах побудови 2 елементи із трьох), то рішення задачі очевидне. Якщо ж пряма в межах побудови не має перетину із двома параметрами площини, то будують додаткову пряму, яка має перетин із двома параметрами площини, а також перетинає задану пряму. Вторинну проєкцію прямої проводять через знайдену точку перетину і відому точку прямої.

Задача 2. Задана площина Q_H , Q_K , Q_F і такі варіанти елементів на площині: а) трикутник; б) дві прямі, що перетинаються; в) пряма і точка; г) три точки; д) дві паралельні прямі.

Потрібно знайти проєкції елементів а, б, в, г, д.

Задача 3. Задана площина Q_H , Q_K , Q_F і проєкції елементів із задачі 2. Знайти елементів а, б, в, г, д.

Задача 4. Задані елементи а, б, в, г, д із задачі 2 із своїми проєкціями. Визначити відповідну площину.

Можливі варіанти рішень задачі. Предметний слід площини з'єднує предметні слід двох прямих, аналогічно картинний слід і гранична пряма. Якщо ж ці елементи "незручні" в межах побудови, то використовують фронталі, горизонталі або інші додаткові прямі, які перетинають задані, як в задачі 1.

Задача 5. Цикл задач, аналогічний задачам 2, 3, 4 для різноманітних фігур на площині.

Задача 6. В умовах задачі відомий один параметр площини і пряма на площині. Необхідно визначити інші параметри площини.

При рішенні задачі використовують картинний і предметний слід і її граничну точку, а також додаткові прямі.

Задача 7, на перетин площин геометричних фігур. Можна вирішувати без попереднього визначення параметрів площин, в яких лежать ці геометричні фігури. Лінії перетину визначають за допомогою додаткових площин, наприклад горизонтально проєктуючих чи паралельних картинній і предметній площині.

Задача 8. Зміна лінії горизонту. Використовується при побудові перспективи архітектурних об'єктів (метод опущеного плану).

Висновок. Розглянуті питання дозволяють створити в студентів цілісне уявлення про задану тему. Без такого розгляду питання були певні труднощі при вивченні площини і прямих на ній.

Цей матеріал потрібно подавати після вивчення прямої і площини.

Подальше використання. Проведений аналіз може бути використаний при складанні навчальних планів, лекцій і задач про пряму і площину. Також бажано врахувати ці зауваження при вивченні питань про побудову перспективи тривимірних тіл.

Література.

1. М.Н. Макарова. Перспектива, Москва: "Просвещение", 1989.
2. О.В. Фольта, С.А. Антонович, П.В. Юрковський. Нарисна геометрія, Львів: "Світ", 1994.
3. С.А. Антонович, Я.В. Васишин, О.В. Фольта, В.А. Шпільчак, П.В. Юрковський. Нарисна геометрія, практикум, Львів: "Світ", 2004.
4. С.А. Соловьев. Перспектива, Москва: "Просвещение", 1981.

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ОБРАЗОМ

Мельченко К. Г.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Анотація. Автор торкається проблем творення художнього образу в процесі музично-сценічної діяльності на прикладі дитячої опери. Постановка дитячої опери у навчальному процесі допомагає вчителю музики розкрити свої професійні вміння та навички та надає можливості для його самовираження і саморозвитку.

Ключові слова. музично-сценічна діяльність, музичне мислення, художній образ, творчий потенціал, самопізнання, самореалізація, самовираження.

Анотация. Мельченко К. Г. Некоторые методические основы работы над художественным образом. Автор касается проблем творения художественного образа в процессе музыкально-сценической деятельности на примере детской оперы. Постановка детской оперы в учебном процессе помогает учителю музыки раскрыть свои профессиональные умения и навыки и предоставляет возможности для его самовыражения и саморазвития.

Ключевые слова. музыкально-сценическая деятельность, музыкальное мышление, художественный образ, творческий потенциал, самопознание, самореализация, самовыражение.

Annotation. The author touches upon the problems of character creation in the process of musical and stage activity, children's opera in particular. The production of children's opera in schooling process helps the music teacher to expose his professional skills and gives the opportunities for his personal expression and development.

Key words. musical and stage activity, musical thought, character, creative potential, (self) cognition, (self) actualization, personal expression.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем сучасної освіти особливе місце займає професійна підготовка майбутнього вчителя музики. В педагогічній освіті ведеться пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівців. Аналіз стану навчального процесу свідчить про необхідність пошуків нових форм і технологій мистецької освіти. Метою дослідження було виявлення шляхів створення в навчальному процесі належних умов для набуття студентами досвіду музично-сценічної діяльності

на прикладі дитячої опери, творчого самовираження і саморозвитку. Наше спостереження засвідчує поширення таких форм проведення навчальних занять, де студенти безпосередньо можуть впевнитись у тому, з чим вони зіткнуться у майбутньому як фахівці.

Отже, необхідність використання музично-сценічної діяльності, а саме, постановка дитячої опери в навчальному процесі зумовлюється, з одного боку можливістю реалізувати професійні вміння, знання з вокально-хорового та теоретичного циклів, виконавської майстерності, а з іншого, - можливістю самовираження і саморозвитку студента як майбутнього вчителя музики.

На сьогодні, як зазначає О. Якупов, «потрібний не лише гарний вчитель з предмета «Музика» і підготовлений навіть за найкращою «системою», але й освічений фахівець, який може провести музично-освітню й виховну роботу з учнями й підлітками за різними формами» [10, 159]. Виходячи з цього, стає зрозумілою актуальність оперної діяльності в навчальному процесі.

Аналіз досліджень та публікацій. Виховання і навчання студентів засобами музичного театрального мистецтва успішно практикувалось в стінах Києво-Могилянської академії. Виходячи з положення К.Д. Ушинського про педагогіку як мистецтво, науковці розглядають педагогічну діяльність як мистецтво одного актора, який є автором і режисером. А. С Макаренко доводив у своїй педагогічній діяльності необхідність використання різноманітних нюансів свого голосу, міміки, жестів. К.С. Станіславський досліджував специфіку оперного театру через сценічну дію, сутність акторської творчості, близької до педагогічної.

Як відомо, пізнання – процес двосторонній. Починається він з чуттєвого сприйняття фактів дійсності. Після їх накопичення з'являється інший – процес їх внутрішнього осмислення, аналізу, узагальнення. Процес пізнання в опері починається зі знайомства з героями, далі відбувається процес осмислення музичних характеристик персонажів, який включає в себе проникнення в вокальні інтонації, ладо-гармонічне оточення, розвиток драматургії, міміки, жестів, взаємовідносин між дійовими особами. Митець намагається побачити

внутрішні зв'язки цих характеристик, виявити їх закономірність, певну підпорядкованість та взаємодію, що знаходить своє втілення у вигляді художніх образів, які виникають в його фантазії, уяві, а потім проявляється у сценічній грі.

За висловленням Ю. Борева «художній образ – форма мислення в мистецтві». Ця метафорична думка розкриває сутність одного явища через інше. Митець ніби то стикає явище одне з одним і випромінює іскри, які освітлюють життя новим світлом. Художній образ – ціла система думок. Образна думка багатозначна та глибока, як саме життя. Це єдність думки та емоцій [3, 143].

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити процес створення художнього образу студентами в процесі музично-сценічної діяльності, а саме, опери.

Музично-сценічну діяльність ми досліджували як один з креативних методів навчання, орієнтований на створення студентами особистого освітнього продукту у вигляді художнього образу, якому сприяє музичне дивергентне мислення. Оперну діяльність в навчальному процесі ми розглядаємо як сучасну технологію музично-мистецької освіти, яка висуває перед педагогом-музикантом такі завдання: навчити студентів визначати рівень свого професійного розвитку; навчити знаходити музичні ціннісні орієнтири, ідеали, до яких треба піднятися в індивідуальному професійному розвитку; навчити знаходити джерела вдосконалення професійних знань, умінь та навичок; навчити знаходити шляхи творчого самовираження і самовдосконалення.

Отримані результати. Дослідження довело, що у процесі розкриття художнього образу слід користуватися ефективними допоміжними завданнями: 1) написати мелодію з восьми тактів, яка виразила б: а) інтонацію суму, печалі; б) інтонацію радості; 2) відтворити ці емоційні стани через рух, пластику, міміку, жести. Ці завдання сприяють усвідомленому встановленню асоціативних зв'язків між засобами музичної виразності і передачі почуттів через пластику відповідно до образу.

Виходячи з аналізу роботи над дитячою оперою, слід зазначити етапи:

I – знайомство зі сценарієм. Розподіл ролей згідно творчих обдарувань і можливостей;

II – етап професійної підготовки. Робота над створенням художнього образу вбирає в себе: роботу над чистотою інтонування; емоційне переживання художнього образу; поєднання вокальної виразності з руховою пластичністю; роботу з концертмейстером; артикуляційне прочитання літературного тексту з відповідними до художнього образу інтонаціями; індивідуальну роботу за художнім образом відповідно драматургії;

III – заключний етап. Вихід на сцену.

Б. Захава говорив: «Дія – головний збудник сценічних переживань актора; тому, щоб краще проникнутись образом, треба постійно знаходитись в дійовому настрої». К.С. Станіславський відповідає: «Не чекайте почуттів, діяти треба зараз, почуття прийдуть під час дій» [8, 39]. «Стати іншим, залишившись собою», - це формула, яка виражає діалектику творчого перевтілення актора. За висловленням А. Єремєєва, при створенні художнього образу на перших етапах індивід стає «іншим», далі він повертається «до себе» збагаченим, художній зміст «живе» в ньому та в більшій, або меншій мірі змінює рівні його життєдіяльності, впливаючи на його вчинки, орієнтацію та установки [4, 263].

Враховуючи діалогічну природу свідомості, художній образ виникає на зіткненні двох смислів. Актуальний смисл належить не одному, а тільки двом смислам, що зустрілися та зіткнулися. Не може бути «смислу в собі» - він існує тільки для іншого, тому, що існує разом з ним [2, 350]. Художній образ не може виникнути сам по собі. Він існує тільки завдяки декільком характеристикам, які з'єднуються, узагальнюються і створюють особливий, індивідуальний неповторний погляд на зображувальний об'єкт. Художній образ – це система образів, які вчать мислити, відчувати, досліджувати, прагнути до прекрасного, бути гідними чуття внутрішнього «Я» щасливої людини.

Великим внеском у дослідження проблеми пошуку художнього образу є висловлювання науковця О.Ф. Шульякова: «Шукай образ – знайдеш техніку

досягнення образу». Думки дії, почуття – неодмінні учасники побудови художнього образу [9, 51].

Наші спостереження засвідчують, що у процесі роботи над художніми образами виявляється значна роль слова, артикуляційні прочитання літературного тексту з відповідними інтонаціями. Людина, яка говорить, її слово є предметом словесного і художнього зображення. Слово людини, яка говорить, не просто передається, а саме художньо зображається [1, 146]. Слово допомагає студенту глибоко проникнути в суть образу: в поєднанні з іншими характеристиками слово надає музичним інтонаціям колориту, збагачує відтінками різноманітних фарб.

Пластичне висловлювання – це очевидна музика, часова одиниця якої не інтонація, а жест. Спорідненість музики і пластики як мистецтва візуального вираження базується на єдності пропесуальної природи, на здатності відображати найбагатший світ душевних спонукань, психологічних настроїв, зрештою узагальнену позазрозумілу, позапредметну образність, яка опирається в кожному випадку на складну та замкнену систему засобів [6, 29]:

Музична дія – (інтонація – слово – пластика – драматургія – емоція) – художній образ.

Отже, створення художнього образу в оперній діяльності проходить завдяки методу вивчення музичного матеріалу; методу вивчення дійсності, яка повинна знайти своє втілення в сценічному образі; методу аналізу драматургії (розвиток образу); методу акторського втілення образу на репетиціях, вдома, на виставі.

Висновки та подальший напрямок дослідження. На основі вищезазначеного можна стверджувати, що створення художнього образу є активною передумовою для творчого самовираження, саморозвитку, самовдосконалення.

Музично-сценічна діяльність, а саме опера як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музики, має велике актуальне теоретичне і практичне значення. Наше дослідження показало, наскільки студенти зацікавлені роботою з оперою, де вони можуть в певній мірі розкрити свої

творчі можливості, а потім прийти до школи і принести любов до оперного мистецтва дітям. Школа не має опери, і тому, тільки тому школярі не знають, не розуміють і не люблять оперу. Ми, вчителі мистецтва, повинні принести оперу до дітей, збагатити їх почуття колоритом емоцій, які вони одержать під час музичного спілкування на репетиціях та сценічних виступах. В школі повинно зникнути негативне ставлення до уроків мистецтва, з'явитися бажання професійного музичного спілкування на сцені. Для цього треба знати закони сценічної майстерності, тоді наші студенти будуть спілкуватись в школі з підростаючим поколінням вже на іншому рівні професіоналізму. Опера – джерело творчих можливостей студента, вона зумовлює процес пізнання і спонукає особистість до розвитку професіоналізму, що в свою чергу призводить до створення творчого середовища в школі майбутнім вчителем музики.

Необхідно визнати, що не тільки професіоналізм майбутнього вчителя залежить від вміння створити художній образ, але й вміння створити художній образ складається під впливом професійних якостей студентів. Звідси витікає важливість вміння створювати художній образ в музично-сценічній діяльності для подальшого професійного вдосконалення. Створення художнього образу не є кінцевим продуктом творчого процесу, а являє собою ідеальну узагальнену модель в музично-сценічній діяльності, яка потребує подальшого дослідження.

Література

1. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. - М.: Художественная литература, 1975.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. - М.: Искусство, 1979.
3. Борев Ю.Б. *Эстетика*. - М.: Изд-во политической литературы, 1988. - 496с.
4. Еремеев А.Ф. *Границы искусства*. - М.: Искусство, 1987. - 319с.
5. Захава Б. *Мастерство актера и режиссера*. - М.: Просвещение, 1973. - 320с.
6. Курничева Т.А. *Театральность и музыка*. - М.: Сов. композитор, 1984. - 201с.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. - Т.2. - М.: Педагогика, 1989. - 328с.
8. Станиславский К.С. *Собр. соч.: В 8-ми т.* - Т. 2. - М., 1954. - 354с.
9. Шульняков О.Ф. *Музыкально-исполнительская техника и художественный образ*. - Л.: Музыка, 1986. - 124 с.
10. Якунов А. *Музыкальная коммуникация*. - Новосибирск, 1993.

ЗАСВОЄННЯ МЕТОДІВ ОЛІЙНОГО ЖИВОПІСУ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Мішуровський В.В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація: У статті розглядаються основні етапи оволодіння методами олійного живопису та їх роль в становленні професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Простежуються шляхи вдосконалення процесу викладання живопису.

Ключові слова: живопис, художник-педагог, удосконалення навчального процесу.

Аннотация: В статье рассматриваются основные методы обучения масляной живописи, их роль в становлении художника-педагога, а также усовершенствование учебного процесса по методике преподавания дисциплины-живопись.

Ключевые слова: живопись, художник-педагог, совершенствования учебного процесса.

Annotation: The article deals with the main stages of mastering methods of Oil painting and their role in professional training of Fine Arts Teachers. The author describes the ways of improving the process of teaching painting at the Arts Department.

Key words: painting, artist-pedagogue, improving teaching process.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в нашій країні і освіті зокрема, потребують подальшого удосконалення професійної підготовки майбутніх художників-педагогів, а це вимагає узагальнення художньо-педагогічного досвіду і його оптимізації з метою розробки сучасної методики викладання образотворчого мистецтва.

Теорія і практика в образотворчому мистецтві виступають як дві нероздільні, взаємодоповнюючі складові, які студент може опанувати тільки одночасно, без розриву. Скільки б чудесних лекцій і хороших книг не засвоїв учень, вони мало що дають без практичної роботи під керівництвом досвідченого художника-педагога. Тільки під час практичної роботи можна кріпити складний цикл теоретичних засад образотворчої грамоти, зокрема-технології олійного живопису. Отже, постає проблема реалізації означених завдань в умовах подальшого скорочення годин практичної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічний аспект живописної грамоти і олійного живопису зокрема знайшов своє відображення в працях Чистякова П.П., Волкова Н.Н., Кримова М.П., Е.Делакруа та інших.

Також цьому питанню присвятили свої дослідження такі автори як Ростовцев М.М, Пузирков В.Г., Беда Г.В, Яшухин А.Н, Алпатов М.В, Зайцев А.С., Микарт А.Л, Унковський А.А, Шегаль Г.М, Шаропов В.В та інші.

Формування цілей статті. Проаналізувати методи та основні теоретичні принципи роботи олійними фарбами як засіб поліпшення фахової підготовки і професійні майстерності майбутнього вчителя-художника. Автор враховує як досвід митців минулого, так і новітні дослідження з цього питання.

Результати дослідження. Методи викладання живопису, його теоретичні засади та творчі досягнення завжди знаходяться в зв'язку з історичним розвитком суспільства, його естетичних та художніх смаків. Практика видатних майстрів пензля направлялась розвитком теорії живопису, дослідженнями інших наук, таких як геометрія, анатомія, хімія, оптика. Багато теоретичних положень було віднайдено в епоху Відродження, Леонардо да Вінчі сформулював закони рефлексного взаємозв'язку та змін предметного кольору в умовах світлоповітряного середовища. Свій знаменитий вислів «Тіні тіл не повинні належати до іншого кольору, окрім кольору тіла, на якому вони лежать», він підкріплював практичною роботою – писав картини локальними кольорами, моделюючи світлотіньову ліпку форми, не застосовуючи в них контрастних холодних і теплих відтінків. Нового розвитку мистецтво живопису досягло в творчості видатного художника Тиціана. В його роботах можна спостерігати сміливе поєднання різнокольорових рефлексів, що повною мірою знайде свій розвиток в творчості художників - імпресіоністів вже в 19 сторіччі.

П.П.Чистяков навчав молодих художників вірно бачити – розуміти об'єктивні закономірності світла і кольору. Важливою умовою його програми було розуміння колориту та положень принципів кольорових відношень. «Дивись два, три кольори разом, не дивись в точку, а поряд, на те що укладаєш – кризь, ніби мимохідь; дивись швидко, дивись уважно» і далі.

«Колорит в композиції є те, що коли дивишся на одну фігуру і бачиш як все співає разом – гармонія барв [1,38]. Подальший розвиток художньої освіти в

Росії, а потім в СРСР продовжив Д. Кардовський, який розробив послідовність та системність учбових задач.

Свій вклад в теорію живопису вніс М.П. Кривов, що розробив теорію загального тону. Кривов рекомендував знаходити світловий камертон за допомогою палаючого сірника. Також він розробив наглядний посібник, складений з десяти етюдів одного мотиву в різних умовах освітлення, де великого значення набуває взаємозв'язок тон-колір. Волков в монографії "Цвет в живописи" [3, 64] підкреслює, що колорит картини залежить від об'єктивного пізнання закономірностей природи та виховання ока художника.

Вивчаючи теоретичний аспект живописної грамоти, необхідно паралельно давати студентам ази практичного застосування знань при роботі в майстерні над учбовою постановкою. Тут можна виділити декілька етапів засвоєння знань під час практичних вправ:

1. Вивчення матеріалів олійного живопису (полотно, ґрунт, фарби, пензлі, палітра і т.д.)
2. Характер та принципи і методи роботи пензлем.
3. Розміщення та змішування фарб на палітрі і їх варіанти.
4. Основні правила розміщення та компоновки зображення на полотні.
Початок роботи – підмальовок.
5. Задачі та методи корпусної прописки і ліплення форми кольором.
6. Різниця методів довготривалої, багат шарової роботи над формою та "а ля прима".
7. Завершення та узагальнення живописної постановки. Метод лєсувань.

Найголовніша і найперша умова при вивченні живописної грамоти є засвоєння студентом матеріалів і технологій, які використовуються в живописі. Особливо це стосується олійного живопису, який мало вивчається в художніх школах і який важко засвоїти самостійно. Необхідно знати фарби, їх особливості (криючі, лєсувальні), які суміші можна робити, як працювати лєсувальними фарбами і як корпусно криючими. Знати полотно та ґрунти, як їх приготувати і яким вимогам вони повинні відповідати. Пензлі і їх види (плоскі,

круглі, щетинні, м'які) та різні розміри і для чого застосовуються. Особливої уваги вимагає робота з палітрою – це лабораторія кожного художника. Основні правила та вимоги по користуванню палітрою: розміщення фарб, їх кількість і порядок, місце для замісів та як їх робити. Викладач повинен показати студентам динаміку руху пензля на палітрі і полотні, пояснити що таке складений мазок, ліплення форми пензлем. Студенти повинні засвоїти в чому полягає відмінність роботи пензлем при лесуваннях, підмальовках і роботи корпусно, для чого призначений мастихін і методи роботи ним. І основне: в технологічному зв'язку немає другорядного і головного – тут все працює на якість і результат, і вимагає великої уваги художника. В однаковій мірі важливо, як буде покладено мазок на полотні і як газетою або ганчіркою цей пензель буде витерто.

Як було зазначено провідною складовою живописної майстерності є сформоване відчуття колориту. П. Чистяков говорив, що необхідно не втратити першого враження. Плануючи розпочати роботу над довготривалою постановкою, свої перші враження треба відтворити в короткочасному етюді до неї, де окрім колоритних пошуків, вирішується і композиція майбутнього твору. Етюди економлять художнику час і сили, зосереджуючи увагу на першочергових завданнях композиції та колориту.

Щоб не травмувати полотно підготовчим малюнком, для якого застосовують вугілля, краще його зробити на картоні, щоб потім перенести на полотно. Підготовчий малюнок не рекомендують сильно завантажувати ліпленням форми, це сковує роботу пензлем. Підмальовок доцільно починати лесувальними фарбами не використовуючи білило. Перенасиченість кольорів знімаємо ганчіркою, слідкуючи, щоб полотно не було перевантажене фарбовим шаром, а дихало. Основним і най тривалішим етапом олійного живопису є прописка – корпусне ліплення форм, об'ємів, плям. Хороші результати дає методика, згідно якої колірні співвідношення основних плям, спочатку замішують на палітрі і лише коли митець погоджується з цими відношеннями,

їх переносять на полотно. При цьому використовують різні за формою та розміром пензлі.

Все це дозволяє мати не забруднений живопис, різний за фактурою та динамікою мазка.

Заміси на палітрі можна робити мастихіном, який не дає змоги ретельно перемішувати фарби. Пензель, набираючи такий заміс, дає складний мазок, в якому будуть переливатися різні відтінки, як теплі так і холодні. Все це збагачує колорит майбутньої роботи. Короткочасні етюди та нетривалі за часом постановки пишуться швидко в один сеанс. Тому корпусна прописка для таких завдань буде основним методичним прийомом на всіх стадіях виконання роботи. Для більш тривалих завдань, після прописки дають час, щоб полотно просохло і лише потім коректують та доповнюють написане. Як правило, для цього використовують лесування прозорими та напівпрозорими фарбами. Під час виконання завдання необхідно постійно звертати увагу на індивідуальні якості натурального матеріалу, давати глибокий аналіз та опрацювання форми, домагатися максимальної виразності і завершеності постановки.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Як очевидно з розглянутого матеріалу, оволодіти високою майстерністю, студент може лише тоді, коли засвоїть методику виконання твору в галузі живопису. Принципово необхідно дотримуватися викладеної вище послідовності в роботі. Засвоєння засад технології олійного живопису сприяє формуванню професійних якостей майбутнього фахівця.

Проблема розвитку методики виконання олійного живопису в наш час, коли ущільнюється програма та зменшуються години, відведенні на навчальні постановки, все гостріше постає перед художньо – педагогічною освітою і потребує подальшого вивчення.

Література

1. Чистяков П.П. *письма, записные книжки, воспоминания* – М. 1953.
2. Волков Н.Н. *Цвет в живописи* – М. 1982.
3. Н.П.Кримова *Художник – педагог – М из-во АХ СССР, 1960*
4. *Рисунок, живопись, композиция. Хрестоматия (Ростовцев Н.Н., С.Е. Игнатъев, Е.В. Шорохов)* – М, 1989.
5. Пузырьков В.Г. *Виконання дипломного завдання.* – НАМ. Вип 2.К., 1995.
6. Беда Г.В. *Животись* – М. 1986.
7. Зайцев А.С. *Советы мастеров* – Л.1973.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ

Могілей І. В.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються шляхи формування естетичних почуттів учнів старшого шкільного віку на уроках мистецтва, викладається зміст дослідницького пошуку щодо результативності виокремлених нами активних форм та методів навчання, надаються результати діагностування рівнів сформованості естетичних почуттів.

Ключові слова. естетичні почуття, синтез мистецтв, активні форми та методи навчання.

Анотация. Могилей И.В. Пути формирования эстетических чувств старшеклассников средствами синтеза искусства. В статье рассматриваются пути формирования эстетических чувств учащихся старшего школьного возраста на уроках искусства, излагается содержание исследовательского поиска результативности выделенных нами активных форм и методов обучения, даются результаты диагностирования уровней сформованности эстетических чувств.

Ключевые слова. эстетические чувства, синтез искусств, активные формы и методы обучения.

Annotation. Mogiley I.V. The ways of formation of scholars' aesthetic feelings using synthesis of arts. The article shows the aesthetic feelings' formation of scholars on art lessons exposes the research maintenance of efficacy of active forms and methods of education which were detached. The article renders the results of diagnostic of levels of aesthetic feelings' formation using synthesis of arts.

Key words. aesthetic feelings, synthesis of arts, active forms and methods of education.

Постановка проблеми. Формування естетичних почуттів є соціально-педагогічною проблемою, зумовленою об'єктивними причинами, суть яких полягає у необхідності підготовки старшокласників до життя, оволодіння сучасним інформативним простором не лише за допомогою знань, але й на основі образного сприйняття світу.

Одним із таких засобів є впровадження синтезу мистецтв, який потребує визначення певних методів, засобів та форм навчання. Цій проблемі присвячені праці Н. О. Дмитрієвої, А. Я. Зіся, М. С. Кагана, А. П. Казіна, А. Ф. Лосєва, В. П. Міхальова, О. П. Рудницької, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокової та інших.

Проте водночас існують протиріччя між потребою оволодіння інтегративними знаннями, вміннями, навичками на уроках художньої культури і відсутністю відповідних достатньо обґрунтованих методик. В цьому полягає суть обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень та публікацій. У працях Л. І. Гринчук, М. П. Лещенко, Л. М. Масол, Б. М. Неменського, В. О. Сухомлинського відбито зміст різноманітних форм і методів навчання, в яких зазначено особливості

емоційних ситуацій, методів художньо-педагогічної драматургії, ототожнення з художнім образом, емоційного зарядження, співпереживання, драматизації, порівняння, співставлення тощо.

Вчений-педагог В.О.Сухомлинський у книзі «Народження громадянина» писав про значення емоційної ситуації у вихованні культури почуттів, у тому числі й естетичних. Особливість емоційної ситуації полягає у тому, що, виникаючи невідомо, випадково, вона включає учнів в таку діяльність, яка вимагає використання морально-естетичних цінностей, що набуваються раніше. В.О.Сухомлинський вважав, що вихованню естетичних почуттів сприяють емоційні ситуації, сутність яких сформулював так:

- бути уважним до внутрішнього світу інших людей;
- добрі почуття втілювати в добрі справи;
- все, що відбувається в світі, торкається і мене [6,110].

В емоційних ситуаціях виявляється мистецтво співпереживання. При цьому слід враховувати, що естетичні почуття – не самоціль, вони повинні реалізовуватися в суспільно корисній діяльності учня, адже почуття трагічного, піднесеного, героїчного знайомі старшокласникам.

До ряду результативних форм і методів в середній загальноосвітній школі також відносять уроки художньої культури, факультативи художнього циклу, мистецтвознавчі гуртки, класні та шкільні лекторії з мистецтва, розповідь, лекцію, бесіду, диспут на етичну тему.

Мета статті. Суть її полягає в організації технологій впровадження методів та форм розвитку естетичних почуттів старшокласників засобами синтезу мистецтв та аналізі результатів діагностування сформованості рівнів естетичних почуттів учнів.

Огримані результати. Ми виходили з того, що в процесі формування естетичних почуттів старшокласників доцільно впровадження таких принципів і методів, як: методи стимулювання художньої діяльності; методи пізнання емоційно-образного змісту твору; творчі методи [1].

Програма дослідно-експериментальної роботи складалася 3

констатувального і формувального експериментів. Всього в дослідженні було задіяно 57 учнів Центрально-міської гімназії. В якості контрольного класу виступав 10-Б (27 учнів), в якості експериментального 10-А (30 учнів).

Наш формувальний експеримент проводився в три етапи. Метою формувального експерименту була перевірка ефективності виокремлених нами форм та методів навчання з метою формування естетичних почуттів учнів на уроках художньої культури.

Перший етап формування естетичних почуттів передбачав забезпечення сукупності педагогічних умов в ході засвоєння систематичних знань та постійного спілкування з творами мистецтва. На першому етапі ми вважали за необхідне створити запас елементарних естетичних вражень і знань за допомогою використання синтезу мистецтв. Запас конкретно-почуттєвих вражень дає можливість до набуття знань.

Другий етап реалізувався паралельно з діагностуванням та врахуванням індивідуальних особливостей старшокласників, коли визначалися і формувалися блоки вмінь щодо оперування набутими знаннями у конкретно-предметній чи інтегративній діяльності. Вони обумовлені сукупністю таких педагогічних умов, як індивідуальний і диференційований підхід до навчально-виховного процесу, розвиток сенсорної культури учнів та комплексний підхід до використання мистецтв на уроках художньої культури.

Третій етап обумовлений використанням творчих завдань на основі порівняння творів, що сприяли широті асоціацій, гнучкості образного мислення, оригінальності естетичних рішень, метафоричності, емоційності, естетичній виразності. Він забезпечується сукупністю педагогічних умов, які сприяють залученню учнів до активно-дійової позиції та творчої діяльності на уроках художньої культури.

В ході формувального експерименту ми проводили урок у 10-А класі за темою "Імпресіонізм – нове бачення світу", мета якого – розширити знання про імпресіонізм як напрям мистецтва XIX ст.; розвивати естетичні почуття, оцінює відношення до мистецтва, творчу уяву; зацікавити мистецтвом, виховувати

Порівняння рівнів сформованості естетичних почуттів старшокласників

Рівні	Контрольний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця
	Контрольний клас (10-Б)	Експериментальний клас (10-А)	Контрольний клас (10-Б)	Експериментальний клас (10-А)	
Високий	9,65%	14,6%	10,5%	29,2%	14,6%
Середній	21,95%	19,4%	25,3%	38,2%	18,8%
Низький	68,4%	66%	64,2%	32,6%	33,4%

Під час порівняльного аналізу результатів констатувального та формувального експериментів ми виявили позитивну динаміку рівнів сформованості естетичних почуттів старшокласників.

Згідно з таблицею, ми можемо зробити висновок про те, що перед початком експериментальної роботи значну частину складали учні з середнім та низьким рівнем, а високий рівень сформованості естетичних почуттів учнів був досить незначним. Після проведеної нами дослідно-експериментальної роботи низький рівень сформованості естетичних почуттів значно зменшився - на 33,4 %, середній зріс на 18,8%, високий збільшився на 14,6 %.

Формувальний експеримент показав ефективність проведених уроків художньої культури з використанням синтезу мистецтв, моделюючих завдань, вправ та завдань на розвиток тривалості та стійкості естетичних почуттів, асоціативних уявлень, сенсорної культури учнів та оволодіння естетичним досвідом. Все це сприяє розвитку динаміки зменшення низького рівня та підвищення середнього і високого рівнів сформованості естетичних почуттів старшокласників. Дослідно-експериментальна робота по проведенню нами уроків художньої культури при дотриманні сукупності педагогічних умов довела ефективність нашої програми, про що свідчать результати формувального експерименту.

Проведене нами дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

1. Формування естетичних почуттів реалізується більш ефективно в умовах систематизації знань та організації певного художнього середовища, яке забезпечує постійне спілкування з творами мистецтва.

2. Формування естетичних почуттів доцільно в умовах систематичного діагностування, організації індивідуального підходу до навчання

старшокласників на уроках художньої культури. При цьому формуються блоки вмінь на основі принципу оперування набутими знаннями.

3. Організація задачного підходу на основі застосування методу порівняння творів впливає на розвиток асоціацій, гнучкості образного мислення, метафоричності висловлювання.

4. Упровадження таких активних методів як метод аналізу, актуалізації опорних знань дозволяє залучити учнів до пізнання сучасних форм мислення. Взаємодія активних методів зумовлена створенням системи питань за законами алгоритмів, тобто створюється ієрархія взаємодоповнень знань на основі визначення інформації щодо творчості окремих представників стилю, виокремлення загальних та диференційованих показників творчості кожного митця, виконання творчих завдань у конкретно-предметній діяльності.

Подальший напрямок дослідження полягає у пошуку традиційних і нетрадиційних форм та методів, обґрунтованих у національній педагогіці, включенні їх у контекст взаємодії принципів глобалізації та інтеграції процесу навчання, зумовлених особливостями пристосування до Болонського процесу.

Література

1. Бабанський Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
3. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. - № 1. – С. 2-4.
4. Немєнський Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. – М.: Знание, 1981. – 192 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Сухомлинський В.А. Рождение гражданина. – К.:Рад. школа, 1985. – 557 с.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ КЛАСАХ

Назаренко М.П.

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка

Анотація: У статті висвітлено дидактичні принципи та методи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, проаналізовано науково-методичний і практичний досвід підготовки студентів мистецьких факультетів в інструментальних класах.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка вчителя музики, дидактичні принципи інструментального навчання, форми інструментального навчання, методи інструментального навчання.

Анотация: Назаренко М.П. Дидактические основы профессионального развития будущих учителей музыкантов в инструментально-исполнительских классах. В статье освещены дидактические принципы и

методы инструментально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки, проанализированы научно-методический и практический опыт подготовки студентов факультета искусства в инструментальных классах.

Ключевые слова: инструментально-исполнительская подготовка учителя музыки, дидактические принципы инструментального обучения, формы инструментального обучения, методы инструментального обучения.

Annotation: Nazarenko M.P. Didactic bases of professional development of the future teachers the musician in tool - performing classes. The article covers the didactic principles and methods of the instrumental and performing training of the future music teacher, the scientific and methodical and practical experience of the Art Department students' training in the instrumental classes is analyzed here.

Key words: the instrumental and performing training, the didactic principles of the instrumental teaching, the forms of the instrumental teaching, the methods of the instrumental teaching.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки ще спостерігається деякий розрив між практичними досягненнями та теоретичними дослідженнями, який полягає в домінуванні емпіричних методів навчання, при якому досвід передається від педагога до студента „з рук в руки”. Узагальнення такого емпіричного досвіду стало основою практичної педагогіки, дидактичні основи якої викладено у працях видатних музикантів (Л.А.Баренбойм, Л.С.Гінзбург, А.Б.Гольденвейзер, А.І.Ямпольський, Г.Г.Нейгауз, К.С.Мострас, Г.М.Коган, С.І.Савшинський, А.П.Щапов) та застосовуються в інструментальних класах вищих музичних навчальних закладів. Специфіка фахової підготовки вчителя музики у вищих педагогічних закладах освіти дещо інша.

Музично-виконавська діяльність вчителя повинна відповідати вимогам загальноосвітньої школи, а його робочий репертуар необхідно систематично поповнювати новими творами, розширюючи рамки програми уроків музики.

В основу фахових виконавських якостей учителя музики покладено органічне поєднання багатьох компонентів: розвиток загальномузичних теоретичних знань та вмінь; розвиток практичних навичок гри на інструменті; формування культури звуку й техніки виконання; вміння сприймати музику через пізнання її суті та змісту й подальше втілення цього змісту в конкретному звучанні.

Крім того, вчителю необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміти не просто виконувати музичний твір, а „подавати” музичний матеріал учнівській аудиторії, адаптувати його для

сприйняття дітьми; вмiти спілкуватися з класом, враховуючи вікові особливості та індивідуальні здібності дітей; вмiти добирати та систематизувати інструментальні твори для класної та позакласної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей; вмiти ставити педагогічні завдання і виконувати їх засобом музичного мистецтва; вмiти аналізувати педагогічні ситуації, що складаються на уроках музики та на заняттях шкільних музичних колективів (аналіз власних дій та дій учнів); володіти навичками педагогічної імпровізації.

Постановка проблеми. Вузька виконавська спрямованість навчання студентів педагогічного університету в інструментальних класах не може сприяти вирішенню загальнопедагогічних завдань. Майстерно володіти інструментом зовсім не означає бути хорошим учителем. Аналізуючи чинну систему інструментально-виконавської підготовки сучасного вчителя музики, ми визначили деякі недоліки у системі його фахової підготовки в педагогічному вузі, які суттєво впливають на професійний розвиток студентів. Мало уваги приділяється розвитку творчих навичок (добір музики на слух, створення нескладних супроводів до пісенного репертуару та хореографічних композицій, перекладення та аранжування інструментального матеріалу, імпровізація).

Розробленість проблеми. Підготовка студентів в інструментально-виконавських класах є складовим компонентом системи професійного навчання майбутнього вчителя музики у вищому педагогічному закладі освіти. Її зміст, функції, основні закономірності та принципи побудови вже досліджувались вітчизняними вченими. Окремі аспекти цього виду фахової діяльності знайшли відображення у спеціальних публікаціях О.Апраксіної, Л.Арчажникової, А.Бутник, Р.Верхолаз, Л.Гончаренко, Л.Гусейінової, Д.Кабалевського, Т.Карнаухової, М.Корецького, О.Ляшенко, А.Назарова, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Рудницької, З.Румянцевої, Г.Ципіна, О.Щолокової. Методичні основи виконавської підготовки студентів-піаністів у спеціальних музичних навчальних закладах викладено у працях Л.Баренбойма, Г.Нейгауза, С.Савшинського, А.Щапова та ін.

Мета і завдання даної статті: спираючись на науково-методичний і практичний досвід підготовки студентів музичних факультетів та відділень в інструментальних класах, теоретично обґрунтувати дидактичні основи професійного розвитку майбутніх учителів музики на заняттях з інструментально-виконавських дисциплін.

Викладачам вищої школи, які займаються фаховою підготовкою вчителів музики, необхідно пам'ятати, що педагогічна діяльність тільки тоді буде відповідати вимогам часу, коли буде випереджувати запити практики, а не засвоювати пройдені етапи. Значення теорії для педагогіки визначив у свій час К.Д.Ушинський. Він писав: „Одна педагогічна практика без теорії – те ж саме, що й знахарство в медицині” [6, 24]. На жаль про це часто забувають викладачі музично-виконавських дисциплін педагогічних вузів, які основний акцент у своїй роботі роблять на розвитку технічних якостей студентів, залишаючи осторонь розвиток їх музичного мислення. Ми маємо на увазі не лише загальний музичний розвиток студентів, а й підвищення їх професійно-педагогічного рівня.

Важливу роль у даному процесі відіграють: організація навчального процесу, зміст, форми та методи навчання. На думку Л.А.Баренбойма, взаємозв'язок між засвоєнням теоретичних знань і виконавських навичок, з одного боку, та музичним розвитком учня, з іншого, не такий простий, як це здається багатьом педагогам. Навчання може йти поряд з розвитком, і не впливати суттєво на нього. Це відбувається за наступних обставин:

1. Студенти, що навчаються музичному виконавству, у своїй повсякденній практиці мають справу з обмеженою кількістю творів, опановують мінімальний за обсягом навчально-педагогічний репертуар.

2. Урок у виконавському класі, який по суті трансформувався у тренування професійно-ігрових якостей, значно збіднюється за змістом; поповнення фонду знань теоретичного та узагальнюючого характеру відбувається у студентів-інструменталістів повільно та неефективно; питома вага пізнавальної сторони навчання досить невисока.

3. Викладання у більшості випадків носить авторитарний характер та орієнтоване на копіювання інтерпретаторських зразків викладача, що негативно впливає на розвиток самостійності, творчої активності та ініціативи студента.

4. Вміння й навички, що формуються в процесі гри на музичному інструменті, є обмеженими по діапазону дії, недостатньо широкими та універсальними (у своїй практичній виконавській діяльності переважна більшість студентів бояться вийти за межі вузького репертуару, відпрацьованого з педагогом у класі).

Ми вказали на типові недоліки, що існують у практиці інструментально-виконавської підготовки студентів музичних факультетів та відділень вищих педагогічних закладів освіти. Обмежені масштаби навчального матеріалу (який необхідно довести до досконалого виконання на заліку чи екзамені), занижена пізнавальна активність більшості студентів, вузька спеціалізація умінь та навичок у виконавському класі – усе це негативно впливає на загальний музичний розвиток студента-музиканта. Формування вузьких професійно-виконавських умінь і навичок повинно бути не самоціллю, а засобом вирішення музично-педагогічних завдань.

Загальний музичний розвиток – це багатогранний, діалектично складний процес. Один з його аспектів пов'язаний з розвитком комплексу спеціальних здібностей: музичного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті (ці питання науково обгрунтовані в роботах Г.М.Ципіна). Не менш важливим є формування професійного мислення та художньої свідомості майбутніх учителів. Ці професійні якості можна розвивати в інструментально-виконавських класах, дотримуючись дидактичних принципів, які сприяють кращому засвоєнню знань та розумовому розвитку студентів. До принципів, що вже стали традиційними у вітчизняній педагогіці (систематичність та послідовність навчання, свідоме засвоєння знань, доступність навчання, наочність) додамо ще принцип індивідуального підходу та принцип активності, а також розглянемо ці принципи загальної педагогіки в аспекті музичного навчання.

Принцип систематичності та послідовності навчання базується на тому, що не можна опанувати предмет навчання, якщо вивчати його уривчасто і нерегулярно. Заняття повинні відвідуватись систематично, відповідно до логіки розвитку предмета. Це те спільне, що пов'язує музичну педагогіку з іншими видами навчання. Послідовність та систематичність у застосуванні спеціальних методів має важливе значення у формуванні музичних знань, умінь і навичок, а також розвитку музичних здібностей та естетичного смаку студентів. Цей дидактичний принцип містить такі вимоги, як поєднання незнайомого матеріалу із знайомим, нового репертуару з вивченим раніше, викладення від простого до складного, від легкого до важкого, з знаходженням причинно-наслідкового зв'язку та проведенням необхідних узагальнень. Суть цього принципу полягає в тому, щоб засвоєння кожної галузі знань послідовно поглиблювалась і розширювалась. При цьому також систематично накопичується та збагачується фонд виконавських умінь і навичок.

Характерною особливістю музичного навчання є необхідність в систематичних і тривалих домашніх заняттях. В музичній навчальній практиці вони необхідні для формування музичного образу та виховання виконавських засобів його втілення.

Принцип систематичності та послідовності навчання пов'язаний також з правильним плануванням роботи із студентами (правильний добір репертуару у відповідності до індивідуальних особливостей студента, збалансоване співвідношення навчально-педагогічного та художнього матеріалу).

Принцип свідомого засвоєння знань в музичній педагогіці є антиподом авторитарних методів викладання („грай так”), копіювання гри педагога, а також бездумного тренажу по формулі „чим більше, тим краще”. Принцип свідомого навчання вимагає від студента вміння самостійно здійснити музично-теоретичний та виконавський аналіз твору (розібратися в темпі, тональності, аплікатурі, штрихах, використанні педалі та іншій фортепіанній термінології, в структурі, фактурі й змісті твору). Застосування цього принципу пов'язане з рівнем музичного та загального розвитку студента, його потенційними та

віковими особливостями. Свідоме засвоєння твору – це не тільки вміння здійснити формальний аналіз твору, а й уміння створити його слуховий образ, а також вміння грати виразно й образно з розумінням стилю та застосуванням відповідних штрихів, педалі, аплікатури.

Свідоме виконання повинно спиратися на слуховий самоконтроль, самоаналіз виконання, що слугує основою для розвитку самостійності в роботі. Поступово в студента формується власний підхід до вивчення твору, індивідуальний метод організації роботи і в результаті – самостійність мислення й інтерпретації. І тут важливо не звести заняття до суцільних роздумів про дрібні деталі виконавського процесу чи структури твору. Треба визначити межу між двома крайностями, пам'ятаючи, що розсудливість в музичному навчанні й виконанні значно знижує гостроту емоційного переживання, яке складає основу музичного виконавства. Питома вага музикування повинна бути набагато вища ніж розмови про музику.

Принцип міцного засвоєння знань в музичній педагогіці – це послідовне накопичення знань та вмінь до такого рівня, щоб вони стали надбанням студента і склали власний фонд виконавських прийомів і розумової діяльності. Цей принцип потребує детального відпрацювання кожного твору та основних виконавських навичок, належної підготовки до концертного чи екзаменаційного виступу, на протипагу тому, коли твір поспіхом вивчається для звітності, а навички не відпрацьовуються належним чином. Стійке засвоєння знань неможливе без розвитку загальної та музичної пам'яті (запам'ятовування, розпізнавання, відтворення), а також готовності пам'яті (вміння використовувати накопичений досвід у нових умовах).

Принцип доступності навчання пов'язаний з необхідністю враховувати вікові особливості студентів, їх довузівську підготовку. Музичний розвиток відрізняється від загального тим, що він не так чітко пов'язаний з віковими нормами. Інколи молодші школярі можуть опанувати і на високому рівні виконати складні музичні твори (йдеться про інструментальні твори, бо вокальна техніка безпосередньо залежить від вікових фізіологічних

особливостей). В музичному навчанні доступність пов'язана не так з віком, як з індивідуальними особливостями учня (студента) – рівнем музичного обдарування, загальним та музичним розвитком, здатністю до засвоєння.

Доступність навчання потребує врахування таких сторін психіки, як необхідність завершення певних її циклів. В музичній педагогіці це той індивідуально необхідний час, який потрібен для вивчення того чи іншого твору, його „дозрівання”. Цей принцип, як і інші, потребує гнучких та ефективних методів викладання. Цікавою є думка американського психолога Дж. Брунера про те, що основи кожної дисципліни в певній формі можна викладати в лобому віці. Йдеться про вибір методів викладання, адресованих кожному учневі індивідуально, що роблять доступним для нього матеріал різного ступеню складності.

Принцип наочності навчання стає найбільш ефективним, коли він базується на діалектичному законі пізнання: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. А.Н.Леонтьєв довів психологічну суть наочності у навчанні, вказав, що вона слугує зовнішньою опорою внутрішніх дій, що здійснюються учнем під керівництвом учителя в процесі засвоєння знань [4, 17].

В музичній педагогіці застосовуються два основних види наочності: показ (ілюстрування) та пояснення. Мета показу – створення уяви про художній образ в одному з концертних виконавських варіантів. Відрізняють педагогічний та виконавський показ. Від художнього виконання (виконавського показу) педагогічний відрізняється тим, що він супроводжується аналізом ігрових прийомів та визначенням способів їх опанування. Без пояснення та обговорення важливих сторін виконання показ буде малоефективним і зведеться до простого наслідування гри педагога.

Принцип індивідуального підходу слід поставити в музичній педагогіці на перше місце. Він пов'язаний із завданням максимально розвинути здібності та творчу індивідуальність кожного студента. Оскільки заняття з музичного інструменту (основного чи додаткового) проводяться в індивідуальній формі,

не дає можливість ефективно впливати на музичний розвиток студента. Психологічна суть індивідуального підходу полягає у здатності зрозуміти стиль мислення студента, у правильному використанні його інтересів та задатків. Це допомагає застосовувати ефективні прийоми впливу та активні методи навчання.

Складовою частиною індивідуального підходу є об'єктивний аналіз досягнень та недоліків студента, а також наявність педагогічного такту. Об'єктивний підхід запобігає зайвому оптимізму та песимізму, захвалюванню чи надмірній вимогливості. Педагогічний такт дозволяє впливати на учня непомітно, правильно дозувати заохочення та вказування на помилки, не ображаючи при цьому людську гідність студента.

Принцип активності – це визнання провідної ролі педагога в музичному розвитку та активній діяльності учня. Активність студентів може виявлятися на різних рівнях. Багатогодинні механічні вправи – це один з видів активної навчальної діяльності але не найпродуктивніший. Вища форма активності – це напружена розумова діяльність та активне емоційне ставлення до виконання її навчання в цілому.

Застосування принципу активності пов'язане з методикою навчання. Вона повинна бути спрямована не тільки на роботу пам'яті та багатогодинні вправи, а головним чином на підвищення інтересу до занять, підтримання високого емоційного тону в роботі, спонукання до напруженої розумової діяльності. Оскільки принцип активності впливає із завдання досягти максимальних результатів в музичному розвитку, він передбачає застосування в якості головного методичного прийому розв'язання завдань високого рівня складності (як у доборі репертуару, так і у виконанні художньо-технічних вимог викладача). Навчання на високому рівні труднощів завжди активізує студента.

Усі вищезгадані дидактичні принципи у педагогічному процесі взаємопов'язані. Зазначимо, що в музичній педагогіці небезпечним є формальне їх застосування. Творче ж застосування дидактичних принципів, гнучкість

методів та різноманітне використання виконавського репертуару забезпечують оптимальний результат в музичному розвитку студента.

Принципи розвиткового навчання у фортепіанному класі науково обґрунтував у своїх працях Г.М.Ципін. В музиці, як і в інших галузях, розвитку поза навчанням бути не може. В кожній професії людина розвивається, навчаючись. Яким же чином побудувати процес фахового навчання, щоб він був максимально перспективним для студента? Коли йдеться про педагогіку в мистецькій сфері, то високий чи низький коефіцієнт навчання знаходиться у прямій залежності як від особистості викладача (його індивідуальних рис, професіоналізму, духовного складу), так і від системи музично-дидактичних принципів.

Назвемо чотири основних *музично-дидактичних принципів*, застосування яких допомагає створити стійкий фундамент розвиткового навчання у виконавських класах:

1. Збільшення обсягу навчально-педагогічного матеріалу, розширення репертуарних меж за рахунок збільшення вивчених музичних творів та художньо-стильових явищ, що дозволить збагатити професійну свідомість і музично-інтелектуальний досвід студента.

2. Прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу, установка на опанування необхідних виконавських умінь і навичок в короткий термін. Реалізація цього принципу неможлива без виконання першого, а також пов'язана зі швидким надходженням різної інформації в музично-педагогічний процес та розширенням професійного світогляду студентів.

3. Третій принцип безпосередньо стосується змісту уроку у виконавському класі, а також способу його проведення. Це – збільшення обсягу теоретичних знань у галузі музичного виконавства, тобто використання на уроці якомога більшої кількості музично-теоретичної та музично-історичної інформації; збагачення свідомості студента розгорнутими системами уявлень та понять, пов'язаних з конкретним репертуаром.

4. Четвертий принцип передбачає необхідність такої роботи з матеріалом, яка стимулює самостійність, творчу ініціативу та розумову діяльність студента [8, 143-144].

Практична реалізація цих принципів залежить від змісту навчання, видів та форм роботи в індивідуальному класі, методів та способів викладання. Важливим фактором розвитку професійного мислення музиканта є *читання музики з листа*. Це форма діяльності, що відкриває сприятливі можливості для всебічного та широкого ознайомлення з музичною літературою різних авторів, художніх стилів, історичних епох. Читання музики з листа за фортепіано дозволяє ознайомитись не тільки з широким спектром фортепіанних творів, а й оперними клавірами, перекладеннями симфонічних, камерно-інструментальних та вокально-хорових опусів. Інакше кажучи, читання з листа – це постійна та швидка зміна нових музичних вражень і відкриттів, інтенсивний потік різнопланової музичної інформації. Цей процес також має і яскраве емоційне забарвлення, коли виконавець цілком потрапляє у володіння музики, поглинаючи її суть. Він сприятливо впливає на процес художньо-образного та музичного мислення, насичує виконавця специфічною енергією. Читання з листа – це складний психологічний процес, спрямований на засвоєння максимальної кількості інформації за мінімальний проміжок часу.

Одним з методів реалізації принципів розвиткового навчання є *ескізне вивчення музичного твору*. Суть методу полягає в опануванні матеріалу, не доводячи його до високого ступеню концертно-виконавської завершеності. Заключний етап такої роботи настає, коли музикант в цілому охоплює образно-поетичний замисел твору, отримує художньо-достовірну уяву про нього і як виконавець спроможний втілити цей замисел у грі на інструменті.

Визначаючи ескізну роботу над твором як особливу форму навчальної діяльності, можемо сказати, що вона є проміжним ланцюгом між читанням з листа та досконалим засвоєнням твору. Скорочуючи термін роботи над твором, ескізна форма занять веде до значного збільшення кількості репертуарних творів, до підвищення темпів роботи над навчальним репертуаром, до

інтенсивного руху студента вперед. Від читання з листа цей вид роботи відрізняється більш серйозним та ґрунтовним вивченням твору. Студент глибше пізнає інтонаційно-виразу сутність твору, його конструктивно-композиційні особливості та емоційно-образний зміст. Музичне мислення студента, що працює в ескізній манері, захоплене складною аналітико-синтетичною діяльністю. Таким чином, створення виконавських „ескізів” – найбільш результативний спосіб загального музичного розвитку студента, при якому розширюється художній світогляд, збагачується музично-слуховий досвід, формуються основи професійного мислення.

Один з центральних принципів розвиткового навчання в галузі музики передбачає застосування більш різноманітної теоретичної інформації в процесі занять музичним виконавством, тобто певної *інтелектуалізації* цих занять. Для формування інтелекту та збагачення художньо-розумового потенціалу студентів максимально ефективним є *метод словесного впливу*. Що несе в собі слово педагога? Для учня це одне з головних джерел професійної інформації. Засобом слова (за І.П.Павловим „сигналу сигналів”) педагог може інтенсифікувати розумову діяльність свого учня, сформувати у надрах його мислення необхідні системи теоретичних абстракцій. Процес навчання (повідомлення вчителем та засвоєння учнем знань та понять) може розвиватися повноцінно лише тоді, коли постійно і систематично відбувається словесний вплив першого на другого.

Зразки таких занять можна знайти у педагогічній діяльності видатних музикантів минулого А.Б.Гольденвейзера, І.Г.Гофмана, Г.Г.Нейгауза, Л.В.Ніколаєва, А.Г.Рубінштейна, Н.Г.Рубінштейна, В.І.Сафонова та ін.

Узагальнивши педагогічний досвід видатних піаністів минулого, Г.М.Ципін дає кілька методичних рекомендацій у зв'язку з проведенням уроку у виконавському класі:

1. Надаючи учневі ту чи іншу інформацію, необхідно диференціювати її за ступенем складності, відділяючи більш суттєве від менш суттєвого. Чим менше розвинений в музичному розумінні учень, тим більше музично-теоретичних та

музично-історичних знань він повинен засвоїти на уроці, тим більш чітко, логічно і систематично педагогу потрібно спланувати сам процес передачі знань. Не слід робити занадто багато зауважень, щоб учень не забув найголовнішого.

2. Словесний вплив на учня під час занять музичним виконавством повинен бути орієнтованим на широкі та змістовні узагальнення. Враховуючи досвід видатних майстрів музично-інструментальної педагогіки, проблема інтелектуалізації навчання гри на інструменті розв'язується лише у тому випадку, коли викладач послідовно веде учня від окремого до загального, від конкретного до абстрактного. Все, що піддається синтезу та узагальненню на матеріалі вивчених у класі творів (однорідні явища, з якими стикається учень у практичній діяльності) повинно узагальнюватись педагогом, ніби виноситися за рамки тої чи іншої навчальної ситуації. Лише при такому підході складаються сприятливі умови для розвитку професійного мислення учня, формується його здатність до досягнення фундаментальних закономірностей музичного мистецтва.

3. Ступінь ускладнення музично-теоретичної інформації, що отримується на заняттях у виконавському класі, повинна змінюватись у відповідності до вікових та професійно-інтелектуальних можливостей учня. Але досвід відомих педагогів показав, що треба постійно збільшувати навантаження на мислення учня, що робить процес навчання більш інтенсивним. Сучасні педагогічні психологи вважають, що краще „первантажити” мозок учня, ніж „недовантажити” його. Недовантажити мозок означає привчити учня до обмеженості мислення, до звички мислити шаблоном, відмовлятися від усього нового та творчого. Але не слід зловживати і первантаженням учня.

4. Займаючись історико-теоретичною проблематикою у виконавському класі, викладач не повинен переступати межу, за якою втрачається живе відчуття музики. Аналіз звукового матеріалу повинен бути художньо-змістовним. Особливо важливе делікатне ставлення до аналітичного методу для тих, хто безпосередньо займається інтерпретацією музики: невміле, формальне

маніпулювання музичним матеріалом легко може знебарвити музичне полотно, емоційно збіднити його поетичну концепцію. Тут виникає вимога до педагога формулювати свої думки виразною, образною літературною мовою. Все сказане педагогом принесе користь учневі лише тоді, коли торкнеться його художньої уяви [8, 165-167].

Висновки. Отже, у даній роботі ми розглянули дидактичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики. Використання накопиченого в даній галузі науково-методичного та практичного досвіду, а також дотримання основних дидактичних принципів навчання в інструментально-виконавських класах допоможе оптимізувати процес підготовки студентів до практичної діяльності в загальноосвітній школі.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л., 1969.
3. Готсдинер А.Л. Дидактические основы музыкального развития учащихся (К проблеме обучения и развития в музыкальной педагогике) // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2: Сб. статей / Ред.-сост. В.И. Руденко. – М.: Музыка, 1980. – С.10-28.
4. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. – Известия АНП РСФСР. Вып. 7. – М., 1947.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1982.
6. Ушинский К.Д. Собр.соч., т.2. – М.–Л., 1948.
7. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. – М., 1960.
8. Цытин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Нечаєва Л.В.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

Анотація. У статті розглядаються питання модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Певної уваги автор надає значущості опанування мистецтвом як концептуального базису розвитку їх художнього мислення.

Ключові слова. модернізація освіти, професіоналізм вчителя мистецьких дисциплін, художнє мислення.

Анотація. Нецаева Л.В. Развитие профессионализма будущих преподавателей художественных дисциплин в контексте модернизации современного образования. В статье рассматриваются вопросы модернизации профессиональной подготовки будущих учителей художественных дисциплин. Определенное внимание автор уделяет значимости овладения искусством как концептуальным базисом развития их художественного мышления.

Ключевые слова. модернизация образования, профессионализм учителя художественных дисциплин, художественное мышление.

Annotation. Nechaeva L.V. Development of professionalism of the future teachers of art disciplines in a context of modernization of modern education. The article throws the light to the questions of modernization of professional preparation of future teachers of artistic subjects. The author pays much attention to the importance of their mastering of art as the conception basis of the development of their artistically thinking.

Key words. modernization of education, professionalism of teachers of art subjects, art thinking.

Постановка проблеми та аналіз публікацій. Сьогодні, на початку нового тисячоліття, ми є свідками важливих змін у парадигмі національної освітньої системи, яка прогресує у напрямках глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення результативності й ефективності. Сучасна освіта розглядається не тільки як систематизований та цілеспрямований процес трансляції та ретрансляції знань, а і як засіб розвитку та вдосконалення людини. Побудова якісно нової системи освіти, як визначають українські вчені (Бех І.Д., Зязюн І.А., Мороз О.Г., Падалка О., Пехота О.М., Хомич Л., Шевнюк О.Л. та ін.), потребує радикального перегляду її цілей, принципів, змісту, які б могли сприяти розвитку і соціалізації людини, вихованню освіченої, духовної та творчої особистості.

Модернізація педагогічної освіти передбачає орієнтацію на формування особистості вчителя нової формації. Логіка і структура вчительської професії має вийти за звичні рамки прагматичного типу мислення з його характерним акцентом на предметно-розчленованому сприйнятті світу, вузькій спеціалізації й гіпертрофованій технологізації діяльності. Цілісне осягнення світу, культури, людини можливо повернути в процесі включення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісні та культурно-контекстні. Вимоги освітніх стандартів підготовки майбутніх вчителів, що звично формулюються у категоріях «знає», «уміє», «володіє», повинні вибудовувати соціокультурну конструкцію сучасної педагогічної професії, орієнтовану на адекватне відображення в освітній практиці нової картини світу з її фундаментальними принципами гуманізму, варіативності соціально-історичних перспектив [7]. Тому вищим педагогічним навчальним закладам належить ключова роль у становленні освітньої системи, оскільки саме тут задаються методологічні та

змістовно-структурні параметри навчальних закладів усіх типів, формується педагогічне мислення і професіоналізм сучасного вчителя.

Впровадження інновацій в освітні системи спричинило необхідність звернення до певних філософських, психологічних, естетичних, мистецтвознавчих теорій, які донедавна не відбивали культурологічні та художньо-естетичні засади відомих технологій педагогічної діяльності. Серед них на особливу увагу заслуговують ті, які спрямовують сучасну професійно-педагогічну освіту на осмислення процесів формування духовності особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва. За висловом А.Маслоу «...художня освіта, або ... освіта через мистецтво є значущою не стільки для появи художників або творів мистецтва, скільки для появи кращих людей. ...єдиний існуючий сьогодні вид освіти, який містив би хоча б слабкий натяк на таку мету, - це художня освіта. Отже, освіта за допомогою мистецтва...при правильному його розумінні стане парадигмою для всієї подальшої освіти [3,60]. Це дає підстави стверджувати конче важливу роль мистецької освіти, значення якої набуло соціокультурного змісту в умовах оновлення освітньої системи і стало провідним для сучасної педагогіки вищої школи.

Мета дослідження. З урахуванням означеного вище, метою поданої роботи є висвітлення сучасних тенденцій розвитку професіоналізму майбутнього вчителя мистецьких дисциплін в контексті модернізації вищої освіти.

Отримані результати. Мистецька професійна освіта спрямована на пояснення смислу основних напрямів духовно-практичного осягнення мистецтва, його використання у навчально-виховному процесі, тлумачення впливу художніх творів на розвиток естетичної культури особистості (Лещенко М.П., Падалка Г.М., Рудницька О.П., Щолокова О.П. та ін.). Найважливіші функції мистецької освіти полягають у застосуванні провідних принципів мистецтва для осмислення і переосмислення нових феноменів освітньої дійсності, інтеграції всіх елементів інноваційної педагогічної діяльності.

Як визначає П.Флоренський, мистецтво – це саме та сфера діяльності людини, де Логос найбільш активно і явно проявляє себе [6]. Мистецтво має можливість досягнути велике коло духовних пошуків, соціокультурних прагнень людства, віддзеркалює проекції людського буття у суспільстві. Його особливістю є світобачення та світопереживання, вироблення у людини ціннісних орієнтацій, які поєднують світоглядні ідеали та конкретний життєвий досвід. Об'єктом художнього впливу мистецтва є світовідчуття, а важливою функцією – перевтілення світорозуміння у світовідношення, в активну життєво-практичну позицію особистості.

Мистецтво передає особистості об'єктивну істину, синтезує універсальний досвід людства, вдосконалює соціальні відношення людини зі світом, гармонізує єдність раціонального і почуттєвого, передає емоційні стани людини та її прагнення. Як бачимо, діапазон пізнання світу, який відкривається людині через мистецтво, величезний, однак засвоєння цього досвіду не приходить само по собі, а вимагає серйозної і багатопланової духовної діяльності, осмисленого сприйняття творів мистецтва.

Спілкування з мистецтвом охоплює складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта, які характеризують розуміння смислу художнього твору в особистісне ставлення до мистецтва. Тобто виникає особистісно-значущий смисл мистецтва на основі взаємозв'язку двох сторін: самого твору мистецтва та сприймаючого його суб'єкта. Цілком зрозуміло, що важливим засобом пізнання мистецтва є його аналіз. У цьому процесі доцільна виділити емоційно-смисловий пошук художньої істини; перенесення уваги з мистецького твору на власні особливості сприйняття; повернення від суб'єктивності до художнього об'єкта в процесі його інтерпретації. Дані прийоми створюють передумову для адекватного розуміння естетичного кредо та світоглядної позиції митця, його творчого стилю, об'єктивності змісту твору, а також сприяють удосконаленню шляхів досягнення мистецтва, в якому зникають межі між смислом твору і внутрішнім світом сприймаючого.

Отже, своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від сприймаючого і здатності відчувати красу мистецьких образів, і водночас осмислювати свої переживання, вести діалогове спілкування. Наявність діалогічної основи сприйняття мистецтва характеризується тісним взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних, репродуктивних і творчих процесів як складників єдиної системи художнього мислення.

На сучасному етапі науково-теоретична база мистецтва сягає висот самого мистецтва, і в умовах постійного розширення сфери художніх знань стає можливим ставити перед мистецькою освітою завдання ущільнення, компресії художньої інформації на основі загального методологічного підходу до вивчення мистецтва.

У професійній педагогічній освіті мистецтво має провідну роль, але тільки у нерозривній єдності з психолого-педагогічним компонентом створює унікальні можливості для підготовки фахівців, здатних реалізовувати особистісно орієнтовану навчально-виховну систему, яка ґрунтується на таких положеннях (Лещенко М.):

- мистецтво – це універсальний суспільний феномен, який сприяє глибокому усвідомленню своєрідності людства (подібності та відмінності між расами, релігіями, культурними традиціями);

- мистецтво – результат людської творчості (тому воно незамінне при розвитку креативних здібностей);

- мистецтво – виступає для людини засобом пізнання самої себе і навколишнього середовища, формує навички контролю за власним розумовим та емоційним розвитком;

- мистецтво – є джерелом естетичної насолоди, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання і викладання;

- мистецтво створює сприятливе середовище для особистісного вираження потреб кожної людини; залучення учнів та студентів до художньої діяльності, поліпшує їх комунікативні уміння;

- у процесі художніх занять учні отримують можливість розкрити в собі нахили до різноманітних професій музиканта, художника, хореографа, актора [2].

Нові тенденції мистецької освіти насамперед орієнтовані на формування потреби самовираження, спонукання неповторних реакцій суб'єкта навчання, спроможного вийти за межі власного навчального предмета, оптимально втілювати фахові знання в загальну систему культури. В його підготовці особливу увагу слід звернути на професійну переорієнтацію в педагогічній діяльності – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культурної місії. Особливої актуальності така переорієнтація набуває стосовно вчителів гуманітарних дисциплін, зокрема, вчителів мистецького напрямку.

Як визначає науковець В.Ф.Орлов, вчителі мистецьких дисциплін – це категорія працівників освіти, змістом діяльності яких є формування й розвиток художньо-естетичної культури підрастаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва. До вчителів мистецьких дисциплін належать фахівці освітньої галузі, які працюють у загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах різних рівнів акредитації: вчителів світової художньої культури, образотворчого мистецтва, музики, хореографії тощо. Їхня художньо-педагогічна діяльність має багато спільного і, водночас, відрізняється за властивим кожному з видів мистецтва унікальними знаковими системами. Проте, сам процес професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін має спільну мету, форми і засоби [4]. Тобто йдеться про такий процес, де особливості видів мистецтва не мають суттєвого значення. Навпаки, чим краще студент розуміється на різних видах мистецтва, тим вищий рівень професіоналізму майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Ця закономірність характерна для розвитку професійної культури студента, майбутнього вчителя незалежно від його спеціалізації.

Саме тому, вчителям мистецьких дисциплін потрібні виняткова компетентність у галузі мистецтва, фундаментальні знання з педагогіки й психології, які б давали можливість стимулювати оригінальні прояви

особистісних художніх вражень, створювати необхідні умови для емоційного забарвлення об'єктивної інформації про твір мистецтва суб'єктивними асоціативними уявленнями.

Професійна підготовка вчителів мистецьких дисциплін відбувається у взаємодії двох структур: організаційно-процесуальної й особистісної. До першої належить увесь комплекс науково-методичного та організаційного забезпечення навчально-виховного процесу. До другої – система властивостей і якостей особистості, що взаємодіють у процесі професійної підготовки. Комплекс особистісних якостей являє собою динамічну структуру, в якій взаємодія емоційної сфери з професійним досвідом утворюють особливу форму творчої діяльності – художнє мислення.

Художнє мислення можна визначити як функцію свідомості індивіда, що спрямована на виконання професійних обов'язків вчителів мистецьких дисциплін та інтегрує в собі психолого-педагогічну і художньо-естетичну сфери діяльності педагога. Особливість художнього мислення полягає в тому, що воно вносить творчий елемент у навчально-виховний процес, створюючи різноманітні комбінації елементів у попередньому досвіді. Різноманітність комбінацій, які можуть бути створені з людських реакцій на спілкування з творами мистецтва, робить художньо-педагогічну діяльність багатоваріантною і складною.

Спілкування з мистецтвом впливає на раціональну та емоційно-почуттєву сфери особистості і виступає засобом засвоєння навколишньої дійсності, на підставі здобуття нових знань, розширення художньої комунікації, а також здатності переносити набуті прийоми у власну художню діяльність, яка є специфічною умовою формування художнього мислення.

Художнє мислення, як і інші види мислення, є спеціально зумовленим, узагальненим і опосередкованим пізнанням реальної дійсності в її суттєвих зв'язках і відношеннях, але через створення художніх образів і оперування ними; володіє тим же, загальним для всіх форм мислення арсеналом структурно-логічних засобів (аналіз, синтез, узагальнення, абстракція та ін.).

але в процесі розв'язання емоційно-образних завдань. Саме художній образ є основною функціональною одиницею художнього мислення, за допомогою якого здійснюється образна форма матеріалізації художньої думки. А механізми, що забезпечують рух думки поряд з індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом – це уявлення і фантазія, асоціативні зв'язки та інтуїтивне відчуття.

Компонента структура художнього мислення становить єдність, як мінімум, п'яти компонентів, а саме: мотиваційного (потребу накопичувати знання і уявлення в галузі мистецтва для особистісного розвитку та здійснення професійної діяльності); емоційного (відчуття гедоністичного характеру мистецтва, отримання задоволення від його сприйняття); пізнавального (набуття необхідного тезаурусу в галузі художньої культури); творчого (вміння відбирати численну інформацію та адаптувати її відповідно до педагогічних завдань); аксіологічного (вміння аналізувати художні твори і надавати їм через особистісне й ціннісне ставлення до мистецтва відповідних оцінних суджень).

Своєрідним імпульсом розвитку художнього мислення ми вважаємо творче застосування різнобічних емоційно-образних завдань і нестандартних вправ, які дозволяють студентам в процесі самостійної роботи над творами мистецтва засвоїти систему відповідних культурологічних, мистецтвознавчих знань і понять, пов'язаних з художньою практикою і необхідних для їх осмислення.

Важливо підкреслити, що ситуації проблематизації завдання, які виникають під час сприйняття творів мистецтва потребують актуалізації особливих пізнавальних процесів, які не є завданнями у повному розумінні цього слова. Особливість їх виконання полягає в художньому аналізі, виділенні елементів художніх засобів, знаходженні зв'язків, зіставлень, порівнянь у процесі інтерпретації мистецьких образів. Системний аналіз проблемних ситуацій, активний пошук їх розв'язання дозволяє студентам активно використовувати засвоєні методи пізнання мистецьких явищ і процесів. Вони отримують можливість вдосконалювати набуті у процесі художньо-

педагогічної діяльності аналітичні вміння і навички, розвиваючи художнє мислення.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Виходячи з викладеного, зазначимо, що розвиток художнього мислення пов'язаний не лише з прагматичним вирішенням дидактичних проблем, але значною мірою і з рефлексією властивих почуттів та думок фахівця, смислоутворенням, осягненням вищих абстракцій, гри уяви, залученням чуттєво пізнавальних сил людини, пов'язаних з корекцією формальної логіки, світом естетичних почуттів та емоцій. Завдяки розвиненому художньому мисленню у суб'єкта художньої діяльності виникають нові позиції у розумінні мистецтва, орієнтири вирішення поставлених проблем, можливість піднятися до усвідомлення духовної сутності мистецтва і водночас розкрити себе художньому світові.

Як бачимо, спілкування з мистецтвом у процесі мистецької освіти охоплює всі компоненти цілісної структури художнього мислення, які характеризують розуміння та інтеріоризацію смислу художнього твору в особистісне ставлення до мистецтва, а через нього, - до осягнення духовної сфери суспільства.

Отже, мистецька освіта має значення не тільки для підготовки фахівців мистецького напрямку, а й для загального розвитку особистості. Саме цей вид освіти дає можливість найбільшою мірою досягти її гуманістичних цілей, а тому може розглядатись як парадигма будь-якої іншої освіти.

Література

1. Язюк І. Гуманістична парадигма в освіті // *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. - Київ, 1996. - С. 8-12.
2. Леценко М. *Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання*. - Київ, 1996. - 192 с.
3. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы* / Пер. с англ. М.: Смысл. - 425 с.
4. Орлов В. *Професійне ставлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія* / За заг. ред. І.А.Зяюна. - К.: Наукова думка, 2003. - 262 с.
5. *Освітні технології. Навчально-методичний посібник* / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За заг. ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256 с.
6. Флоренский П.А. *Избранное в 2-х т.* - М.: «Правда», 1990. - 347 с.
7. Шевчик О.Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя // *Проблеми педагогічних технологій. Зб.наукових праць*. - №1. - Луцьк, 2002. - С.133-140.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НОВИХ МУЗИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

Овчаренко Н. А.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розкрито сутність поняття творчих здібностей, розглянуті засоби їх формування у школярів на уроках музики, запропонований сучасний підхід у проведенні уроків музики з використанням нових музичних комп'ютерних програм.

Ключові слова. творчі здібності, музичні комп'ютерні програми, урок музики.

Анотация. Овчаренко Н. А. Формирование творческих способностей школьников средствами новых музыкальных компьютерных программ. В статье раскрывается сущность понятия творческих способностей, рассматриваются способы их формирования у школьников на уроках музыки, предложен современный подход в проведении уроков музыки с использованием новых компьютерных программ.

Ключевые слова. творческие способности, музыкальные компьютерные программы, урок музыки.

Annotation. Ovcharenko N. Formation of creative abilities of schoolboys by means of new musical computer programs. The nature of concept "of creative capacities" is uncovered, the ways of their formation for the schoolboys at lessons of music are esteemed in this article. The modern approach in realization of lessons of music with usage of new computer programs is offered.

Key words. creative abilities, musical computer programs, lesson of music.

Актуальність обраної теми. Проблема формування творчих здібностей учнів на уроках музики стоїть досить гостро перед сучасною загальноосвітньою школою. Необхідно, щоб навчальний процес став для школярів не тільки життєвою необхідністю, але й викликав задоволення і бажання йти далі на шляху свого подальшого розвитку, долаючи складні ділянки, знаходячи кожного разу щось нове, що відобразиться у творчості.

За останні десятиріччя глибоко вкоренилась думка, що на уроках музики у загальноосвітній школі вчителі повинні надати учням певний мінімум знань та навичок суто виконавчого характеру, уяву про світові культурні цінності, твори видатних музикантів тощо. Творчу ж роботу повинні вести поза стінами школи, тобто в гуртках, студіях або музичних школах, куди діти йдуть охоче, адже заняття там проводяться більш розкуто, в атмосфері взаємоповаги і взаєморозуміння, яка спонукає до поглибленого вивчення предмету і якнайактивніше сприяє вияву здібностей та талантів учнів.

У сучасній школі сформувати творчу особу може лише творчо працюючий вчитель. Педагогіка співпраці вчителя і учня реалізується в їх взаємній творчій діяльності. У формуванні творчих здібностей музика займає

особливе місце. Її значення велике з двох основних причин. По-перше, тому що творчі здібності в одній галузі позитивно позначаються і в інших. Розвиток уяви, асоціативного мислення, емоційності, чуйності та інших якостей, що входять у структуру творчих здібностей, не складає абсолютно ізольованої діяльності. По-друге, формування творчих здібностей має велике значення і саме по собі, оскільки збагачує особу духовно.

Для вирішення проблеми формування творчих здібностей дітей важливий пошук нових та сучасних засобів. Саме таким засобом, мало вивченим щодо розвитку творчих можливостей людини, є застосування персонального комп'ютера на уроках музики. Сучасний вчитель музики, який хоче користуватися всіма можливостями найновішої техніки для досконалого опанування своїм фахом, розширення свого світогляду і розвитку творчих здібностей своїх учнів, знайомства з важливими досягненнями музичного мистецтва в світі, неодмінно повинен досконало володіти комп'ютером.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Проблема формування творчих здібностей розглядалася досить глибоко у дослідженнях видатних психологів, педагогів, методистів–музикантів (О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, В. Камінського, А. Леонтєва, М. Махмутова, Є. Назайкинського, Д. Огородного, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, В. Таганова, Б. Теплова, Г. Ципіна), але існує ще багато питань, що потребують детального розгляду. Саме таким важливим і актуальним питанням є формування творчих здібностей школярів на уроках музики в умовах загальноосвітньої середньої школи, використовуючи можливості комп'ютера.

У статті ми ставили собі за мету коротко окреслити сучасні тенденції формування творчих здібностей дітей, використовуючи комп'ютерні музичні програми на уроках музики.

Творчий процес – це діяльність людини, направлена на створення нового, оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва, а також виробництва і організації. На формування творчих здібностей учнів впливає організованість навчального процесу, забезпеченість всім необхідним, якість дидактичних

матеріалів, продуманість системи стимулювання активності і самостійності учнів, виконання навчальної роботи. Система повинна відображати не тільки абсолютні успіхи дитини, але і ступінь її активності у досягненнях, а також, розроблену систему дидактичних вправ, тісно пов'язаних з теоретичним навчанням. В структуру творчих здібностей входить розвиток уяви, асоціативного мислення, емоційності, чуйності. Успіх творчої діяльності залежить від наявності у дітей мотивів навчання і позитивного відношення до процесу засвоєння музичних знань. Вчитель повинен сприяти тому, щоб процес навчання на уроці був творчим, ставити перед учнями цікаві творчі завдання.

Творчість причинно обумовлена і є вищим проявом людської свідомості, виразом її рівня розвитку. Необхідним в процесі творчості є фантазія - здібність до створення чогось нового. "Здібності, - за визначенням В. Богословського, - це індивідуально-психічні особливості особи, що є умовами успішного здійснення нової діяльності, і що виявляють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, уміннями і навичками" [1, 145].

І. П. Павлов, аналізуючи процес творчої роботи, писав, що в творчій діяльності є місце не тільки уяві, але й інтуїції: "... людина пам'ятає кінцеве, а весь шлях, яким воно підготовлене, не враховується" [4, 335]. Основою будь-якої творчості є накопичення нової цінної інформації. Проте, творчу активність можна сформулювати лише викликавши внутрішню мотивацію дитини. Психологи і педагоги по різному визначають основні показники творчості учнів. Наприклад, Л. Івахненко, Ю. Несенцев виділяють три показники творчості дитини:

- стартова настроєність на пошукову діяльність, розкриття в ній своїх можливостей;
- орієнтація на винахід нових прийомів і засобів вирішення питань у разі безуспішного використання вже відомих;
- зміна стратегії і тактики рішення задач, залежно від ситуативного переосмислення.

Б. Коротаєв визначає критерії творчості:

- самостійність (повна або часткова);
- пошук і вибір можливих варіантів досягнення мети в повному або частковому об'ємі;
- створення в процесі досягнення мети нового продукту в повному або частковому вигляді [3, 17].

Результати дослідження. Музичну дитячу творчість умовно можна поділити на слухацьку, виконавську і композиторську. Якщо в педагогіці першим двом типам приділяється багато уваги на уроках, то третім викладачі майже не займаються. Це приводить до одностороннього розвитку дитини, гальмує її творчий потенціал у всіх сферах музичної практики.

Оскільки творча робота учня пов'язана з самостійними діями, вона психологічно розкріпачує учня, у якого з'являється сміливість і вміння швидко приймати рішення, аналітично мислити. При цьому найважливіше те, що розвивається загальна музичність дитини. Останнє дуже важливо як для дітей з добрими музичними даними, так і для школярів з середніми здібностями. Дуже важливе доброзичливе відношення педагога до творчих починань учнів. Одне нетактовне слово може привести до того, що дитина замкнеться і контакт з нею буде порушений. Необхідно надавати учню більше можливостей для прояву своєї індивідуальності. Тому все, навіть невдалі чи надто сміливі твори, слід уважно послухати, підтримати оригінальність рішення, а те що зовсім не вдалося, допомогти виправити, у жодному випадку не нав'язуючи свою волю, не вимагаючи, щоб дитина творила так, як вважає потрібним педагог.

У формуванні творчих здібностей школярів значної допомоги вчителю музики може надати комп'ютер, з його феноменальними можливостями роботи зі звуком. У сучасному комп'ютерному світі весь час з'являються нові комп'ютерні технології, які можна сміливіше використовувати у шкільній практиці.

Для успішного вирішення проблеми формування творчих здібностей дітей, на наш погляд, є життєвою необхідністю використання комп'ютера на

уроках музики, а точніше – нових музичних комп'ютерних програм, в яких закладений необмежений потенціал для творчості.

Камінський В. вважає, що чітко музичні прикладні програми поділяються, згідно зі своїм прикладним призначенням, на:

- композиційні програми, які служать для створення мелодій, музичних творів на основі певних правил, можуть моделювати засади сучасних композиторських технік;

- графічні нотні програми, які дозволяють реалізувати автоматичний нотний запис музики, виконаної на клавіатурі, або здійснювати безпосередній набір нот з наступним друком партитури та оркестрових інструментів; ця функція музичних програм особливо важлива в процесі написання музики, оскільки завдяки їй юний композитор може відразу перевірити на слух доцільність та художню переконливість ідеально складеного в уяві цілісного твору чи його фрагменту;

- виконавські програми, які ще називають секвенцерами. Вони дозволяють досягти ефекту автоматичного виконання на електронних інструментах або виконання за допомогою самого комп'ютера партитури, безпосередньо вписаної до комп'ютерної програми, тобто імітації природних музичних інструментів або людських голосів чи виконання раніше закладеного в програму;

- звукові програми дозволяють опрацювати тембр звуку, досягти небаченого дотепер спектру колористичних відтінків і нюансів, координувати звук і простір, тобто створювати певний звуковий простір тощо [2, 243].

Серед найпопулярніших музичних програм, які набули широкого застосування і нині вважаються оптимально зручними та надійними в роботі, слід назвати наступні програми, які були розроблені і запущені в серійне виробництво провідними фірмами та лабораторіями світу: Finale, Sibelius, Cakewalk Pro Audio, Cubase, Sound Forge, Digital Orchestrator та багато інших цифрових аудіо редакторів, семплерів, синтезаторів, секвенсерів, які дозволяють гнучко комбінувати можливості опрацювання звуку.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Підсумовуючи короткий огляд певних практичних міркувань щодо формування творчих здібностей школярів засобами нових музичних комп'ютерних програм на уроках музики, слід зазначити, що у цьому напрямку необхідно провести ряд теоретичних і практичних досліджень, а саме:

- визначити дидактичні умови формування творчих здібностей школярів різних вікових категорій на уроках музики;
- вивчити вплив нових музичних комп'ютерних програм на формування творчих здібностей учнів, визначити коефіцієнт корисної дії використання комп'ютера на уроках музики.

Застосування комп'ютерних технологій на уроках музики відкриває нові можливості та перспективи розвитку творчої особи. У наш час комп'ютер залишається тільки і виключно допоміжним засобом у формуванні творчих здібностей школярів, та, можливо, у майбутньому він буде виконувати одну з головних ролей не тільки у репродуктивній діяльності учнів, а і у творчій.

Література

1. Богословський В. *Общая психология*. – М.: Просвещение, 1973.
2. Каміньський В. *Практичне застосування комп'ютера в роботі композитора* // *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії ім. А.В. Нежданової*. – Одеса, 2005. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 240-245.
3. Коротаєв Б. *Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів*. – К.: Радянська школа, 1971.
4. Павлов Н. *Лекции о работе больших полушарий головного мозга*. – К., 1952.

ЗМІСТ

✓ Андросова Д.В. Педагогічні аспекти засвоєння мінімалістської музики	3
✓ Антонович Є.А. “Київська старовина” про образотворчу спадщину Т.Г.Шевченка та інші шевченкознавчі видання кінця XIX століття... ..	10
✓ Балуєк Л.В. До проблеми запровадження спецкурсів у фаховій підготовці вчителів образотворчого мистецтва: історія авторської ляльки	20
✓ Батрак С.А., Ковальська О.В. Формування естетичних понять в процесі вивчення учнями “Основ естетики”	29
Бєлікова В. В. Об’єктивні умови розвитку музичної творчості на порубіжжі XX-XXI століть	40
✓ Богатирьова Г.А. Модель оперативного управління системою формування художньої культури майбутніх учителів праці	49
Болотська О.А. Особливості і зміст тендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій та рухів	55
✓ Брижата І.Г. Сприйняття творів пейзажного живопису як фактор формування художньо-естетичного досвіду студентів	64
Бучківська В.В., Бучківська Г.В. Професійна самостійність студентів – майбутніх вчителів художньої праці у контексті ідей видатних педагогів минулого	69
✓ Вікторова М.В. Індивідуальний підхід як засіб підвищення якості знань учнів на уроках музики	76
✓ Власенко І.М. Художня культура авангарду в контексті розвитку комунікативних умінь майбутніх вчителів мистецьких дисциплін	82
Волинська О.С. Зміст художньої освіти галичини на початку XX століття..	93
Гладун О.Д. Молодіжний еко-проект у форматі Міжнародної триєнале 4-й Блок	106
Головатий С.С. Елементи творчості в академічному рисунку	112

Гончаренко Ю.В. Діагностика стану естетичного розвитку молодших школярів у процесі хореографічної діяльності	122
Гребенік В.В. Абстрагування як метод досягнення гармонії при створенні учбової композиції в системі художніх шкіл та шкіл естетичного виховання	134
✓ Гривенко Г.Є. Створення ситуації успіху як умова формування творчого стилю діяльності майбутнього художника-педагога	141
Гризоглазова Т. І., Снопкова О. В. Формування музично-естетичних інтересів підлітків в умовах навчання гри на фортепіано.	147
✓ Гуз Н.Г. Методичні засади педагогічної взаємодії у системі підготовки майбутніх вчителів музики	153
Гуральник Н. П. Практика становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи: історико-теоретичний аналіз	158
Дергач М.А. Формування концепції естетичного виховання засобами мистецтва у педагогічній теорії 20-30 років ХХ століття	169
✓ Дмитренко В. В. Проблеми тонального моделювання предметів побуту в навчальному натюрморті.....	178
✓ Дутчак І. І. Кольорознавство в структурі підготовки вчителя образотворчого мистецтва.....	184
✓ Ейвас Л.Ф. Малювання з природи як чинник розвитку творчої уяви школярів у процесі образотворчої діяльності	190
✓ Залевська О.Ю. Психологія реклами у контексті фахової підготовки студентів-дизайнерів	196
✓ Іванова С.М. Використання сучасних інформаційних технологій навчання в процесі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики	202
Ілівницька Н.С. Формування у старшокласників навичок самоосвітньої музичної діяльності.....	209

Ковальчук Т.П. Формування художніх способів дій творчої діяльності студентів на заняттях з дисципліни Художня обробка паперу	214
Козир А.В. Моніторингова технологія оцінювання професійної майстерності вчителів музики	221
Колтукова А.В. Скарби України: народне мистецтво як першоджерело виникнення сучасного українського дизайну	233
Красовський А.М. Робота з натури: малюнок, гіпсовий орнамент	244
Красюк І.О. Малювання в змісті шкільної освіти в Україні в XIX – на початку XX століття	248
Кривоносова О.В. Етапи розвитку вокального слуху молодших школярів...	258
Лінь Хай Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю	265
✓ Любар Р.О. Вікова характеристика готовності першокласників до музичного виховання в початковій школі	271
Мала Т.В. Інтегрована міждисциплінарна професійна підготовка майбутніх фахівців книжкового дизайну	278
Маркова О.М. Музикознавчі курси спеціалізації “Музична культурологія” в роботі ОДМА ім.А.В.Нежданової	285
Мартьянова Г.М. Деякі аспекти вокально-хорової підготовки на музично-педагогічному факультеті	294
✓ Марченко А.А. Застосування комп’ютерних технологій у викладанні мистецьких дисциплін	300
Мастіанова А.В. Визначення і оцінка точності параметрів лінії із циркульними спряженнями	306
Мастіанова А.В. Систематизація прямих на площині в перспективі	315
Мельченко К. Г. Деякі методичні засади роботи над художнім образом	322
Мішуровський В.В. Засвоєння методів олійного живопису як основа професійного становлення художника-педагога	328

✓	Могілей І.В. Досвід формування естетичних почуттів старшокласників засобами синтезу мистецтв на уроках художньої культури	333
✓	Назаренко М.А. Дидактичні основи професійного розвитку майбутніх вчителів музики в інструментально-виконавських класах	339
✓	Нечасва Л.В. Розвиток професіоналізму майбутніх вчителів мистецьких дисциплін у контексті модернізації сучасної освіти	352
✓	Овчаренко Н.А. Формування творчих здібностей школярів засобами нових музичних комп'ютерних програм	361

УДК 378.147:745/749+372.847
ББК 74.2+74.58

П24 Педагогіка вищої середньої школи: 36 наук. праць № 16. – Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006 / Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – 372 с.

У збірнику наукових праць відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів вищих та середніх навчальних закладів України різних рівнів акредитації по темі: "Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006". Висвітлюються проблеми навчання студентів вищих навчальних закладів та середніх навчально-виховних закладів у галузі художньої освіти.

Матеріали збірника призначені для широкого кола наукових працівників.

ISBN 996-7406-29-6

Наукове видання
Педагогіка вищої та середньої школи
Збірник наукових праць № 16
Спеціальний випуск
Мистецько-педагогічна освіта
(теорія, методи, технології) – 2006
Частина I

Головний редактор – проф. Буряк В.К.

Відповідальні за випуск збірника:

Удріс І.М., Шрамко О.І., Пильнік Р.О., Рибальченко М.О.

Підписано до друку 15.12.2006.
Формат 60x84/16. Ум. др. арк. – 21,7. Обл.-вид. арк. – 19,5.
Тираж 150 прим.

Свідоцтво про державну реєстрацію №16-
серія КВ - №7500 від 03.07.2003

Криворізький державний педагогічний університет
50086 м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54

Друкарня СПД Щербенок С. Г.
Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.04.
вул. Рокосовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
т. (0564) 922-077.