

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ  
ШКОЛИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ № 16

СПЕЦІАЛЬНИЙ ВИПУСК

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

**ЧАСТИНА 2**

Кривий Ріг КДПУ  
2006

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 2**



Кривий Ріг  
КДПУ  
2006

635121

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;

**Шкельня 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  
випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006 Частина 2/  
Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – 374 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. Часть 2 /  
Редкол.: Буряк В. К. (гл. ред.) и др. - Кривой Рог: КДПУ, 2006. - 374 с.

В сборнике научных работ отображены результаты научных исследований и методических разработок преподавателей высших и средних учебных заведений Украины разных уровней акредитации 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

# КЕРІВНИЦТВО УЧНІВСЬКИМ МУЗИЧНИМ КОЛЕКТИВОМ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Паньків Л.І.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

*Анотація.* В статті висвітлено нові вимоги до професійної діяльності вчителя музики як керівника мистецького колективу. Розглянуто принципові положення педагогічного керівництва учнівським музичним колективом з позицій особистісно-орієнтованого підходу.

*Ключові слова.* вчитель музики, особистісно-орієнтоване навчання, керівництво музичним колективом учнів.

*Анотация.* Паньків Л. И. Руководство ученическим музыкальным коллективом в контексте личностно-ориентированного обучения. В статье представлены новые требования к профессиональной деятельности учителя музыки – руководителя художественного коллектива. Рассматриваются принципиальные положения педагогического руководства музыкальным коллективом учащихся с позиций личностно-ориентированного подхода.

*Ключевые слова.* учитель музыки, личностно-ориентированное обучение, руководство музыкальным коллективом учащихся.

*Annotation.* Parkiv L. I. Leadership over a team of musicians in the context of personally-oriented studying. The article highlights the requirements to professional activities of a music teacher as a leader of a team. The main principles of pedagogical leadership are considered over musical teaching collective from the point of view of personally oriented approach.

*Key words.* music teacher, personally-oriented studying, direction of pupils collective.

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації традиційної системи освіти пріоритетним постає особистісно-орієнтований підхід, згідно з яким розкриваються нові аспекти розвитку самостійності та творчого мислення суб'єкта навчання, збагачення внутрішнього світу, емоційної сфери, формування глибоко індивідуального гуманістичного сприйняття навколишньої дійсності. В основі особистісно-орієнтованої парадигми – визнання унікальної сутності кожного учня та індивідуальності його навчальної траєкторії.

Зазначені тенденції освіти підсилюють значення викладання мистецьких дисциплін, зокрема, музики як могутнього фактора виховання творчої особистості. Необхідність переорієнтації педагогічного процесу на розвиток індивідуальності учня передбачає відповідне переосмислення позиції вчителя музики як керівника навчально-виховного процесу у музичних колективах. Керівництво колективним дитячим музикуванням є надзвичайно важливою складовою професійної діяльності вчителя музики, адже в шкільній практиці

переважають саме групові форми музичних занять. Так, класно-урочна система музичних занять включає вокально-хорову роботу, гру на елементарних музичних інструментах, інсценізацію народних пісень, музично-дидактичні ігри тощо. Межі і масштаби позаурочної діяльності визначити іноді навіть досить складно. Це діяльність шкільного хору, оркестру, вокальних та інструментальних ансамблів, музично-театральних колективів, різних мистецьких студій. Через специфіку діяльності вчитель-музикант постійно виступає керівником гурту дітей, часто різних за віковими, статевими, психологічними ознаками, з різними музичними здібностями і підготовкою. Йому належить згуртувати учнів, захопити музикою, створити умови для самореалізації кожної особистості та поєднати свободу творчості з необхідною для колективу дисципліною учасників. Тож, поряд із знанням змісту предмета, методики його викладання, перед вчителем-музикантом постають завдання особистісно-орієнтованого навчання і виховання – створити максимально сприятливі умови в учнівському музичному колективі для розвитку творчих здібностей кожного школяра, його самореалізації у творчій атмосфері співпраці, взаєморозуміння, довіри.

**Мета статті** – окреслити принципові засади керівницької діяльності вчителя музики, підґрунтям якої є особистісно-орієнтований підхід.

Роль вчителя-керівника особистісного спрямування полягає не стільки в передачі вихованцям знань та вмінь, скільки в організації такого освітнього середовища, навчаючись у якому кожен учень може використовувати особистісний потенціал та відповідну технологію навчання. Музичні заняття у колективі мають бути сумісною творчою діяльністю всіх учасників та спрямовуватися на індивідуальну самореалізацію кожного у музикуванні. Сутністю керівництва учнівським музичним колективом є забезпечення відповідних педагогічних умов для розкриття та розвитку творчої індивідуальності кожного учасника, його духовного світу, кращих почуттів. Такий підхід потребує визначення основних принципових положень керівництва учнівським музично-творчим колективом.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Музичні заняття, як відомо, мають величезний виховний потенціал (Д.Кабалевський, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова та ін.). Активна музична діяльність дітей сприяє розвитку музичних здібностей, естетичного смаку, надає широкі можливості прояву фантазії, чутливості, співпереживання, водночас формуючи ці якості. Музикування надає унікальну можливість молодій людині спрямувати себе на усвідомлення своїх вражень, за словами М.Бахтіна «прожити життя» мистецького твору і тим самим збагатити свій естетичний досвід [1]. Орієнтуючи дітей на усвідомлення післядії музичного твору та надаючи відповідну художню інформацію, керівник сприяє активізації пізнавальних процесів, асоціативного мислення вихованців. Музично-творча діяльність може поставати також джерелом позитивних переживань та засобом, що допомагає виплеснути емоційну напругу, пристрасть, муку, що не знаходять реалізації у буденних відносинах учнів з оточуючим світом.

Враховуючи ці думки, можна стверджувати, що *використання різнобічного впливу музики на особистість є важливим принципом педагогічного керівництва учнівським музичним колективом*. Він виражає сутність особистісно-орієнтованого підходу, згідно якого засвоєння учнями певних музичних знань та умінь спрямовується на вироблення особистого ставлення до них, використання їх для самопізнання, самотворення та відчуття власної унікальності.

**Отримані результати.** В основі функціонування учнівського музичного колективу лежить активна музично-творча діяльність дітей. Важливим завданням керівника є залучення кожного школяра до музики через його безпосередню участь. Допомогти учневі оволодіти необхідними виконавськими навичками вчитель зможе, створивши цікаве для дитини середовище реалізації особистого потенціалу та творчого пошуку. Організувати захоплюючу мистецьку роботу такого колективу лише вольовими зусиллями неможливо. Тільки позитивне особисте ставлення, інтерес дітей до музичних занять можуть бути тим джерелом енергії, що забезпечують успішну діяльність шкільного

мистецького колективу (особливо у позаурочний час) та особистісне зростання кожного з його учасників. Тож, керівнику слід намагатися, щоб позитивні емоційні переживання (настрої, почуття, пристрасті) від зустрічі з мистецтвом супроводжували музичну діяльність учнів, впливаючи, таким чином, на особисте ставлення до неї, щоб мета і зміст музично-навчальної роботи були не тільки внутрішньо прийняті учнем, а й набули для нього особистісного смислу. Така діяльність забезпечується шляхом підбору цікавих, посильних, різноманітних творчих завдань, які спонукають учнів до самостійних активних роздумів, особистого ставлення до музичних творів. Тож, другим важливим принципом, що відбиває особливість керівництва навчально-виховним процесом в учнівському музичному колективі, можна визначити *стимулювання потреби дітей в музичних заняттях*. Особливої уваги заслуговує розгляд творчого аспекту музичних занять, адже музичне навчання і виховання, згідно сучасних вимог, перш за все має спрямовуватися на формування творчої особистості [4].

Як відомо, характеристиками творчості є новизна і перетворення. Та ці показники можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Саме суб'єктивна новизна думок, рішень, оцінок, позицій, почуттів властива дитячій навчальній творчості. «Творчість є діяльністю, в яку людина ніби вкладає часточку своєї душі, чим більше вкладає, тим багатшою стає сама...», – писав В.Сухомлинський [5, 109]. За думкою багатьох дослідників [3; 5; 6; 7], саме у творчості відбувається формування особистості, її саморозвиток, самопізнання та прояв неповторної індивідуальності. У навчальній музичній діяльності творчість дітей проявляється не тільки у створенні нових мелодій, інструментальних творів на основі отриманих знань (хоча це, звісно, важливий показник творчості), а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи,

імпровізувати тощо. Цей стан не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції», розвитку фантазії, самостійних оцінних суджень. Саме такий стан властивий результатам творчого самовираження особистості, що доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань. Тож, керівнику краще важливо пробуджувати і стимулювати внутрішню активність дітей у сприйманні мистецтва, підтримувати прояв ініціативи, власних переконань, втілення особистих відчуттів кожного учня у колективному музикуванні. Таким чином, наступним принципом педагогічного керівництва учнівським музичним колективом постає *стимулювання творчої активності учнів*.

Однак, необхідно зазначити, що свобода творчого самовираження учнів не виключає групової дисципліни учасників, необхідної для діяльності будь-якого колективу. Колективна діяльність завжди передбачає певні конкретні зв'язки та відносини учасників, що забезпечують організацію взаємних дій, спрямованих на реалізацію цієї діяльності та досягнення певної спільної мети. Колективне виконання музичного твору вимагає особливого взаєморозуміння, емпатійного відчуття учасників, співпереживання творчості. Звісно, єдність дій, потреб, настроїв не виникає стихійно, а формується через безпосередній вплив керівника – організатора, координатора і натхненника. В такому ракурсі виняткового значення набуває педагогічний вплив вчителя-керівника на колектив, як рушійна сила музично-навчальної діяльності дитячого колективу. Однак, з позицій особистісно-орієнтованого підходу, цей термін передбачає не пряму авторитарну дію на учня, а забезпечення його різносторонньої активності у значенні повноправного учасника педагогічного процесу. Основи педагогічного впливу, згідно сучасних трактувань [3; 6; 7], становлять діалогові відносини, реалізація яких спрямована на використання різноманітних навчально-виховних засобів спонукання учнів до усвідомлення себе не пасивним об'єктом навчання, а суб'єктом педагогічного процесу. Саме завдяки діалоговим відносинам педагогічний вплив можна розглядати з позиції процесу і результату перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня.



Організуючи процес навчання, вчитель допомагає учням оволодіти певними знаннями, вміннями, навичками, сприяє розвитку їх пізнавальної активності. Кінцевою ж метою педагогічного впливу є досягнення учнями більш високого рівня самостійності, ініціативи та здатності творчо мислити, емоційно реагувати та захоплюватися власною музичною інтерпретацією.

Діалогічність, як відомо, пронизує всі акти спілкування з мистецтвом [1; 2; 6]. Ще М.Бахтін обґрунтував внутрішню діалогову активність суб'єкта художньої діяльності [1], результати якої проявляються і у власній інтерпретації мистецького твору, і у здатності розуміти інших партнерів мистецького спілкування. Продовжуючи такі думки, М.Каган наголошував, що діалогова структура спілкування серед усіх видів мистецтва найяскравіше моделюється музикою (взаємодія творця та співавтора-інтерпретатора, окремих виконавців, слухачів) [2].

Отже, колективна музична діяльність не ізолює учасників один від одного, а навпаки, вимагає співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння, співпереживання, визнання унікальності партнерів. Тому керівнику мистецького колективу конче важливо виховувати в учасників почуття причетності до спільної справи, взаємовідповідальності, формуючи їх діалогові стосунки. Тож, основні положення керівництва учнівським музичним колективом доповнюються принципом *діалогічної взаємодії*, що обумовлюється різними формами педагогічного впливу керівника та самою природою художньої творчості.

**Висновки.** Отже, розглянуті особливості керівництва учнівським музичним колективом підпорядковуються таким основним принципам: *використання різнобічного впливу музики на особистість; стимулювання потреби дітей в музичних заняттях; стимулювання творчої активності; діалогічної взаємодії учасників.* Сутність керівництва учнівським музичним колективом з позицій особистісно-орієнтованого підходу полягає у *забезпеченні вчителем педагогічних умов для розкриття кожної індивідуальності, її творчої самореалізації, самовідкриття, саморозвитку у процесі сумісного музикування.*

Такими умовами виступають: високий авторитет керівника як натхненника і координатора сумісних дій учасників колективу в єдності із забезпеченням рівноправної колегіальності, партнерської участі школярів у вирішенні творчих завдань; урахування існуючого досвіду спілкування дітей з мистецтвом у єдності із створенням ситуацій новизни, що сприяють розширенню естетичних почуттів, усвідомленню учнями післядії музики; стимулювання емоційної відкритості учнів, надання свободи для висловлювання власних суджень, втілення особистих почуттів, самостійного пошуку інтерпретації музичних творів, самовираження через опановані виконавські вміння; систематичне спонукання учасників музичного колективу до емпатійного відчуття внутрішнього світу іншого через інтерпретацію музичних творів, рефлексивного аналізу власних дій та узгодження їх із колективним виконавством.

Таким чином, результативність особистісно-орієнтованого навчання в музичному колективі визначається не через уніфікацію учасників та забезпечення середнього рівня знань та вмінь, а завдяки індивідуальному духовному зростанню кожного учня.

#### *Література:*

1. Бахтин М. М. *Естетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986.
2. Калаш М. С. *Мир общины: Проблемы межсубъектных отношений*. – М.: Политиздат, 1988.
3. Олександр О. М., Ткач М. М. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник*. – К.: Знання України, 2004.
4. *Програми для середньої загальноосвітньої школи*. – К.: Початкова школа. – 2001.
5. Сухолинский В. А. *Мудрая власть коллектива*. – М.: Молодая гвардия, 1975.
6. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька*. – Навч. посібник. – К.: Інтерпроф, 2002.
7. Хуторской А. В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя*. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

## ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ БАРОКОВОГО ОБРАЗУ У СЛОБОЖАНСЬКОМУ ІКОНОПИСІ

Паньок Т. В.

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

**Анотація.** У статті висвітлюється проблема становлення естетики Бароко в іконописі Слобожанщини. Авторка окреслює поширення емблематичності та символічності в іконописних сюжетах. Як прояв регіональних особливостей розглядається поєднання як візантійських, так і західноєвропейських впливів на місцевий іконопис.

**Ключові слова:** іконопис, емблематичність, Бароко, Слобожанщина.

**Анотация.** Паньок Т. В. *Проблема поиска бароккового образа в слобожанской иконописи* В статье рассматривается проблема становление эстетики барокко в иконописи Слобожанщины и сочетание как

візантійських, так і західноєвропейських впливів в місійній іконописі. Автор намагається характеризувати іконописні особливості, розповсюдження емблематичності і символічності в іконописних сюжетах.

**Ключевые слова:** іконопис, емблематичність, бароко, Слобожанщина.

*Annotation. Panyuk T.V. The problem of research the Baroque's character at Slobozanska icon-painting. This article lightens up the problem of formation of Baroque's aesthetics in Slobozanshchyna's icon-painting and combination both Byzantine and West-European influence in the local icon-painting. The author outlines characteristic icon-paintings peculiar, figs increasing of emblematics and symbolism at icon-painting topics.*

**Key words:** ukrainian art, icon-painting, Ukrainian Baroque, emblematics, Slobozanshchyna.

**Постановка проблеми.** Іконописне мистецтво Слобожанщини — своєрідне, оригінальне явище в історії вітчизняної культури. Його унікальні пам'ятки, що певною мірою збереглися, збагачують багатоманітну палітру українського малярства. Разом з тим пам'ятки XIX ст. показують, як втрачала цю своєрідність регіональна церковно-художня культура за імперських часів.

Актуальність теми дослідження зумовлена усвідомленням масштабу духовної катастрофи. За роки тоталітарного режиму виникла необхідність вивчення втраченої сакральної спадщини, комплексне дослідження якої вимагало єдності історико-культурних, іконографічних, образно-стилістичних аспектів місцевої художньої культури.

**Мета дослідження** полягає у вивченні слобожанського іконопису, спробі історичного обґрунтування та об'єктивної інтерпретації нововідкритих та почасти відомих раніше пам'яток іконопису XVII – поч. XIX ст. з точки зору формування стилю, особливостей іконографії та виявлення регіональної специфіки як складової частини історично зумовленої художньої системи та мистецького феномена української культури.

Критичний аналіз ступеня наукового опрацювання теми показав, що ще не існує спеціальних досліджень, де розкривається еволюція слобожанського іконопису, його специфіка та місце в загальній системі українського іконописного мистецтва. Часто науковці обмежувалися дослідженням релігійного малярства в західних регіонах України. Слобожанський іконопис розглядався побіжно у загальному контексті розвитку українського мистецтва, залишаючись поза межами спеціального наукового вивчення.

**Виклад основного результату дослідження.** Активна колонізація Слобожанщини відбувалася в особливо важливий в історії української культури

період, що сприймається сьогодні як явище, відоме під назвою „українське бароко”. Його формування, еволюція, розповсюдження відбувалося паралельно з усвідомленням Україною себе як автономної етнокультурної цілісності.

У становленні нової стильової програми українського мистецтва особливо важливе значення мали діяльність Києво-Лаврських іконописних майстерень та Києво-Могилянської колегії (1632 р.), що здобула собі статус академії (1701 р.). З XVII ст., коли центр богословської думки перемістився з Константинополя до Києва, Києво-Лаврські майстерні активно втілювали нові ідеї в мистецтво іконопису, здійснюючи свій вплив на його розвиток, у різних регіонах України, включно зі Слобожанщиною. Особливо важливим у діяльності Києво-Могилянської академії стало нове ставлення до філософії, що відокремившись від теології, перетворилася в автономний предмет зі своєю системою теоретичних знань як самостійного структурного елемента культури. І хоча з філософії, в основі якої лежало духовно-теоретичне засвоєння світу, проблема Бога не усувалась, однак центр ваги зміщувався на „вивчення людини, пізнавальних процесів, природи, суспільства” [1].

Ідеал барокової людини – людина, яка служить Богові, виражаючи його всеприсутність. Людина мислилася як емблема, символ, тінь абсолютної ідеї. У цьому і полягали корені поширення в барокову епоху на Україні емблематики та символізму. У літературному житті України барокового часу не бракувало як західноєвропейських так і самостійних творів емблематичного характеру. По всій Україні подібні збірки були добре відомі і мали значний вплив не тільки на українське народне мистецтво а й на іконопис [2].

У стильовій еволюції образотворчого мистецтва на Слобожанщині у XVII – поч. XIX ст. найвагоміше слово залишається за бароко, що мало тут свої відтінки у контексті загальнонаціональної картини. В Україні перші прояви стилю бароко розпізнаються вже з 1630-х рр., його найвищий розквіт відбувся у др. пол. XVII – пер. пол. XVIII ст. Слобожанщина – не виключення, і тут знаходить підтвердження теза Л. Міляєвої про „стадіальну тотожність розвитку образотворчого мистецтва цілої України” [3].

Українське бароко багато в чому спиралося на естетичний досвід Ренесансу, продовжуючи славити особистість і активну земну діяльність людини на тлі всеосяжної релігійності культури. Образи на слобожанських іконостасах доби бароко, навіть тоді, коли за основу бралася візантійська іконографічна схема, далекі від аскетичності. Втілюючи національне розуміння ідеалу земної краси, як правило, розміщувалися на пишному золоченому, часом рельєфному або ж уквітчаному кольоровому тлі. Парні образи Христа Богородиці зі слобожанських іконостасів та деякі інші сюжети за своєю іконографією нагадували зображення в кужбушках Києво-Лаврської іконописної майстерні, а також Сорочинського іконостасу. Цей зв'язок підтверджується і архівними документами. У ІЦДІАУ зберігаються матеріали про одного з учнів Свідерського – Федора Сакевича, кріпака із с. Березового Чугуївського повіту (нині Харківська обл.). Ф. Сакевич мав сильне прагнення до іконописної науки тому у жовтні 1760 р. наважився втекти від свого вчителя до слободи Пушкарьовка Полтавського полку: „начал иметь намерение... бежать... в малороссийские города для такого изучения живописного мастерства” [4]. Там у місцевій церкві разом з іконописцем Григорієм Євельким почав розписувати іконостас.

Вплив Полтавського регіону на слобожанський іконопис позначився і на розповсюдженні рис рококо – стилю, який впевнено заявив про себе в Україні в 30-х рр. XVIII ст. з появою іконостасу Спасо-Преображенської церкви у Великих Сорочинцях. Одним з найсуттєвіших елементів образної структури слобожанського іконопису, який надавав йому особливої пишності, піднесеної емоційності, було різьблення дерев'яних іконостасів, хоч і менш пишне, ніж у Преображенському соборі в Сорочинцях, де іконостас був втіленням соціального замовлення, що йшло з гетьманського середовища, і вражав своєю примхливістю, наявністю рис, притаманними вже рококо. Втім, формальні ознаки рококо з його естетизмом, обігруванням пейзажних мотивів спостерігалися і на Слобожанщині, зокрема на царських брамах та розміщених на них образах в с. Межиріч (Сумщина).

Порубіжна ситуація між Заходом і Сходом, в якій знаходилась Україна, впливала на визначення її позиції як „неконсервативного центру православ'я” (Д. Степовик), відкритого для сприйняття європейського досвіду барокового релігійного мистецтва та його естетики на всіх теренах, включаючи й Слобожанщину [5]. У цьому регіоні набувають поширення такі сюжети європейського мистецтва, як „Саваоф”, „Новозавітна Трійця”, „Богородиця семистрільна”, „Коронування Марії”, зображення Сивіл, знарядь страждань Христових. Особливо помітний вплив Мурільйо, і в цьому зіграв свою роль царський подарунок Єлизавети з трьох творів іспанського художника для Покровського собору в Охтирці на Сумщині [6]. Європейський досвід, як і взагалі в тогочасному українському мистецтві, поєднувався з власними естетичними засадами. Внутрішня напруга, рух, ускладнення символіки, посилення містичного змісту в іконах супроводжувалося народним замилюванням у взористості, наділенням ликів святих українськими етнічними рисами, індивідуалізацією та часом портретним характером персонажів, розкриттям цілої гами людських почуттів і переживань в образах ікон. Відбувається перехід від системи основних кольорів до розширення їхньої шкали з використанням вальорів. Особливості географічного розташування Слобожанщини сприяли перехресуванню нових західних тенденцій з більш традиційними рисами московсько-візантійських іконографічних схем.

Надзвичайно мала кількість пам'яток іконопису Слобожанщини, що збереглися, серйозна перешкода у виявленні хронологічних меж еволюції стилю саме бароко в регіоні (раннє, зріле, пізнє): про них можна говорити лише приблизно, узагальнено. Більш чітко простежується поширення у краї естетики класицизму з др. пол. XVIII ст.

Боротьба з проявами національного характеру в художній культурі Слобожанщини, що так плідно реалізувалися у бароковій стильовій формі, з боку російського уряду з приходом до влади Катерини II у 1762 р. не обмежувалася руйнуванням монастирів, знищенням богослужбової літератури київського і львівського друку та слобожанських ікон, в яких відбивалося

розуміння прекрасного й національний дух „черкасів”. Глибинні зміни відбувалися в художній освіті із заснуванням при Харківському колегіумі т. з. „новоприбавочних класів”, серед яких був і клас малювання (1768 р.), а система викладання в ньому повторювала основні принципи Санкт-Петербурзької Академії мистецтв з її класицистичною спрямованістю. З поглиблення секуляризації в мистецькій освіті Слобожанщини, її централізації на академічній основі іконопис опиняється на периферії мистецького процесу. Поширюючи ідеологію Російської імперії, класицизм для України „у цілому надуманий” (В. Овсійчук) [7], а головне – вів до уніфікації, відкидаючи прояв власної самотності, що й спостерігається у більшості ікон кін. XVIII ст. – поч. XIX ст. Стиль класицизму був чужим українському менталітету і останнім кроком у національному знеособленні іконопису в регіоні. Втім, відлуння такого яскравого явища, яким було тут українське бароко, нагадувало про себе і пізніше, з поширенням романтизму.

Спираючись на компаративістський підхід, визначено, що іконопис Слобожанщини як своєрідне регіональне мистецьке явище, займає особливе місце в загальному процесі розвитку українського образотворчого мистецтва. Дане дослідження відкриває перспективи для подальших наукових досліджень сакральної культури Слобожанщини. Матеріали і результати роботи можуть бути використані у відповідних навчальних програмах і курсах, а також при написанні нової історії українського мистецтва.

#### Примітки:

1. Українське бароко // I конгрес Міжнародної асоціації українців. – К.: Видавництво інституту української археології, 1993. – С. 81.
2. Так, наприклад Д. Чижевський згадував що Г. Сковорода бачив емблематичний малюнок на „стіні залы” харківського колегіуму, стиском А. Маїєвичі записав емблематичні малюнки навіть до Ростова, де вони прикрашали браму та двері Ростовського кремля, а Я. Маркович давав збірник емблем „*Symbola et emblemata selecta*” (1705 р.) іконописцю для виготовлення образу. За твердженнями дослідника ці збірки грали велику роль як у українській літературі, проповідях, так і у мистецтві [Д. Чижевський „Філософія Сковороди”. – Х.: Прапор, 2004. – С. 59, 63. Д. Чижевський „Українське літературне бароко. – К.: Обереги, 2003. – С. 196.]
3. Милева Л.С. Переддень бароко. // Мистецтвознавство України (Зб. наук. праць). – Вып. 1. – К.: „Спалах”, 2000. – С. 27.
4. Центральний Державний архів України м. Київ, фонд № 1725, 1756 р., спр. 982, арк. 138–139.
5. Степовик Д. Сучасна українська ікона. З іконотворчості Христини Дохват. – К.: Мистецтво, 2005. – С. 304.
6. У державному архіві Харківської обл. перебуває листування між протоієреєм Покровського Собору м. Охтирки, Харківською духовною консисторією та імператорським московським археологічним товариством про реставрацію трьох картин Муральйо та про з’ясування дійсного авторства іспанського

художника. У ході дослідження реставраторами Рум'янцевського музею м. Москви було з найбільшою долею вірогідності з'ясовано, що ці три картини належали скоріше за все школі Мурильо. ДАХО, ф. 40, оп. 103, спр. 333, 1910 р.  
Овсієнчук В. Класицизм і романтизм в українському мистецтві. – К.: Дніпро, 2001. – С. 8.

## АКТИВІЗАЦІЯ УЯВИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИРИЖЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Печерська Е. П.

Кожухар З. М.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

Білгород-Дністровське педагогічне училище

*Анотація:* Розглядається сутність уяви, її значення у хормейстерській діяльності. Проаналізовано зміст і результати експериментальної роботи щодо активізації уяви майбутніх вчителів музики в процесі викладання дирижентсько-хорових дисциплін. Визначено головні принципи розробленого авторами методичного підходу, а також шляхи їх реалізації.

*Ключові слова:* музика, фахова підготовка вчителів, творча уява студента, засоби формування.

*Анотація:* Печерская Е.П., Кожухар З.М. Активизация внимания студентов в процессе преподавания дирижерско-хоровых дисциплин. Рассматривается сущность воображения, его значение в хормейстерской деятельности. Проанализированы содержание и результаты экспериментальной работы по активизации воображения будущих учителей музыки в процессе преподавания дирижерско-хоровых дисциплин. Определены главные принципы разработанного авторами методического подхода, а также пути их реализации.

*Ключевые слова:* музыка, профессиональная подготовка учителя, творческое воображение студента, средства формирования

*Annotation:* Peberskaya E.P., Kozuhar Z.M. Activation of attention of students during teaching conductor's - choral disciplines. The authors are considering the essence of imagination and its significance in the work of choirmaster. The content and results of experimental work on activation of imagination of future teachers of music in process of teaching of conductor's choral subjects have been analysed. The main principles of corresponding method and the ways of their realization have been defined, as well.

*Key words:* Music, vocational training of the teacher, creative imagination of the student, means of formation

**Постановка проблеми.** Як відомо, до професійних умінь вчителя відноситься зокрема вміння планувати свою діяльність, передбачати реакцію дітей у тій чи іншій ситуації. Специфіка професійної діяльності вчителя музики полягає, насамперед, у тому, що він має постійно шукати методи ефективного музично-естетичного виховання школярів, осмислення ними музичних образів, формування особистісного ставлення до мистецтва. Вчитель музики повинен розвивати уяву й фантазію дітей, що є однією з умов формування творчої особистості.

Активізація уяви майбутнього вчителя музики – важливе завдання викладачів будь-якої фахової дисципліни. Особливого значення воно набуває



сьогодні, коли необхідно відроджувати хорову культуру в Україні. Лише вчитель-музикант з розвинутою уявою зможе добитися художньо-образної виразності хорового співу школярів – адже студенти екстраполюють на школу саме той стиль спілкування, ті методи і прийоми, до яких звикли за роки навчання у освітніх закладах.

Слід підкреслити важливу роль у системі професійної підготовки майбутніх вчителів музики диригентсько-хорових дисциплін, основними з яких є хоровий клас, хорове диригування, хорознавство. Саме ці дисципліни повинні забезпечити не лише високоякісне оволодіння студентами необхідними хормейстерськими вміннями і навичками, а й їхній різнобічний музично-естетичний розвиток.

**Аналіз публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчує, що у психології питання, пов'язані з уявою та її розвитком, розроблені досить детально; є також інформація щодо теоретичних та експериментальних досліджень уяви у контексті художньої творчості. Однак проблема активізації уяви у процесі професійної підготовки педагогів-музикантів розроблена недостатньо.

Зважаючи на це, мета даної статті – з'ясувати сутність уяви, її значення в різних видах музичної діяльності, продіагностувати студентів за виявленими нами критеріями й показниками, а також розробити методичний підхід стосовно активізації уяви майбутнього вчителя музики у процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін.

**Мета** – процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики, предмет – музична уява та шляхи її активізації.

Під час проведення дослідної роботи були використані такі методи:

- теоретичний аналіз літературних джерел для визначення головних наукових положень стосовно проблеми дослідження;
- анкетування студентів – майбутніх вчителів музики;
- спостереження за діяльністю викладачів диригентсько-хорових дисциплін та студентів у процесі їхньої диригентсько-хорової підготовки;
- бесіди з викладачами музичних дисциплін та студентами.

**Отримані результати.** У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що будь-який акт діяльності обов'язково включає уяву: не уявивши результат праці, не можна приступати до роботи. Саме в цьому й полягає важлива функція уяви як специфічно людської форми випереджального відображення дійсності. Образи уяви дозволяють людині вийти за межі реального світу у часі й просторі. Саме ці образи, що перетворюють і видозмінюють людський досвід, є основною характеристикою уяви [1, 7].

Як засвідчують дослідження психологів, процес уяви завжди протікає в нерозривному зв'язку з двома іншими психічними процесами – пам'яттю й мисленням. Діяльність уяви пов'язана також з емоційними переживаннями людини і з реалізацією вольових дій. Вибір способу дій, комбінування елементів у образах уяви здійснюється шляхом логічних міркувань, виконання різних розумових операцій. Уява допомагає людині орієнтуватися у проблемних ситуаціях, приймати правильні рішення, передбачати результати своїх дій за умов, коли наявних знань недостатньо для безпосередньої реалізації потреби пізнання [3, 1].

А. Г. Маклаков стверджує, що ступінь розвитку уяви характеризується яскравістю образів і глибиною, з якою перепрацьовуються дані минулого досвіду, а також новизною та осмисленістю результатів цього перепрацьовування [3].

Слід зазначити, що науковці дають різні дефініції поняття „уява”. Так, його визначають як:

– психічний процес створення образів, що включає передбачення кінцевого результату предметної діяльності та забезпечує створення програм поведінки у тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю [7];

– психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями [9];

– процес перетворення уявлень, що віддзеркалюють реальну дійсність, і створення на цій основі нових уявлень [3].

Порівнюючи вказані визначення, помічаємо, що в першому з них акцентується значення уяви в діяльності та поведінці людини, у другому – те, як саме виникають образи уяви, у третьому – використання життєвого досвіду та попередніх уявлень людини у створенні образів уяви.

Узагальнюючи різні дефініції, визначаємо означене поняття таким чином: уява – це психічний процес перетворення уявлень, що віддзеркалюють реальну дійсність, і створення на цій основі нових уявлень шляхом установа нових зв'язків між відомими образами та знаннями.

Як стверджує А. Г. Маклаков, людина не народжується з розвиненою уявою. Розвиток уяви здійснюється в ході онтогенезу людини і потребує накопичення певного запасу уявлень, які в подальшому можуть слугувати матеріалом для створення образів уяви [3].

Залежно від змісту діяльності уява поділяється на технічну, наукову, художню та інші різновиди, зумовлені характером праці людини. Художня уява має переважно чуттєві (зорові, слухові, дотикові та інші) яскраві образи. Уява – один із показників, за якими І. П. Павлов поділяв людей на художній або мисленнєвий типи. Залежно від участі волі в роботі уяви її поділяють на мимовільну та довільну [1].

Розрізняють уяву пасивну й активну, в активній уяві виділяють відтворюючу і творчу. Творча уява, доповнюючи творче мислення і взаємодіючи з ним, становить основу людської творчості. Продуктом творчої уяви є художній образ. Синтез в уяві здійснюється в різних формах, які називаються прийомами (операціями) уяви. Такими прийомами є: гіперболізація, схематизація, типізація, загострення, аглютинація, аналогія, емпатія [9].

Як зазначається в педагогіці, уява посідає особливе місце у структурі особистості вчителя. Здатність імітувати стан учня, розуміти те, що не висловлене вголос, ідентифікувати його емоційний стан зі своїм, вгадувати поведінку та почуття оточуючих, передбачати результати своїх дій, прогнозувати і проєктувати розвиток навчальної діяльності та особистості учнів – такі важливі

професійні якості будуть забезпечені викладачеві завдяки розвиненій уяві. Від сили уявлення, різноманітності гіпотез певною мірою залежить успіх у вирішенні педагогічних завдань. Високий рівень уявлення, прогнозування – це база діалектичного мислення, шлях до педагогічної творчості та майстерності [5].

У психолого-педагогічній літературі намічені і деякі шляхи активізації уяви, наприклад, складання невеличких тематичних оповідань, але всі події мають бути описані у зворотному порядку; робота з уявними предметами; уявне перевтілення в неживий предмет [9].

Неабияку роль відіграє уява і в музичній діяльності. Створюючи музичний твір, композитор оперує уявними звуками, продумує логіку їх розвитку, підбирає інтонації, які передають його думки й почуття під час створення музики. Успіх виконання твору часто пов'язаний з тим, наскільки добре виконавець відчуває, розуміє та уявляє цілісний образ музичного твору. Слухач зможе зрозуміти те, що хотіли передати композитор і виконавець, якщо в його внутрішніх уявленнях звуки музики зможуть викликати ті життєві ситуації, образи, які відповідають духу музичного твору. При цьому, на думку В. І. Петрушина, необов'язково, що краще сприймає музику людина з великим музичним досвідом. Важливіше в цьому разі не стільки музичний, скільки життєвий досвід слухача.

На думку автора, особливістю музичної уяви є варіативність. Так, деякі музиканти виконують твір кожного разу по-різному. Навіть композитори не завжди однаково виконують власні твори [8].

На варіативності виконання музичних творів заснована методика активізації уяви учнів, запропонована В. Г. Ражниковим [10]. Аби підвищити рівень виконавської майстерності, деякі музиканти під час домашніх репетицій уявляли себе в концертному залі консерваторії. За порадами окремих педагогів-піаністів, виконанню музичного твору на фортепіано має передувати уявне виконання (подумки).

Ще більшого значення набуває розвинена уява у діяльності диригента-хормейстера, адже домашня робота щодо вивчення хорового твору передбачає його уявне чуття у виконанні певного хорового колективу. Уміння образно

уявляти хорове звучання вважається складовою професійної компетентності хорового диригента [11].

Музично-слухові уявлення диригента мають бути яскравими, образними, тож він повинен знайти адекватні жести, з допомогою яких виконавці зрозуміли б і змогли б відтворити в звуках художньо-образну інтерпретацію хорового твору. Граючи хорову партитуру на фортепіано, керівник хору або студент домислює уявне звучання хору, спираючись на особистий досвід роботи хором або на слухові враження. Без такого підходу до фортепіанного звучання хорової партитури неможливо виконати партитуру „по-хоровому” [2].

Як вважає І. Мусін, диригентськими жестами можна передати всі почуття людини. Для цього кожному фразу музичного твору він рекомендує подумки позначити терміном, який відповідає її емоційному забарвленню, а також прослідкувати зміну почуттів, їх посилення або ослаблення, переходи настроїв тощо [6]. А. Малько радить диригентам шукати прообрази зовнішніх проявів емоцій у повсякденному житті, спостерігаючи емоції оточуючих людей та усвідомлюючи власні почуття й настрої. Корисно також сприймати твори образотворчого мистецтва і розпізнавати їхній емоційний зміст. Диригентам варто ознайомитися з працями К. С. Станіславського, оскільки є деякі схожі риси у творчій діяльності диригента і актора [4].

Отже, музична уява – це елемент музично-творчої діяльності, спеціальна здібність до створення нових музичних образів шляхом перепрацювання змісту практичного, інтелектуального та емоційного досвіду, що склався в людини. Робота уяви залежить від кількості та якості вражень, вона тим багатша, чим більші та різноманітніші враження виникають у свідомості людини. Музична уява необхідна як для композитора, так і для виконавця й слухача; найхарактернішою рисою її є варіативність, завдяки чому музичний твір сприймається або виконується кожного разу по-іншому.

З метою активізації музичної уяви у психолого-педагогічній науці зазначені такі методи, як рольова гра, метод „наведення” (до необхідного емоційного стану); методичний прийом умовних ситуацій, метод перевтілення

музиканта в уявний образ. Деякі диригенти вказують на значення музичної уяви у процесі хорового диригування, що зумовлено специфікою хорового виконавства як своєрідного виду музично-виконавської діяльності.

Однак, хоча в наукових працях поняття „уява” висвітлене досить детально, проблема активізації уяви диригента-хормейстера в методичному аспекті розроблена недостатньо.

З метою пошуку шляхів активізації уяви майбутнього вчителя музики у Білгород-Дністровському педагогічному училищі ПДПУ ім. К. Д. Ушинського була проведена експериментальна робота. Завданнями констатуючого експерименту було визначити критерії та показники рівнів розвитку уяви, провести відповідну діагностику та виявити чинники, що впливають на розвиток уяви. Вказані завдання вирішувалися з допомогою методів анкетування студентів музично-педагогічного відділу (I курс), спостереження за діяльністю викладачів диригентсько-хорових дисциплін та студентів у процесі їхньої хормейстерської підготовки, бесіди з викладачами музичних дисциплін та студентами.

Нами визначено три критерії рівнів розвитку уяви: інтелектуальний, творчий і рефлексійний. Показники інтелектуального критерію – чіткість і яскравість образів, що виникають в уяві студента, та швидкість виникнення образів; показники творчого критерію – кількість образів, які здатний створити студент, і оригінальність образів, що виникають в уяві; показники рефлексійного критерію – осмисленість діяльності уяви та адекватність її самооцінки.

Результати анкетування студентів засвідчують, що вони мають різні рівні розвитку інтелекту та емоційної сфери, різні типи мислення, різний музичний та загальнохудожній досвід та різну швидкість реакції на запропоновані запитання й завдання. Найвищий рівень зафіксовано за показником „швидкість виникнення образів уяви”, що свідчить про її активність, найнижчий – за показником „оригінальність образів” (творчий критерій).

Аналіз констатуючого експерименту засвідчив, що головними чинниками розвитку уяви студентів можна вважати:

– музичний та художній досвід, що мають студенти;

– тип мислення викладача-диригента.

Конкретизуємо другий з означених чинників. На підставі спостережень практичних занять хорового класу та хорового диригування (Київ, Львів, Одеса, Білгород-Дністровський) можна констатувати, що викладачі, в яких переважає художньо-образний тип мислення, під час вивчення хорових творів намагаються апелювати (можливо, й інтуїтивно) до уяви студентів. Викладачі ж, у яких домінує раціонально-аналітичний тип мислення, працюють, в основному, над технікою виконання (відпрацювання прийомів диригентської техніки або складних фрагментів творів) і майже не прагнуть активізувати уяву студентів.

Методичний підхід щодо активізації уяви майбутнього вчителя музики, на наш погляд, має бути заснованим на таких принципах:

1. **Принцип індивідуально-диференційованого підходу до студентів** означає, що у процесі хормейстерської підготовки студентів доцільно враховувати:

- рівень їхньої музичної та загальнокультурної підготовки;
- рівень розвитку емоційної сфери й інтелекту;
- тип мислення (раціональний чи художньо-образний);
- попередній музичний та художній досвід;
- темп опанування необхідними вміннями й навичками;
- темперамент та акцентуацію особистості.

2. **Принцип пріоритету художнього** означає, що будь-яка технічна вправа (співацька чи вправа для формування техніки диригування) має містити в собі елемент художності, тобто спиратися на певний художній образ.

3. **Міжпредметні зв'язки диригентсько-хорових дисциплін, як-от: хоровий клас, хорове диригування, хорознавство.** Цей принцип полягає, насамперед, у тому, що музично-слухові та образні уявлення, набуті під час занять хорового класу, знаходять своє втілення на заняттях диригування і хорознавства.

Безумовно, слід враховувати рівень розвитку уяви кожного студента.

Перший принцип найповніше можна реалізувати на практичних заняттях з хорового диригування, оскільки навчання проводиться в індивідуальній формі. Доцільним буде використання таких методів:

- прослуховування та аналіз виконання хорових творів у аудіо- та відеозапису;
- перегляд та аналіз фотографій диригентів під час диригування;
- відвідування та аналіз концертних виступів хорових колективів або перегляд відповідних відеофільмів;
- прогнозування хорового звучання на запропонований літературний текст.

У реалізації другого принципу важливим є активізація емоційного потенціалу студентів (у деяких емоційна сфера розвинена слабо). Корисними можна вважати такі методи:

- перегляд зображених на плакаті обличчя людей і визначення по їх виразу, який за характером музичний твір „співає” кожна людина;
- метод емоційної ідентифікації (студента з головним героєм музичного твору);
- ігровий метод „У відеокамері – лише обличчя” („диригувати” без рук, головою і мімікою);
- методичний прийом „орієнтація на слухача”.

Про третій принцип – міжпредметні зв'язки – є згадка в методичній літературі, але надто узагальнена. На наш погляд, на це варто звернути увагу, оскільки на заняттях хорового диригування відсутній виконавський колектив – хор, і студенти повинні активізувати свою уяву, маючи опорою музичні враження, набуті у процесі занять хорового класу. З іншого боку, доцільно вдосконалити методику викладання хорознавства, доповнюючи вербальну інформацію аудіовізуальною. Ефективність запропонованих вище методів буде значно вищою, якщо їх упроваджувати на заняттях хорознавства, оскільки колективна форма навчання є сприятливою умовою для обговорень, створення проблемних ситуацій.



Неабияке значення мають і позааудиторні завдання, спрямовані на активізацію уяви студентів, наприклад:

- спостерігати за поведінкою та жестами людей в різних ситуаціях, аналізуючи свої спостереження;
- уявляти, яка музика підходить до картин та явищ оточуючої природи (дощ, сніг, злива, легкий вітерець, сильний вітер тощо);
- визначати, до яких людей більше підходять виконувані музичні твори.

Пробно-пошуковий етап експериментальної роботи засвідчив деяке зростання рівнів розвитку уяви студентів.

**Висновки.** Узагальнимо пропонувані нами шляхи активізації уяви майбутніх вчителів музики у процесі викладання диригентсько-хорової дисципліни:

1. Коригування навчальних програм з хорового класу, хорового диригування, хорознавства: урахування в навчальному процесі завдань щодо активізації уяви студентів. З цією метою забезпечити міжпредметні зв'язки диригентсько-хорових дисциплін таким чином, щоб:

- музичні враження, набуті під час занять хорового класу, актуалізувалися у процесі занять хорового диригування;
- хорознавство викладалося не як суто теоретична дисципліна, а теж з опорою на музичні враження й уявлення.

2. Удосконалення методики викладання диригентсько-хорових дисциплін: застосування різноманітних методів і прийомів, спрямованих на розвиток уяви і пов'язаних з нею мислення та емоційної сфери студентів.

3. Посилення художньо-образної сторони мовлення викладача: використання яскравих слітетів, метафор, образних порівнянь, інтонаційна виразність мовлення.

Подальша розробка озвученої проблеми може бути продовжена за такими напрямками:

- зв'язок уяви з іншими психічними процесами майбутнього вчителя музики;

– дослідження уяви студентів залежно від їхніх індивідуальних особливостей.

#### Література

1. Заславна психологія. Підручник / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
2. Коломось О. М. Хорозніштво. Навч. посібник. – К.: Львів, 2001. – 167 с.
3. Макасов А. Г. Общия психология. – М.: Питер, 2002. – 532 с.
4. Малик Н. А. Основы техники дирижирования. – М.-Л.: Музыка, 1982. – 219 с.
5. Методика діагностики і формування професійної усвідомленості майбутніх вчителів / За ред. Хмельок Р. І. – Одеса: ОДШ, 1993.
6. Мусин Н. А. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – 352 с.
7. Общия психология. Курс лекцій / Сост. Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 448 с.
8. Попрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
9. Психология. Підручник / За ред. Ю. Д. Трофімова. – К.: Львів, 2001. – 360 с.
10. Разеников В. Г. Диалог о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989. – 142 с.
11. Селезнева Н. О. Профессионализм хормейстера. Психологический та культурно-исторический аспекты. – Автореф. дис... канд. мистецтвознавства. – Одеса: ОДМА, 2004. – 16 с.

## РОЗВИВАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пильнік Р.О.,

Криворізький державний педагогічний університет

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу функцій навчально-творчої діяльності та співвідношенню продуктивних і репродуктивних компонентів творчості. Автор доходить висновку щодо широкого потенціалу навчально-творчої діяльності для інтелектуально-творчого розвитку її суб'єкта.

**Ключові слова:** творчість, навчально-творча діяльність, продуктивне і репродуктивне, креативність, активність.

**Анотация.** Пильнік Р.А. Развивающий потенциал творческой деятельности. Статья посвящена анализу функций учебно-творческой деятельности и соотношению продуктивных и репродуктивных компонентов творчества. Автор приходит к выводу о широком потенциале учебно-творческой деятельности для интеллектуально-творческого развития ее субъекта.

**Ключевые слова:** творчество, учебно-творческая деятельность, производительное и репродуктивное, креативность, активность.

**Annotation.** Pilynik R. A. The developing potential of creative activity. The article is devoted to the analysis of functions of educational & creative activity and correlation of productive and reproductive components of creation. An author comes to conclusion about wide potential of educational & creative activity for intellectually-creative development of its subject.

**Key words:** creative educational & creative activity, productive and reproductive, creative, activity.

**Постановка проблеми.** У реаліях сьогодення передавання культурного досвіду у вигляді завершеної картини світу перестало бути основним завданням системи освіти. Пріоритети світової педагогіки початку XXI століття обумовлені соціальними й економічними чинниками – постійно зростаючим потоком інформації у всіх сферах знання й усвідомленою потребою нового суспільства у гнучких, адаптивних системах освіти, що передбачають можливість досить швидкої професійної переорієнтації, підвищення кваліфікації, саморозвитку протягом усього життя. Нинішнє суспільство

потребує громадянина, що самостійно й критично мислить, що вміє бачити і творчо вирішувати проблеми, активно діяти, приймати рішення, гнучко пристосовуватися до мінливих умов дійсності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблеми психології та педагогіки творчості, сутності творчої та навчально-творчої діяльності розглядалися у працях В.І.Андрєєва, Б.І.Коротяєва, І.Я.Лернера, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, В.Ф.Овчинникова, Я.О.Пономарьова, Н.Ф.Тализіної, К.В.Яресько та ін. Вивченню творчих аспектів мислення, креативності присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних учених – Д.Б.Богоявленської, Д.Гілфорда, В.В.Давидова, В.М.Дружиніна, З.І.Калмикової, В.О.Сластьоніна, Е.Д.Телегіної, Е.Торранса й інших.

**Мета роботи** полягає у з'ясуванні ролі репродуктивних та продуктивних компонентів творчої діяльності та функціональному аналізі навчально-творчої діяльності учнів.

**Отримані результати.** У науковій літературі зустрічається значна кількість понять, які описують властивість розвиненої культури розумової діяльності, що пов'язана з творчою спрямованістю мислення. Великі розходження й у визначенні його критеріїв. Певною мірою до розробки проблеми творчого мислення відносяться дослідження, присвячені вивченню продуктивного, дивергентного, нешаблонового, інтуїтивного, теоретичного мислення та інші.

Зокрема, у роботах З.І.Калмикової відзначається, що продуктивне мислення – це мислення, у якому вирішується проблема, виробляється нова стратегія, виявляється щось нове [7]. Дивергентне мислення було вивчене Д.Гілфордом. Під дивергентним він розумів мислення, спрямоване на знаходження різних шляхів і варіантів рішення завдань, бачення різних аспектів проблеми, знаходження різноманітних зв'язків елементів дійсності [5]. Детальний аналіз особливостей дивергентного мислення був даний також Д.Б.Богоявленською [2], що називає його «багатоаспектним мисленням» і підкреслює здатність мислити вишир, тобто здатність виділення інших атрибутів

об'єкта. Сутність і призначення цієї здатності у тому, що вона безпосередньо забезпечує вихід за межі, за рамки початого напрямку рішення вихідної задачі.

Розробляючи проблему творчого мислення, В.В.Давидов вважав, що творче мислення – це мислення теоретичне [6]. Він виділяв у ньому наступні основні компоненти: аналіз як спосіб виявлення генетично вихідної основи деякого цілого; рефлексія, завдяки якій людина постійно розглядає основи своїх власних розумових дій і, тим самим, опосередковує одне з них іншими, розкриваючи при цьому їхні внутрішні взаємозв'язки; теоретичне мислення здійснюється в основному в плані розумового експерименту, для якого характерне виконання людиною такої розумової дії, як планування.

Як напрямок у психології творчого мислення можна відзначити дослідження креативності. Креативність розглядається як комплексне поняття, що відбиває особливості творчої діяльності. В.М.Дружинін розуміє креативність як загальну особистісну здібність до творчості, що проявляється у різних сферах активності і не є залежною від інтелекту. Е.Торранс [14] як головні моменти у творчому мисленні (креативності) виділяє: чутливість до проблем, відчуття незадоволеності і недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів, до дисгармонії тощо, впізнання проблем, пошук рішень, здогадки, котрі пов'язані з тим, що бракує для рішення, формування гіпотез, перевірка і повторний огляд цих гіпотез, їхня модифікація, а також повідомлення результатів.

Н.Ф.Вишнякова [4] визначає креативність як притаманний багатьом особистостям процес та комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяє самостійному висуванню проблем, генеруванню більшої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх рішенню. Важливо підкреслити нетотожність понять «креативність» і «творчість», адже сутність поняття креативності йде від інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, а сутність творчості передусім пов'язана з діяльністю людини.

Незважаючи на ефективність методів формування розвитку творчого мислення школярів на стадіях експериментальних досліджень, при масовому впровадженні у практику навчання виникають серйозні труднощі й перешкоди. Подолання спрямованості навчання на засвоєння знань виявляється не завжди можливим. Як показує практика, більшість учителів проблему розвитку творчого мислення учнів у навчальній діяльності зводять до розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, а в якості основного дидактичного засобу розглядають поглиблення змісту з навчального предмета.

Проте, нагромадження людиною знань і оволодіння певними вміннями, у тому числі практичними й інтелектуальними, на даному етапі не є достатнім. О.М.Матюшкін [10] у зв'язку з цим підкреслює, що перехід від нижчого до більш високого етапу розвитку мислення припускає подолання стереотипів мислення й перетворення дій, що склалися на попередньому етапі. Тому велике значення в розвитку мислення здобуває розвиток його творчої сторони.

З позицій діяльнісного підходу саме включення учнів до творчої діяльності ми вважаємо необхідною умовою їх інтелектуально-творчого розвитку. З іншого боку, процес навчання не є актом постійного творіння, він спирається на певну сукупність «сталих» чинників – знань, умінь, цінностей, досвіду діяльності тощо. З'ясуємо взаємовідношення творчого і репродуктивного компонентів у творчій діяльності.

Поняття «творчість» у загальнофілософському значенні входить до контексту поняття «діяльність», а діяльність – до поняття «розвиток». Таким чином найближчою системою, що охоплює творчість людини, є система його діяльності. Творчість – це якісний стан діяльності, ступінь її активності й творчих можливостей, – відмічає В.Ф.Овчинников, яким було здійснено аналіз репродуктивного й продуктивного в структурі творчості як соціального явища. Він розкрив відношення між цими категоріями на онтологічному рівні – як відображення процесів відтворення і перетворення. «В усіх своїх вузлових поняттях категоріальний ряд «розвиток – діяльність – творчість» характеризується загальним протиріччям – діалектичною єдністю відтворення

та зміни. Відтворення, таким чином, виражає моменти сталості, наступності, збереження досягнутого, а зміна – моменти варіативності, оновлення, новоутворення, – зазначає автор. Будь-яка система може існувати й розвиватися лише за умови наявності двох зазначених протилежних якостей» [12, с. 15].

Розглянувши зв'язок репродуктивного й продуктивного на різних рівнях, В.Ф.Овчинніков виділив три етапи процесу творчої діяльності:

- включення дій суб'єкта творчості в соціально-культурний контекст;
- створення нового із застосуванням продуктивних дій у зв'язку з

репродуктивними;

- актуалізація нового, його оцінювання з точки зору суб'єкта творчої

діяльності, суспільства [11].

Отже, на першому етапі репродуктивне є точкою відліку творчості (знання, норми, цінності, засоби, тощо). На другому етапі репродуктивне – це важливий компонент процесу творчості. На третьому етапі репродуктивне виступає як засіб актуалізації та оцінювання результатів, що досягнуто.

Б.І.Коротяєв виділив важливі закономірності співвідношення репродуктивної та творчої пізнавальної діяльності:

- репродуктивне й творче пізнання співвідносяться між собою як дві

самостійні ланки одного цілого, причому репродуктивне пізнання виступає як підготовча ланка, а творче – як основна;

- наведені два типи пізнання співвідносяться між собою як ціле з елементом у кожній ланці: в першій ланці репродукція виступає як ціле, а його елементом – творчість; у другій ланці – навпаки;

- обидва типи пізнання співвідносяться між собою діалектично динамічно, із взаємним переходом один в одного [8].

Б.І.Коротяєвим розглянуто динаміку взаємопереходу репродуктивного та продуктивного типів пізнання. Як зазначає автор, межа репродукції й творчості умовна, рухома, тому можливий якісний стрибок від репродукції до творчості: «чим більше акумульовано елементів творчості у репродукції, тим ближче якісний перехід до нового типу пізнання – творчого» [8, с. 14]. Для

досягнення оптимального співвідношення між репродуктивним і творчим компонентами у структурі пізнання педагог пропонує виконати як мінімум дві умови: створити принципово нову структуру навчального матеріалу і обґрунтувати відповідні способи його пізнання. Таке розуміння репродуктивного дозволяє нам представити його у навчально-творчій діяльності як підґрунтя для творчості, в якій репродуктивні дії переходять на якісно новий рівень.

Навчально-творча діяльність (далі – НТД) учнів, у нашому розумінні, є внутрішньо вмотивованою пізнавальною активністю, спрямованою на опанування і перетворення реальності, у процесі чого відбувається створення об'єктивно або суб'єктивно нового продукту, а також розвиток суб'єкта діяльності. Сутність НТД широко розкривається в її функціях із забезпечення розвиваючого потенціалу навчання. У процесі діяльності відбувається всебічний і цілісний розвиток людини, формується її відношення до навколишнього світу. Творча діяльність є одним із видів людської діяльності і, отже, виконує основну функцію будь-якої діяльності – функцію самореалізації. К.Маркс відзначав, що саме у творчій діяльності людина реалізує й затверджує себе. Людина, що втратила найважливішу властивість суб'єкта діяльності – творчу активність, здатність до діяльного самоствердження, самореалізації своїх сутнісних сил, утрачає таким чином людську сутність, – вважав учений.

Поняття НТД вже вказує на її активний характер. Ефективний розвиток забезпечується саме активною, емоційно забарвленою діяльністю, у яку людина вкладає всю душу, у якій реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії й натхнення. Тому важлива не стільки НТД як така, скільки активність людини, що проявляється у цій діяльності. Здатність творчо перетворити відношення до дійсності в процесі НТД визначає функція самоперетворення. Зміст даної функції досить точно розкриває марксистське положення, сформульоване в роботі «Тези про Фейєрбаха» про активність людини, що, перетворюючи світ, перетворює себе. Зміни зовнішнього світу є тільки передумовою й умовою для

самозміни людини. Гуманістична психологія (К.Роджерс, А.Маслоу й ін.) розглядає людину як джерело власної активності. У явищах творчості, пізнавальної, інтелектуальної, наднормативної активності виявляється надситуативна активність, здатність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, що видаються надлишковими з точки зору вихідної задачі.

А.Г.Асмолов [1] вважає, що при переході діяльності особистості від режиму споживання, засвоєння культури до режиму творення й творчості біологічний і історичний час усе більш перетворюється на психологічний час життя особистості, що будує свої плани і втілює свою життєву програму в соціальному способі життя даного суспільства. За словами французького філософа Ж.Сева «час життя» людини перетворюється на його «час жити» [1]. Важливо відзначити, що справжня творча активність пов'язана з проблемою вибору у невизначеній ситуації, що виникає, а проблема вибору, у свою чергу, пронизує всю теорію професійного самовизначення (вибір професії, вибір шляху підготовки до професії й саморозвитку, побудову кар'єри і всього життя, моральні вибори тощо). Таким чином, функція самоперетворення, котра виділяється у НГД, є провідною функцією в механізмі професійно-особистісного самовизначення, що актуально саме для старшокласника.

Величезне значення в особистісному розвитку виконує функція адаптації. Наявність цієї функції НГД дозволяє людині пристосовуватися до навколишнього світу, до постійно виникаючих нових ситуацій, дозволяє долати несподівані перешкоди, знаходити вихід у нестандартних ситуаціях. Адаптація – безперервний процес і результат активного пристосування індивіда до умов соціального й природного середовища. Високий рівень розвитку НГД дозволяє індивідові здійснювати активний вплив на середовище, у протилежному випадку – індивід характеризується пасивним, конформним прийняттям цілей і ціннісних орієнтацій суспільства.

У навчанні виявляється функція рефлексії, що дозволяє у процесі НГД здійснити рефлексію отриманих знань, забезпечуючи їхнє глибоке й свідоме



засвоєння, при цьому вони стають засобами (методами) подальшого саморозвитку особистості. Особливого значення рефлексія набуває в механізмі суб'єктивізації, що розглядається не тільки як процес оцінки особистісної значимості об'єктивно існуючого предмета, але й усвідомлення самого себе суб'єктом, особистістю [13, с.107].

Наявність функції рефлексії показує відмінність НТД від шаблонної навчальної діяльності. Це виражається у здатності аналізувати й узагальнювати як дані чуттєвого досвіду, так і власні форми, наявні думки і, переборюючи однобічність, виробляти поняття, що відображають діалектику об'єктивного світу. Вихід за межі наявного знання й створення нових понять – основна відмінність НТД від стереотипного мислення учнів, що припускає оперування вже відомими поняттями. Таким чином, функція рефлексії НТД забезпечує глибокий і узагальнений характер знань, дозволяє досягти єдності протилежностей у їхній відмінності, взаємопереходах і сутнісних характеристиках.

Функція рефлексії забезпечує орієнтацію НТД на соціальні цілі вищого рівня. Функцію рефлексії ми розглядаємо як провідну функцію НТД. Вона забезпечує дійсне виконання навчальної діяльності як такої, а не її імітацію. У такому разі структурними елементами цієї діяльності виступають: прийняття й усвідомлення учнем пізнавального завдання, актуалізація мотивів його рішення; сприймання нової інформації; розуміння її (оволодіння поняттями); використання цих понять як орієнтованої основи діяльності, рефлексія цілей, задач і способів (для чого? що? як?); «випередження» досягнутого учнем рівня розвитку («зона найближчого розвитку»); перенос засвоєних способів у нові умови [13, с.265].

Пошук відсутніх елементів: знань, умінь, якостей особистості, – ще одна, п'ята функція НТД. Ця функція забезпечує «феномен пізнавальної самодіяльності» [3], що полягає у виході за межі заданого і дозволяє помітити непередбачене. Як показали дослідження, функція пошуку особливо активно виявляється при переходах особистості на черговий, більш високий рівень

розвитку навчально-творчої діяльності, що завжди пов'язано з перебудовою її структури. Виявляється вона в учнів у пізнавальній самостійності, самоосвіті і тим інтенсивніше, чим вище рівень розвитку їх НТД.

Об'єкти зовнішнього світу не безпосередньо впливають на суб'єкта, а лише як перетворені у процесі діяльності, завдяки чому досягається висока адекватність їхнього відображення у свідомості. Якщо зміст діяльності – це зміни, що вироблені у процесі цієї діяльності, то зміст НТД – це зміни в учневі, у його розумовому, індивідуально-особистісному саморозвиткові.

Безперервність саморозвитку школяра характеризує його як суб'єкта діяльності. НТД – це один з аспектів навчальної діяльності, форма її організації зі своєю внутрішньою й зовнішньою структурою, що дозволяє здійснювати адаптацію учня і забезпечувати процес його самореалізації, що актуалізує інтелектуальну ініціативу й рефлексію в процесі навчання, а відтак – веде до його розумового й особистісного розвитку.

І.Я.Лернер визначає сутність навчально-творчої діяльності як спілкування між учителем і учнями, у процесі якого останні засвоюють досвід творчої діяльності. «Перед людством виникали не тільки завдання, що неодноразово повторювались, але і нові проблеми, котрі ніколи не вирішувались. І через те, що перед людством постійно виникали такі проблеми, без рішення яких його розвиток не мав би місця, суспільство в процесі їхнього розв'язання нагромадило досвід переносу способів діяльності з однієї сфери для застосування їх у кардинально іншій, тобто досвід творчої діяльності. Тому процес навчання слід визначити як процес засвоєння учнями досвіду творчої діяльності» [9, с.43]. Таким способом передачі досвіду творчої діяльності є педагогічні конструкції у вигляді побудови педагогом творчих завдань, при самостійному вирішенні яких учні накопичують досвід пошуку способів розв'язання. При цьому знання засвоюються не у процесі відтворення готових істин, а як продукт пошуку.

**Висновки і перспективи дослідження.** Підхід, що розглядає творчість як єдність двох суттєвих моментів: відтворення досягнутих результатів і зміни

результатів, що досягнуто, на більш високій основі, тобто як зв'язу репродуктивних і продуктивних початків, який у соціально-історичному аспекті характеризується зростанням динамічності, складності, що відбиває ритм життя суспільства та індивіда. У логіко-гносеологічній площині співвідношення репродуктивного й продуктивного пов'язано з відтворенням створенням нового знання, де репродуктивні дії виконують функції організації, впорядкування процесу творчої діяльності.

Функціональний аналіз навчально-творчої діяльності дозволив нам виявити широкий потенціал для розвитку суб'єкта такої діяльності. У відповідності до означених нами концептуальних положень, інтелектуально-творчий розвиток учнів передбачає відбір відповідного змістового наповнення і форм організації їх навчально-творчої діяльності, які сприятимуть внутрішній мотивації, стимулюватимуть пізнавальну діяльність учнів, забезпечать можливість ефективного протікання рефлексивних процесів. Саме пошук адекватних умов, форм, методик організації навчально-творчої діяльності учнів становить перспективи нашого дослідження.

#### Література

1. Асмолов А.Г. *Диалогические связи и условия развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов.* – СПб.: Питер Ком, 2000. – С. 222-230.
2. Боголюбовская Д.Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества. // *Вопросы психологии.* – 1997. – №4. – С. 69-79.
3. Боголюбовская Д.Б., Боголюбовская М.Е. *Творческая работа – просто устойчивое словосочетание // Педагогика.* – 1998. – №3. – С. 36-43.
4. Вишнякова Н.Ф. *Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография.* В 2-х т. – Т.1. *Психология развития творческой личности взрослого человека.* – изд. 2-е, доп. и перераб. – Минск: Добар, 1999. – 258с.
5. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта. // *Психология мышления.* / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1963. – 532с.
6. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения.* М.: Интор, 1996 – 542с.
7. Калмыкова З.И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости.* М.: Педагогика, 1981. – 200с.
8. Коротких Б.И. *Учение – процесс творческий: Из опыта работы.* – 2е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 159с.
9. Лернер И.Я. *Проблемное обучение.* – М.: Знание, 1974. – 304с.
10. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении.* – М.: Педагогика, 1972. – 375с.
11. Овчинников В.Ф. *Репродуктивное и продуктивное в структуре творчества как общественного явления // IV семинар по проблемам методологии и теории творчества.* – Симферополь, 1984. – С.40-42.
12. Овчинников В.Ф. *Творчество как единство репродуктивной и продуктивной деятельности.* // *Вестник МУ.* – 1989. – №1. – С.15-22.
13. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.* – М.: Лаоос, 1999. – 272 с.
14. Torrance E.P. *Guiding creative talent* – Englewood Cliffs. – N.Y.: Prentice Hall, 1962.

# ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ФАХУ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Пікуший О.І.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розкриваються проблеми, що пов'язані з вивченням нових дисциплін (комп'ютерної графіки) в художніх вищих навчальних закладах при підготовці спеціалістів дизайнерського фаху.

*Ключові слова.* комп'ютерні технології, графічне програмне забезпечення, комплексний підхід.

*Анотація.* Пікуший О.І. Проблемы методики изучения графических компьютерных программ при подготовке специалистов дизайнерских специальностей в высших учебных заведениях. В статье

раскрываются проблемы связанные с изложением новых дисциплин компьютерной графики в художественных высших учебных заведениях при подготовке специалистов на дизайнерских факультетах.

*Ключевые слова.* компьютерные технологии, графическое программное обеспечение, комплексный подход.

*Annotation.* Pikuusky A.I. The problems of principles of study the graphical programs in training specialists of design profession in higher educational establishments. In article opened the problems concerned with exposition new discipline computer drawing in higher educational establishments in training specialists of design profession.

*Key words.* computer-based technology, drawing soft, comprehensive approach.

**Постановка проблеми.** Використання комп'ютерних технологій в сфері дизайну взагалі, та проектуванні та виготовленні зовнішніх інформаційних носіїв – зокрема, переоцінити неможливо. Комп'ютерна техніка вже давно стала сьогоденням, заторкнувши всі рівні повсякденного буття сучасної людини, вона потребує особливого способу мислення, особливого світогляду.

Комп'ютерні технології вже достатньо давно застосовуються в сфері зображувального мистецтва, сформувавши таку нову течію в мистецтві, як комп'ютерна графіка. Але з самого початку від фахівця, що приходила до цього виду мистецької діяльності вимагався принципово новий спосіб абстрактного мислення. І це певною мірою вплинуло на те, що спочатку ця течія в мистецтві опановувалася людьми досить далекими від мистецтва, але які володіли певними засобами мислення, необхідними при використанні комп'ютерних технологій. Але такі ключові моменти образотворчого мистецтва, як композиція, кольорознавство, художня естетика та інші ніхто ніколи не відміняв. Тому спершу в цьому виді мистецтва часто панувала відсутність елементарної графічної грамоти, естетичного смаку і таке інше.

Кілька років знадобилось людям з художньою освітою, щоб певною мірою оволодіти дану галузь мистецтва. Але і сьогодні, часто зустрічається таке, що

людина з художньою освітою, досить довго працює в сфері комп'ютерної графіки, але не володіє повною мірою комп'ютерною грамотністю, не може використовувати всі можливості комп'ютера як інструмента при вирішенні тієї чи іншої чергової задачі. Звідси з'являється деяка обмеженість в творчості художника. І це не провина самого митця, це скоріше недостатній на сьогоднішній день рівень освіти в цій сфері мистецької грамоти пов'язаний з його початковим рівнем становлення. Тому сьогодні перед викладачем встає дуже важка задача по розробці принципово нової методики викладання дисциплін, що так чи інакше пов'язані з комп'ютерною графікою, формуванні у студентів необхідних навичок мислення при опануванні даної сфери художньої діяльності. І тут треба навчитися культурі відношення до комп'ютера як до досить нового художнього інструменту зі своєю естетикою, своїми можливостями, своєю філософією нарешті, а не як до якогось ящика Пандори, від якого не знаєш що очікувати у слідуючий момент.

Вирішення проблеми освоєння комп'ютерних технологій можливе тільки при комплексному підході. Так, на мій погляд, дуже важливо вивчення деяких дисциплін тією чи іншою мірою пов'язаних з кресленням, нарисною геометрією, а також з хоча би основами математики (конкретно стереометрії, з поглибленим вивченням Декартового простору), та основами програмування мовами високого рівня.

Художник-дизайнер виступає і як інженер. При створенні, наприклад, зовнішньої реклами перед ним виникає проблема вирішення не тільки естетичного вигляду майбутнього рекламного об'єкту, але і його конструктивного устрою. При вирішенні цих проблем дизайнеру в пригоді стає ціла низка комп'ютерних програм, за допомогою яких, вирішуються всі питання починаючи зі стадії ескізування і закінчуючи стадією виготовлення кінцевого об'єкту. При цьому, студенту, який тільки починає навчатися дисципліни, що пов'язана з проектуванням зовнішньої реклами, треба пояснити всі необхідні ступені при ескізуванні та проектуванні і яке програмне забезпечення найбільш доречним буде на той чи іншій стадії розробки.

Але ніколи не слід забувати, що комп'ютер - це лише допоміжний інструмент. І на різних стадіях проектування може виникнути потреба наприклад ручної відмальовки ескізів, що часто буває більш доречним, ніж виготовлення початкових ескізів одразу на комп'ютері. І це може бути хоча б тому, що не зважаючи на всі сучасні розробки в сфері комп'ютерних технологій, традиційні інструменти малювання, відомі людині багато тисячоліть, будуть більш природними особливо на стадії початкового ескізування. Але цей момент є дуже суб'єктивним для кожної людини окремо, при вирішенні тої чи іншої задачі спосіб її вирішення може бути різним. І комп'ютер може також бути досить природнім інструментом в руках художника-дизайнера.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На сьогоднішній день на ринку літератури, так чи інакше пов'язаної з комп'ютерними технологіями в сфері графічних програм, є досить багато цікавих примірників в яких, починаючи з досить поверхнього аналізу тої чи іншої програми і закінчуючи її поглибленим вивченням, розглядається практика роботи в сфері комп'ютерної графіки. І тут можна виділити такі відомі в світі імена як: Келлі Л. Мердок та Шамме Мортъе (серія книг по тривимірній графіці), Еллен Фінкельштейн (аналіз систем автоматичного проектування), Дік Мак-Клелланд та Лорі Ульріх Фуллер (растрові графічні редактори), Дженіфер ДіХаан (векторна графіка та анімація) і багато інших. Але, незважаючи на відомі та поважні світові імена, література цієї галузі часто характеризується дуже слабкою методично-педагогічною базою і має в основному чисто екскурсний та енциклопедично-довідковий характер, до того ж пишеться іноземними авторами і не адаптована під вітчизняний рівень освіти. Тому ця література може використовуватися лише в якості допоміжної, але ні в якому разі як навчального підручника для студентів вищих навчальних закладів.

Серед останніх публікацій вітчизняних авторів та авторів країн СНД, слід виділити: А.В. Костіна, В.Г. Тихоновського, Л. Корнілова (аналіз створення рекламної продукції), П.К. Власова, Р.І. Мошканцев, Ю.Чевічелов

(психологічні та естетичні проблеми реклами), Н.Г. Рожкова, П.П. Данилов, В.Н. Шитов (графічний дизайн та реклама на комп'ютері), В.С. Михайленко, М.І. Яковлев (геометричні аспекти художнього формоутворення) і багато інших.

**Формування цілей статті.** На сьогодні комп'ютерні технології стали de facto частиною життя сучасного суспільства. І це вимагає від людини певної системи знань та вмінь в області комп'ютерної грамоти, а творчість сучасного художника-дизайнера сьогодні зовсім неможлива без використання комп'ютера. І тут виникає потреба створення стрункої та виваженої методологічно-педагогічної системи викладання дисциплін так чи інакше пов'язаних з комп'ютерною графікою в вищих навчальних закладах. До того ж, в світі переходу вітчизняної системи освіти до Болонського процесу, перед викладачами даної системи дисциплін виникають принципово нові методичні проблеми при створенні навчальної програми. Вирішенню цих проблем і буде приділена увага в даній статті.

**Результати дослідження.** Комп'ютерні технології використовуються на будь-якій стадії роботи дизайнера, але не слід переоцінювати можливості комп'ютерної техніки. Художнику-дизайнеру, як і раніше завжди встануть до потреби навички ручної відмальовки ескізів, як найбільш оперативного способу відтворення художнього задуму. І це слід враховувати викладачам дисциплін, що пов'язані з комп'ютерними графічними програмами. Тому, при постановці творчого завдання, слід вимагати від студентів під час створення початкового ескізу, його ручної відмальовки.

Але перш ніж дати яке-небудь творче завдання, викладач повинен навчити студентів досить вільно користуватися комп'ютерними програмами як інструментом художнього відтворення творчого задуму. І тут перед викладачем стає проблема – як вкласти в прокрустове ложе кількості годин величезний обсяг інформації необхідної для досить вільного володіння тією чи іншою комп'ютерною програмою, як виділити хоча б головне.

Тому, при викладанні даної галузі дисциплін, початкові вправи слід задавати на копіювання, чи наслідування вже існуючим прикладам, а творчі завдання, які будуть оцінюватись в якості тематичних модулів, повинні носити комбінаторний, асоціативний та в деякій мірі компілятивний характер. Художньо-навчальні заклади чи майстерні будь-якого часу ніколи не цуралися копіювання робіт відомих майстрів. Це лише найперший крок в оволодінні комп'ютером як художнім інструментом, але цей крок має велике значення. Виконуючи копії існуючих робіт різного ступеню складності, студент засвоює основні методи роботи для найбільш адекватної реалізації того чи іншого творчого задуму, він досить швидко опанує основні можливості комп'ютера як творчого інструменту, опанує спосіб мислення, необхідний при роботі на комп'ютері.

Наступна задача, що виникає перед викладачем, носить комплексно-методичний характер - навчити студента орієнтуватися в великому обсязі комп'ютерних графічних програм, вміти вибрати ту програму, яка є доцільною при вирішенні тієї чи іншої задачі на різних стадіях роботи. Тому курс навчання у вищому навчальному закладі повинен складатися на першому етапі навчання з дисциплін, на яких вивчаються спеціальні комп'ютерні програми – векторні, растрові, тривимірне моделювання, а на другому – з комплексного використання цілої низки програм і їх можливостей. І тільки наступним кроком може стати повноцінне творче завдання.

Також треба згадати про необхідність відокремлення дисциплін, на яких можуть вивчатися суто можливості того чи іншого виду комп'ютерних програм від дисциплін, де опановується комплексний підхід і окремо дисциплін прикладного характеру, на яких також використовуються комп'ютерні технології. Так, на мій погляд, на початкових курсах всіх спеціальностей художніх та художньо-дизайнерських вищих навчальних закладів слід виділити базові теми: векторної, растрової комп'ютерної графіки, та тривимірне моделювання, а розділи, в яких буде вивчатися комплексний підхід, мають носити більш фаховий характер.



Все це дозволить охопити ширше коло студентів при вивченні комп'ютерної зображувальної грамоти, а також дозволить більш повно засвоїти методику роботи в тій чи іншій галузі комп'ютерної графіки.

**Висновки.** В рамках цієї статті неможливо вирішити повністю всі питання тою чи іншою мірою пов'язані з викладанням дисциплін комп'ютерної графіки. Підсумовуючи все вищезначене, можна відмітити, що дана галузь освіти знаходиться ще в початковому стані і потребує глибокого вивчення. Але деякі наробітки в області методології вже є, хоча вони, в світі Булонського процесу, потребують більшої систематизації та класифікації. Окремо хочеться дати наголос про необхідність комплексного підходу до вивчення комп'ютерних дисциплін зокрема, та також комплексного підходу при підготовці фахівців дизайнерських спеціальностей. Умови ринкової економіки диктують не тільки як можна більш скоріш навчити більшу кількість фахівців (це вже повинно зостатися в минулому), а насамперед як добитися максимальної якості знань та вмінь від майбутнього фахівця

#### Література

1. Ефимов А., Скобелев В. *Методика преподавания живописи в Московском архитектурном институте - Архитектура СССР, 1968, № 10, с. 14.*
2. Кишик Л.Н. *К 46 Adobe Photoshop 7.0. Эффективный самоучитель.* - СПб.: ООО «Диасофт», 2003 368 с.
3. Коваль П.Т. *Естетичне виховання школярів.*-К.: Знання УРСР, 1984.-87с.
4. Михайленко В.С., М.І. Яковлев *Основи композиції. Геометричні аспекти художнього формотворення.* - К.: «Каравела», 2004.-302с.
5. Михайленко В.Е., Пономарьов А.М. *"Інженерна графіка": підручник 3-є вид., Київ 1990р.*
6. Тайц А. М., Тайц А. А. *CorelDRAW 10: все программы пакета.* - СПб.: БХВ-Петербург, 2001 1136 с
7. Темин Г.. *3D Studio MAX®3. Учебник-СПб: Издательство «Диасофт», 2000.-480 с.*
8. Тихоновский В.Г. *"Торговая реклама и основы проектирования" 3-е изд.-Москва1987. I 25. Погорелов В.И. AutoCAD: трехмерное моделирование и дизайн. СПб.: БХВ-І Петербург, 2004. - 288 с: ил.*

## ДО ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ЕСТЕТИКИ

Пляко Д.А.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У своїй статті проаналізував значення основних термінів образотворчого мистецтва і їх невідповідність смисловою змісту вкладеного в них, а так само провів аналіз ролі і видів образотворчого мистецтва в сучасному суспільстві.

*Ключові слова.* Образотворче мистецтво, зображувальність, мистецтво, естетика, сучасність.

*Аннотация.* Пляко Д.А. К проблеме специальной терминологии: изобразительное искусство как составляющая, современной эстетики. В своей статье проанализировал значение основных терминов

образительного искусства и их несоответствие смысловому содержанию вложенного в них, а так же проведет анализ роли и видов изобразительного искусства в современном обществе.

*Annotation.* Plyako D.A. To a problem of special terminology: the fine arts as compound, a modern aesthetics. In the article analysed the value of basic terms of fine art and their disparity to semantic maintenance of inlaid in them, and similarly conducted the analysis of role and types of fine art in modern society.

*Key words.* Fine art, graphic, art, estetyka, contemporaneity.

**Постановка проблеми.** Аналіз предмета та завдань теорії образотворчого мистецтва як складової сучасної естетики, а також огляд основних фахових термінів які на сьогодні являють собою досить заплутану загальну картину. Ситуація ускладнюється тим, що з проголошенням Україною державної незалежності та переходом до української мови, як до єдиної державної, деякі фахові терміни в галузі образотворчого мистецтвознавства не відповідають змістовному значенню, яке вкладене в них.

**Формування мети статті.** Метою дослідження є детальніший аналіз змістовного значення деяких основних термінів, що безпосередньо відносяться до образотворчого мистецтва, не виключаючи також і сам термін "Образотворче мистецтво", оскільки визначення "Образотворче мистецтво" не передає адекватно значення поняття російської мови "Изобразительное искусство".

**Результати досліджень.** Проблема фахової мистецтвознавчої термінології є актуальною в сучасній науці про мистецтво, тому, що відсутність нормативної професійної термінологічної літератури обумовлює в багатьох випадках різне трактування тих чи інших явищ художнього процесу на різних етапах розвитку. Зокрема, мова йде про основоположний термін визначення групи мистецтв у класифікаційній системі. Виникає питання: чому саме термін російської мови ми взяли за точку підрахунку для аналізу змісту вітчизняного визначення?

*По-перше:* тому що на наш погляд словосполучення "Изобразительное искусство" найбільш досконало відповідає змістовому значенню яке вкладене в нього.

*По-друге:* досить тривалий період на території України державною мовою була російська. Можливо саме тому до сьогодні ще багато термінів словосполучень в різних галузях життєдіяльності сучасного суспільства зокрема – у виробничій сфері – ще й досі не зовсім відповідають значенню, яким в них вкладено. Не є виключенням і термін “Образотворче мистецтво”.

*По-третє:* розшифровуючи поняття “Образотворче мистецтво” як галузь художньої зображальності, або художньої творчості, ми певним чином дискредитуємо інші види мистецтва, які також відтворюють художні образи, мають повне право бути видами “Образотворчого мистецтва”

Образотворче мистецтво як таке, первинно передбачає відтворення образу, на акцентуючи уваги на тому, в якій саме галузі мистецтва це має бути – малюванні, музиці, кінематографії, фотографії, драматургії і т.д. Тому “Образотворче мистецтво” з однаковим правом може співвідноситись з будь-яким видом мистецтва. Тобто, коли ми торкаємось теми мистецтва, логічно конкретизувати, про яке саме мистецтво йдеться. В той час, коли термін російської мови “Изобразительное искусство” по суті означає – мистецтво зображення, українською мовою словосполучення “зображувальне (зображальне) мистецтво” на перший погляд виглядає певною мірою безграмотно, хоча з точки зору орфографії це є абсолютно вірно:

*«Изображение, (о предмете)- зображення, (действие)- зображення.*

*Изобразительный - зображальний, зображувальний; (воспроизводящий в художественных образах) образотворчий; изобразительные средства языка зображальні (зображувальні) засоби мови, мовні засоби зображення.» [1]*

Також ми бачимо, що в словнику чітко визначено зміст слова “образотворчий” – це лише відтворення в художніх образах. До того ж найпростіша перестановка слів кардинально змінює весь вигляд і фонетику словосполучення, наприклад, “мистецтво зображення”. Таке словосполучення набагато ближче по значеннєвому складу до поняття “изобразительное искусство”, тому цілком може бути прийнятне. Але не виключений факт застосування зовсім інших слів і словосполучень, що мають зовсім відмінну кореневу основу в словотворі.

навіть із застосуванням слів іноземного походження. Прикладом тому може бути слово німецької мови художник - "maler" [7] і українське слово, похідне від тієї ж кореневої основи - "малювання". В цей самий час, ми маємо два українських слова "рисунок" і "малюнок", "рисування" й "малювання" [1], одне походженням з російської мови, друге - з німецької, а їхня змістовність майже однакова, або "вжиткова" - "прикладна" графіка і т.д. Тобто це є територіальні діалектні [4] відмінності які вносять плутанину у трактування змісту наукового визначення конкретних термінів у мистецтві. Виходячи із цього, цілком можливо, що в нинішній момент становлення сучасної української мови й особливо вузькопрофільної термінології, буде прийнятий термін, що найбільш повно виражає значеннєву суть предмета.

Для подальшого аналізу час розібрати саме поняття "Мистецтво", проаналізувати декілька поглядів у контексті історичного розвитку суспільної естетики. Як приклад доцільно процитувати тлумачення мистецтва Юрієм Борсвим: "Мистецтво - це відстояна, викристалізована і закріплена форма освоєння світу за законами краси, у якій є не лише естетичний зміст і художня концепція світу й особистості, а також образ, наповнений визначенням ідейно-емоційним змістом.

Між двома формами естетичної діяльності - власне художньої, з одного боку, і практичної, індустріально - естетичної, з іншого є межа, але вона не непрохідна. На цій межі з боку мистецтва стоять архітектура, образотворче і декоративне мистецтво, а з боку практичного освоєння світу - дизайн" [3] Це точка зору теоретика епохи розвинутого соціалізму, досить заплутана і розмита, але автор категорично не відокремлює дизайн від власне-художньої форми діяльності. На сьогоднішній день ситуація щодо соціальної ролі покладеної на образотворче мистецтво, значно змінилась. Це питання буде розглянуто нижче, але варто згадати ще одне досить відоме й авторитетне визначення того, що можливо трактувати як мистецтво. Радянська енциклопедія мистецтво визначає саме так: "Одна з форм суспільної свідомості, відбиття дійсності в художніх образах, естетичне освоєння світу, творчість за законами краси" [5]. Але ніякого

чіткого розуміння, що ж воно в решті-решт таке? На думку американського естетика Т.Манго, видами мистецтва є не лише література, театр, живопис, музика тощо, але й тваринництво, і пластична хірургія, косметика й парфумерія, кулінарія й виноробство, гастрономія, моделювання одягу, перукарське мистецтво, татуаж і т.д. Усього налічується біля 400-сот видів [9]. Але знову ж тут до нашої уваги представляється готова констатація факту, перелік видів діяльності, які на думку автора являють собою мистецтво, без аналізу того, чим же відрізняється мистецтво від будь-якої іншої діяльності. Тут доречно звернутися до розуміння предмета мистецтва в культурі стародавньої Греції. Так, у стародавніх греків, ремесло й власне "мистецтво", позначалося одним словом - *Techne* [6]. У цьому суспільстві все намагалися перетворити у вроду, у міфології навіть помста богів виглядала як мистецтво. Сократ в 5 сторіччі д.н.е. ототожнював прекрасне й корисне. Естетичне, за його словами, походить від утилітарно-практичної ознаки предмета. Ця теза пояснюється прикладом двох щитів: гарного, але не захищаючого й практичного, і саме тому й гарного. Сократу належить вислів, що мистецтво - вища форма освоєння світу. Практично такого ж погляду дотримувався середньоазійський вчений Фарабі (870-950 н.е.) [6].

Підсумовуючи, вище сказане можна зробити цілком логічний висновок про те, як саме характеризувати поняття мистецтва і які його відмітні риси. Безсумнівно, що перша відмітна якість категорії мистецтва, це наявність ідеї [4]. Мається на увазі найвищий інтелектуальний творчий потенціал суб'єкта, його особливе бачення, сприйняття навколишнього світу, подій, явищ, а також оригінальність, нестандартність мислення й нестандартність суб'єктивних висновків стосовно вище перерахованого і також оригінальність рішень щодо втілення творчого задуму - ідеї. Однак очевидно, що наявність лише ідеї - далеко не все, що являє собою сутність поняття мистецтва. При відсутності практичних навичок до реалізації творчого задуму та віртуозного володіння інструментами й матеріалами, не відбудеться сам факт створення об'єкта мистецтва. Інакше кажучи, мистецтво рівною мірою залежить також від

практичних, ремісничих навичок суб'єкта, тобто професіоналізму виконавця. На приклад німецьке слово "Kunst" відображає одразу два значення – мистецтво або вміння [7]. Непрофесійні дилетанти протягом XX століття внесли й продовжують вносити всіляке сміття й плутанину в розуміння й предмет мистецтва, підмінюючи його всього лише однією ідеєю та й то найчастіше досить сумнівною, а іноді навіть повною бездієвністю, тобто повною відсутністю якостей і характеристик стосовно розуміння мистецтва. Подібні прояви потрібно скоріш характеризувати й співвідносити з поняттям - антимистецтво, чим воно по суті і є, оскільки метою своєю ставить спекулятивний епітаж глядача й соціуму в цілому лише для залучення уваги будь-якими методами.

Взагалі можна сказати, що творчий підхід до постанови завдання та його реалізації, професійне володіння матеріалом та інструментом - це і є категорія мистецтва. Відсутність кожного з перерахованих якостей суб'єкта, у результаті автоматично виключає саме "мистецтво". Тому якості мистецтва можуть бути фактично в будь-якому виді життєдіяльності людини й суспільства, якщо в діяльності та у результаті цієї діяльності є наявність всіх ознак мистецтва.

Значним, на мій погляд, є питання розуміння такого терміна як зображення й зображальність. Зображення - це фіксація зорового образу в матеріалі за допомогою інструментів і технічних засобів, які на сьогоднішній день так само виконують роль інструментів. Тому, наприклад, фотографія являє собою один з видів зображальності. Мало того, з появою фотографії, соціальна роль класичного образотворчого мистецтва як документаліста почала різко зменшуватися, а потреба застосування фотографії так само збільшуватися. Якщо розглянути фотографічні роботи А.Родченко, можна сміло стверджувати, що це предмет мистецтва, [11] а з огляду на сьогоднішній рівень розвитку й технічні можливості фотографії, такий вид творчості як "Художня фотографія", давно увійшов до системи образотворчих мистецтв. Більшість художників і мистецтвознавців категорично відмовляються визнавати цей факт, але це питання дуже невеликого відрізка часу, тому що в цьому виді образотворчого

мистецтва присутні практично ті ж критерії й ознаки, що і в класичних видах образотворчого мистецтва, вирішуються ті ж завдання по створенню образу. Сказана стосується в повній мірі комп'ютерної графіки. Мало того, почали збуватися мрії багатьох поколінь художників про тривимірне, об'ємне зображення і у цьому вони знаходять найширші можливості по застосуванню своїх творчих задумів, експериментів і сил. Це лише приклад того, що образотворче мистецтво на сьогоднішній день за змістом є поняття зовсім інше ніж буквально ще яких не будь 20 років тому. Бурхливий розвиток оргтехніки, комп'ютерних технологій, поліграфії, поява нових альтернативних полімерних матеріалів і багато чого іншого привело до того, що представники академічних, художніх видів образотворчого мистецтва, всі ці нововведення взяли на озброєння й давно цим користуються, продовжуючи відстоювати нібито класичну школу малювання. Хоча ні в якій мірі не можна недооцінювати роль академічного образотворчого мистецтва, тому що це і є фундамент, на якому базуються абсолютно всі його різновиди. І якщо на початку 20-го сторіччя академічне образотворче мистецтво й так зване "інженерне", тобто дизайн, розійшлися різними шляхами, то на сьогоднішній день ці два здавалося б не сумісних види діяльності усе більше зливаються воедино, гармонійно доповнюючи один одного створюють нову естетику й нове розуміння прекрасного.

**Висновок.** Провівши короткий огляд стану сучасного образотворчого мистецтва, можна сміливо стверджувати, що нинішні концепції і завдання які стоять перед ним, становлять зовсім іншу загальну картину ніж та, що була ще декілька років раніше, а термінологія має привернути увагу фахівців, що до істинного змісту який вкладний в неї.

**Перспективи подальшого дослідження у даному напрямку.** Образотворче мистецтво завжди невід'ємно було зв'язане з технічним і соціальним рівнем розвитку суспільства, тому питання видозміни мистецтва завжди буде актуальним, а питання фахової термінології потребує на мій

погляд скорішого перегляду та втілення більш точних термінів, які базуються на більш конкретному формулюванні понять образотворчого мистецтва.

#### Література:

1. Російсько-український словник Д.І.Ганіч, І.С.Олійник. Видання третє. Радянська школа" Київ – 1976р.
2. Дизайн Л.М.Холманський. О.С.Щипанов Пробний навчальний посібник для 5 – 7 класів середньої школи Київ " Освіта" 1992 р.
3. "Естетика" Юрій Борев М., 1988р.
4. «Краткий словарь слов иноземного происхождения». Локина С.В. М., «Русский язык» 1976.
5. Энциклопедический словарь: 2т.- М.: Сов. энцикл., 1963.
6. "Мистецтво Древнього світу" ДимітрієваН.А. ВиноградоваН.А. М., "Детская литература" 1986.
7. "Мистецтво форми" Johannes Itten Stuttgart, Verlagsgruppe Dornier GmbH
8. "З історії фотографії" Блокфельд В.П. передплата науково-популярна серія МИСТЕЦТВО 4/1988 М., 1988
9. "Авангардистичні течії в сучасному мистецтві заходу" Турчин В.С. передплата науково-популярна серія МИСТЕЦТВО 2/1988 М., 1988
10. "Музикальное искусство вчера и сегодня" Ворнов Н.В. передплата науково-популярна серія МИСТЕЦТВО 6/1988 М., 1988
11. "Русский конструктивизм" подписное издание "Великие художники" часть 118 К., ООО "Eagletoxx Ukraine" 2005.
12. Künstler-художник, артист. Maler-художник, живописец.
13. Bild-картина, портрет, фотография. Bildwerfer-проект, аппарат

## СПЕЦИФІКА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ Пляченко Т. М.

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка.

**Анотація:** У статті визначено роль оркестрового класу у системі професійної підготовки вчителя музики. Визначено специфіку та зміст навчальної діяльності студентів мистецького факультету педагогічного університету в камерному оркестрі.

**Ключові слова:** педагогічне моделювання; навички оркестрового виконавства; навчальна діяльність; виконавська практика; методика роботи з дитячим оркестром (струнним ансамблем); педагогічний репертуар.

**Анотация:** Пляченко Т.М. Специфика и содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки в оркестровом классе. В статье определена роль оркестрового класса в системе профессиональной подготовки учителя музыки. Определены специфика и содержание учебной деятельности студентов факультета искусств педагогического университета в камерном оркестре.

**Ключевые слова:** педагогическое моделирование; навыки оркестрового исполнительства; учебная деятельность; исполнительская практика; методика работы с детским оркестром (струнным ансамблем); педагогический репертуар.

**Annotation:** Plyachenko T.M. Specificity and the contents of vocational training of the future teacher Music in an orchestral class. The article defines the role of the orchestral class in the system of the music teacher's professional training. The specific character and the content of the educational activities of the Art Department students of the Pedagogical University in the chamber orchestra are covered in it.

**Key words:** the pedagogical modeling; the skills of the orchestral performing; the educational activity; the performing practice; the system of methods of the work with the children's orchestra (a string ensemble); the pedagogical repertoire.



**Актуальність дослідження.** Головною метою навчання студентів на музичному відділенні мистецького факультету педагогічного університету є підготовка універсального педагога-музиканта для загальноосвітньої школи, який повинен мати сформовану систему професійних знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного музично-естетичного виховання підростаючого покоління. Універсальність вчителя музики полягає в тому, що він однаковою мірою повинен володіти інструментальними, вокальними та диригентськими навичками; добре знати педагогіку, психологію, теорію і методику музично-естетичного навчання й виховання; вміти реалізувати набуті знання й навички на практиці.

Специфіка діяльності вчителя музики визначається завданнями музично-естетичного виховання школярів, яке здійснюється як на уроках музики, так і в позакласний час. Позитивною ознакою структури сучасних загальноосвітніх навчальних закладів є те, що в багатьох з них створені центри естетичного виховання, які певною мірою розширюють сферу професійної діяльності шкільного вчителя. Робота в таких центрах висуває перед музичним педагогом досить високі вимоги, він повинен: знати методи індивідуальної роботи з учнями у вокальних та інструментальних гуртках; вміти організувати роботу різноманітних учнівських вокально-хорових та інструментальних колективів; добре орієнтуватися в музичній літературі та вміти добирати вокальний, хоровий, ансамблевий чи оркестровий репертуар відповідно до фізичних можливостей та рівня загального музичного розвитку дітей.

**Постановка проблеми.** Як свідчить практика, підготовка студентів педагогічних вузів в оркестрових класах в основному зводиться до опанування навичок оркестрової (ансамблевої) гри та вдосконалення інструментально-виконавських умінь, набутих в індивідуальних класах. Ось чому більшість випускників музично-педагогічних та мистецьких факультетів, маючи належну хормейстерську підготовку, не володіють методикою роботи з учнівськими інструментальними ансамблями та оркестрами, погано орієнтуються в

спеціальній музичній літературі, мають труднощі з добором та систематизацією репертуару, не знають основ інструментування.

Наявність такої проблеми спонукає до пошуку і впровадження в навчально-виховний процес на музичних факультетах і відділеннях педагогічних вузів таких форм і методів навчання, які б дали змогу студентам опанувати технологію роботи з учнівськими інструментальними ансамблями та оркестрами.

**Розробленість проблеми.** Музично-інструментальна підготовка є складовим компонентом загальної системи фахового навчання шкільного вчителя. Вона здійснюється як на індивідуальних заняттях з основного та додаткового музичних інструментів, так і в концертмейстерському й оркестровому класах. Більшість досліджень присвячено удосконаленню інструментально-виконавської підготовки студентів (піаністів, баяністів, акордеоністів) в індивідуальних класах (Л.Арчажникова, А.Бутник, Р.Верхолаз, Л.Гончаренко, Л.Гусейнова, Т.Карнаухова, М.Корецький, О.Ляшенко, А.Назаров, Г.Падалка, О.Рудницька, З.Румянцева, Г.Ципін, О.Щолокова та ін.). А от система навчання майбутніх учителів музики в оркестровому класі розглядалися лише в деяких наукових працях (Ю.Бай, В.Дряпіка, В.Лебедєв, О.Олексюк), в яких в основному висвітлено методи роботи з оркестрами народних або духових інструментів, найбільш поширеними на музично-педагогічних факультетах. Методика роботи зі студентськими камерними оркестрами та струнно-смічковими ансамблями вищих педагогічних закладів освіти ще не розроблена, що й визначило актуальність даної роботи.

**Мета і завдання статті:** визначити роль оркестрового класу в системі професійної підготовки вчителя музики; розкрити специфіку, основні завдання та зміст навчання студентів мистецького факультету педагогічного університету в камерному (струнному) оркестрі.

Оркестровий клас – одна з профілюючих дисциплін у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Найбільш поширеними на музично-педагогічних та мистецьких факультетах вищих закладів освіти є оркестри

народних інструментів. На мистецькому факультеті Кіровоградської державного педагогічного університету ім. В.Винниченка (як і в багатьох інших вузах) функціонують декілька видів оркестрів. Один з них – камерний (струнний) оркестр, до складу якого входять наступні групи струнно-смичкових інструментів: скрипки перші, скрипки другі, альти, віолончелі, контрабас.

Студентський камерний оркестр – це не тільки навчальна лабораторія, а й концертний колектив, який демонструє досягнуті результати у публічних виступах. Він виконує оркестрові твори різних жанрів і стилів, а також супроводи до вокальних, хорових та інструментальних творів.

Специфіка навчання в такому колективі визначається об'єктивними факторами і полягає в тому, що до його складу входять студенти різних курсів, які навчаються у класах струнно-смичкових інструментів. Як правило, студентів такої спеціалізації на факультеті налічується від 12 до 16 осіб (на кожному курсі від одного до чотирьох студентів). Наявність таких особливостей вимагає від викладача (керівника оркестру) застосування методів навчання, доступних для студентів з різним рівнем спеціальної підготовки. Водночас, це є й позитивним моментом фахового навчання: студенти початкових курсів орієнтуються на вищий рівень підготовки старшокурсників, що стимулює їх музично-виконавський розвиток, пізнавальну й творчу активність.

Мета навчання у класі камерного оркестру полягає в наступному: спираючись на кращі зразки вітчизняної та зарубіжної класичної й сучасної музики формувати у студентів професійні знання, уміння й навички, необхідні для організації оркестрової діяльності школярів в умовах позакласної та позашкільної роботи.

Основні завдання вивчення даної дисципліни складають: 1) опанування практичних прийомів оркестрового та ансамблевого виконавства; 2) подальший розвиток музичних здібностей студентів; 3) збагачення педагогічного музично-інструментального репертуару; 4) узагальнення музично-історичних, музично-теоретичних і методичних знань, необхідних для роботи з учнівськими

інструментальними колективами; 5) засвоєння методів роботи з дитячими струнними оркестрами та ансамблями; 6) формування навичок педагогічного спілкування; 7) подальший розвиток навичок сценічної майстерності.

Враховуючи сучасні вимоги до музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, ми визначили структуру та зміст навчальної діяльності студентів в оркестровому класі, основу яких складають три змістових модулі: 1) формування та розвиток навичок оркестрової гри; 2) концертно-виконавська діяльність студентів (виконавська практика); 3) засвоєння методів роботи з дитячими оркестрами та струнними ансамблями.

Систему формування та розвитку навичок оркестрового виконавства ми умовно поділили на чотири структурних компоненти, зміст кожного з них визначивши наступним чином.

*Робота над навчальним репертуаром* передбачає: ознайомлення з широким колом камерно-оркестрової літератури (робота над текстом, вивчення окремих партій); виконання оркестрових творів великої форми, мініатюр, обробок народних пісень, сучасної музики; вивчення оригінальних творів різних жанрів і стилів та перекладень для камерного оркестру; створення цілісного художнього образу твору засобом засвоєння технічних оркестрових прийомів (робота над звуком, динамікою, нюансуванням, артикуляцією); осмислення студентами художніх завдань; самостійна домашня робота студентів над партіями.

*Засвоєння навичок оркестрового виконавства* полягає у: визначенні основних функцій оркестрового твору (теми, підголосків, педалі, бас, фігурацій тощо), які виконуються всім оркестром та окремими партіями; розумінні диригентських жестів; вивченні правил колективного музикування (здатності чути інших учасників колективу, формуванні „чуття партнера”, розвитку навичок самоконтролю та самооцінки власних виконавських дій); роботі над оркестровим строєм та ансамблем; вихованні почуття відповідальності за якість виконання власної партії; досягненні виконавцями точності темпу, ритму, штрихів, динаміки, агогіки, специфіки тембрового звучання.

*Розвиток музичних здібностей студентів* спрямований на подальший розвиток музичного слуху, чуття метро-ритму, музичного мислення і пам'яті, чуття форми твору, образної уяви в процесі роботи над оркестровими творами різної форми, стилю і жанру.

*Вивчення камерно-оркестрової літератури* здійснюється на аудиторних заняттях у процесі вивчення основного навчального репертуару, а також під час ескізної роботи над творами засобом читання партій з листа. Передбачає ознайомлення з творами, що можуть використовуватись у роботі з учнівськими та професійними оркестровими колективами.

Структуру концертно-виконавської діяльності студентів ми представили наступними компонентами.

*Практичне засвоєння оркестрового концертного репертуару* передбачає: накопичення оркестрового концертного репертуару засобом вивчення на заняттях різножанрових та різностильових творів; формування ансамблевих навичок у процесі роботи з солістами (вокалістами, інструменталістами) та хорами.

*Самостійна робота студента над оркестровою партією* сприяє формуванню самостійності під час домашньої роботи студентів над виконавськими труднощами з урахуванням зауважень викладача; розширює коло спеціальних знань у галузі інструментального виконавства засобом вивчення теоретичної літератури, художнього осмислення й технічного засвоєння оркестрової партії.

*Формування навичок сценічної майстерності* здійснюється під час проведення репетицій і концертів у різних залах. Передбачає: знання правил поведінки на сцені у складі камерного оркестру (струнного ансамблю); вміння орієнтуватися у нових акустичних умовах; створення психологічної установки на успішний виступ.

*Концертно-виконавська діяльність студентів* (виконавська практика) реалізується в підготовці до виступів на академічних концертах (заліках, екзаменах); під час проведення звітних концертів, лекцій-концертів в

загальноосвітніх та музичних школах, дитячій філармонії; засобом участі оркестру в конкурсах і фестивалях.

Опанування методики роботи з дитячими камерними оркестрами та струнними ансамблями неможливе без засвоєння студентами певних знань у даній галузі. Особливість роботи з такими колективами в естетичних центрах загальноосвітніх шкіл полягає в тому, що учнівські струнні ансамблі та оркестри, зазвичай, мають неповний склад виконавців (відсутня одна з оркестрових груп – або альт, або віолончель, або контрабас). Ця обставина вимагає від керівника дитячого колективу вміння створити оркестрову чи ансамблеву партитуру таким чином, щоб забезпечити повноцінне звучання колективу та зберегти художню цінність музичного твору.

Вивчення *специфіки роботи з дитячими камерними оркестрами та струнними ансамблями* передбачає: засвоєння знань про форми організації дитячого інструментального музикування; опанування методики роботи з дитячими струнними колективами (оркестрами, ансамблями); вивчення специфіки виконання на струнно-смичкових інструментах (скрипка, альт, віолончель, контрабас) з урахуванням вікових особливостей виконавців; вивчення питань теорії та методики оркестрової роботи засобом самостійного опрацювання музикознавчої та методичної літератури; реалізація набутих знань у роботі з учнівськими оркестрами під час педагогічної практики.

*Формування педагогічного репертуару майбутнього керівника оркестру* проходить паралельно з розвитком творчих навичок засобом аранжування та перекладення нескладних інструментальних п'єс для певного складу виконавців. Необхідними у цьому процесі є вміння добирати, класифікувати й систематизувати репертуар, придатний для роботи з дитячими оркестрами та інструментальними ансамблями.

*Педагогічне моделювання* – активний метод навчання студентів в оркестровому класі. Передбачає: моделювання усіх видів діяльності керівника і диригента дитячого оркестрового колективу; створення та розв'язання педагогічних ситуацій з метою активізації творчої діяльності студентів;

практичну реалізацію набутих знань і вмінь у роботі з навчальним оркестровим колективом.

Формування й розвиток у студентів професійно необхідних якостей здійснюється шляхом вивчення на практичних заняттях педагогічно доцільного репертуару, творче засвоєння якого сприяє психологічній підготовці до професійної діяльності, розвиває виконавські навички у комплексі педагогічними вміннями.

Спеціальний репертуар, який відбирається для роботи зі студентським камерним оркестром, різноманітний за стилевими та жанровими ознаками. Він містить як складні класичні твори, що виконуються професійними колективами, так і п'єси, які можуть використовуватись у роботі з учнівськими струнними оркестрами та ансамблями.

Навчальний матеріал для роботи в оркестровому класі (камерному оркестрі) ми поділили на чотири розділи: 1) твори великої форми (або окремі частини з симфоній, інструментальних концертів, сюїт, сонат, квартетів тощо); 2) п'єси (оригінальні оркестрові твори або перекладення для струнного оркестру чи ансамблю); 3) супроводи до вокальних, інструментальних чи хорових творів; 4) педагогічний репертуар дитячого струнного оркестру (ансамблю).

Формування художнього мислення та естетичних смаків студентів, а також подальший розвиток інструментально-виконавських навичок, набутих в індивідуальних класах, відбувається в процесі вивчення кращих зразків світової класики. У професійному вихованні студентів-струнників провідна роль належить творам великої форми. До цього розділу навчального репертуару ми внесли наступні твори: Й.С.Бах. Бранденбурзький концерт №1; Й.С.Бах. Концерт для клавесину (фортепіано) з оркестром фа мінор, частина I; Д.Бортнянський. Концерт для клавесину (фортепіано) з оркестром ре мажор, частина I; А.Вівальді. Концерт для двох скрипок з оркестром ля мінор, частина I; Г.Ф.Гендель. Соната для скрипки і фортепіано ре мажор, частина IV (перекладення); В.А.Моцарт. „Маленька нічна серенада”, частина I; Л.Бетховен.

Соната для фортепіано соль мажор, частина II (перекладення); Е.Гріг. „Сюїта у старовинному стилі”; Б.Лятошинський. Струнний квартет №4, частина V; М.Парцхаладзе. Квартет: Тема з варіаціями, Варіації VII-IX; Я.Степовий. „Прелюд пам'яті Т.Г.Шевченка” та ін..

Переважаю частину концертного репертуару камерного оркестру складають п'єси: Е.Гріг. „Ранок”, „Танець Анітри”, „В печері гірського короля” (із сюїти „Пер Гюнт”); П.Чайковський. „Вальс”, „Солодка мрія”, „Мазурка”, „Неаполітанська пісня”, „Італійська пісенька”, „Баба-Яга” (з „Дитячого альбому”); С.Прокоф'єв. „Полька” (з музики до вистави „Свгеній Онсгін”), „Танок лицарів” (з балету „Ромео і Джульєтта”); Д.Шостакович. „Іспанський танець”; К.Караєв. „Адажіо” (з балету „Сім красунь”); А.Хачатурян. „Танок дівчат” (з балету „Гаяне”), „Вальс” (з музики до рами М.Лермонтова „Маскарад”); Г.Свиридов. „Вальс” (з музики до повісті О.Пушкіна „Заметіль”), „Перед сном”; Білоруська народна пісня в обробці І.Дунаєвського. „Бульба” (перекладення); М.Кацнельсон. Обробки народних пісень „Дощик”, „Перепілонька”; М.Скорик. „Мелодія” (з кінофільму „На перевалі”); З.Фібих. „Поема”; М.Чулак. „Концертний вальс”; Дж.Гершвін. Два фрагменти з симфонічної сюїти до опери „Поргі та Бесс” („Коліскова”, „Як тут всидіти”); Ю.Крейн. „Три мініатюри”; Г.Томас. „На самоті” та ін.

Формуванню в студентів навичок ансамблевої гри та акомпанування відбувається під час виконання супроводів до інструментальних, вокальних та хорових творів, які також є невід'ємною частиною як навчального, так і концертного репертуару оркестру: О.Скрябін. Хор „Слава мистецтву” з Фіналу Першої симфонії; Ф.Шуберт. „Серенада” (валторна); Дж. Каччіні. „Ave, Maria” (для солістки та хору); С.Рахманінов. „Вокаліз”, „Весняні води” (сопрано); О.Власов. „Мелодія” (віолончель), „Фонтану бахчисарайського палацу” (сопрано); С.Гулак-Артемівський. Пісня Одарки з опери „Запорожець за Дунаєм” (сопрано); Г.Майборода. „Мала мати доню” (для солістки та хору); М.Жербін „Вокаліз” (сопрано, скрипка); Н.Андрієвська. „Якби я вмiла вишивать” (сопрано); українська народна пісня в обробці Ж.Колодуб „Як



поїхав мій миленький до млина” (сопрано); О.Пляченко. „Студентський меридіан” (для хору) та ін.

Педагогічний репертуар майбутніх керівників дитячих струнних оркестрів та ансамблів складають оригінальні оркестрові твори та перекладення: Й.Гайдна „Дитяча симфонія”; М.Раков. „Маленька симфонія”; Г.Ф.Гендель. Соната № 1 для скрипки і фортепіано, „Пассакалія”; Й.С.Бах. „Бурре”; Ф.Шуберта „Музичний момент”; А.Дворжак. „Мелодія”, „Гумореска”; П.Чайковського „Дитячий альбом” (вибрані частини); Д.Шостакович. „Полька”, „Романс” (музики до кінофільму „Овод”); О.Гедіке. „Мініатюра”; В.Рєбіков. „Вальс” (опера-казка „Ялінка”).

Великого значення у професійній підготовці оркестрантів ми надаємо їх самостійній роботі, яку ми умовно поділили на три компоненти: 1) домашня робота над партіями зазначених вище творів; 2) добір та систематизація оркестрових творів, які можна застосовувати у роботі з учнівськими струнними ансамблями та оркестрами; 3) виконання індивідуальних творчих завдань (аранжування, інструментування, чи перекладення репертуару, придатного для роботи з дитячими музичними колективами).

*Домашня робота над партіями* – це важливий процес у структурі музично-інструментальної підготовки студента-оркестранта. Його особливості та зміст полягають у виконанні низки теоретичних і практичних завдань: 1) виконавський аналіз партії (характер звуковедення, штрихи, метро-ритмічна структура, фразування тощо); 2) достовірне звуковідтворення своєї партії; 3) робота над окремими складними для виконання фрагментами з урахуванням зауважень викладача; 4) самостійне опрацювання музикознавчої та фахової методичної літератури для проведення музично-історичного аналізу твору (вивчення основних біографічних даних автора, характеристика епохи, в яку він жив, визначення його композиторського стилю тощо).

Важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя музики є *добір та систематизація навчально-педагогічного репертуару*. У процесі підготовки до педагогічної практики студенти-старшокурсники отримують

спеціальні завдання з формування репертуару для дитячого струнного оркестру чи ансамблю. Цей вид підготовки потребує роботи в бібліотеці. Студенти повинні добирати й аналізувати твори для струнних оркестрів чи ансамблів з метою їх відповідності: а) віковим особливостям загального фізичного та психологічного розвитку учнів; б) загальному та музичному розвитку учнів; в) рівню сформованості їх інструментально-виконавських умінь. Майбутні вчителі музики та керівники дитячих оркестрів (ансамблів) також повинні вміти систематизувати відібрані твори не лише за ступенем виконавських труднощів, а й за формою, стилем, жанром.

Найвищим рівнем підготовки майбутніх керівників дитячих музичних колективів ми вважаємо виконання *індивідуальних творчих завдань*, тобто створення власних інтерпретацій творів засобом аранжування, інструментування чи перекладення музичного матеріалу для певного складу музичних інструментів, враховуючи вікові особливості та рівень підготовленості виконавців.

Для самостійної підготовки оркестрантів ми розробили спеціальні *питання для самоконтролю*: 1) назвіть автора даного музичного (оркестрового) твору; 2) дайте характеристику епохи, в яку написано твір; 3) які характерні ознаки творчого стилю композитора є у цьому творі?; 4) це самостійний музичний твір, чи фрагмент з сюїти, кантати, опери, балету, симфонії?; 5) для якого складу інструментів написано цей твір в оригіналі?; 6) хто автор інструментування (аранжування, перекладення) виконуваного нами твору?; 7) якби Ви були автором інструментування (аранжування), що б Ви змінили в оркестрових партіях: штрихи, аплікатуру, розподіл оркестрових голосів?; 8) Ваші пропозиції щодо трактування цього музичного твору.

Підготовка до колоквиуму, який складають студенти перед початком педагогічної практики, потребує самостійного опрацювання оркестрантами спеціальної літератури. Обсяг даної роботи не дозволяє перелічити усі роботи, опубліковані у цій галузі. Зазначимо, що обов'язковим для студентів (виконавців на струнно-смичкових інструментах) є опрацювання підручників,

наукових праць та окремих методичних рекомендацій, авторами яких є Л. Ауер, І. Барсова, Л. Гінзбург, А. Готсдинер, В. Григор'єв, І. Лесман, К. Мострас, Т. Свирська, В. Стеценко, Б. Струве, К. Флеш, М. Чулакі, О. Юр'єв, С. Юцевич, І. Ямпольський, А. Яньшинов та ін.

**Висновки.** Отже, заняття в оркестровому класі є невід'ємною складовою системи професійної підготовки майбутніх учителів музики, а специфіка та зміст навчальної діяльності студентів у камерному оркестрі орієнтовані на майбутню роботу керівника учнівського струнного оркестру чи ансамблю. Моделювання окремих видів діяльності вчителя музики на заняттях в оркестровому класі сприяє оптимізації всієї системи професійної підготовки даних фахівців у педагогічному університеті.

#### *Література*

1. Барсова І. Книга про оркестр. Пер. з рос. – К.: Муз. Україна, 1981. – 174 с.
2. Свирська Т. Досвід роботи у класі скрипкового ансамблю // Питання музичної педагогіки. Вип. 2 (рос.). – М.: Музика, 1980. – С 137-154.
3. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. Частина II. – К.: Муз. Україна, 1982. – 120 с.

## **ЗВ'ЯЗОК УКРАЇНСЬКОГО ДЕКОРАТИВНОГО ОРНАМЕНТУ З НАРОДНИМИ ВІРУВАННЯМИ ТА УЯВЛЕННЯМИ**

**Половна-Васильєва О. А.,**

Дніпропетровський національний університет

*Анотація.* В статті подано дослідження зв'язку українського декоративного орнаменту з народними віруваннями та уявленнями, іконографічну специфіку, синонімічні назви, змістове значення.

*Ключові слова.* Орнамент, символ, знак, історія, писанка, вишивка.

*Анотация.* Половна-Васильева Е.А. Связь украинского декоративного орнамента с народными верованиями и представлениями. В этой статье подано исследование связи украинского декоративного орнамента с народными верованиями и представлениями, иконографическая специфика, синонимические названия, содержимое значение.

*Ключевые слова.* Орнамент, символ, знак, история, писанка, вышивка.

*Annotation.* Polovna-Vasileva E.A. Connection of the Ukrainian decorative ornament with folk beliefs and representations. In this article research of connection of the Ukrainian decorative ornament with folk beliefs and representations, an iconographic specificity, synonymic names, contents value is sent.

*Key words.* An ornament, a symbol, a sign, a history, pisanka, an embroidery.

**Постановка проблеми.** Протягом багатьох тисячоліть орнаментика була найширшою сферою мистецької діяльності, відображенням циклів природи та її ритмів. Вона відображала вірування і уявлення архаїчних мисливських, скотарських, землеробських племен, культур різних часів, народної творчості

багатьох національностей нового часу, особливо української. В орнаменті зберігаються та відтворюються символи й знаки різноманітних інформаційних систем загальновідомих і езотеричних.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Існує література, де символіка орнаменту розкривається методами археології, етнографії, фольклористики, релігієзнавства, семіотики, мистецтвознавства. Велика кількість аналітичних досліджень, десятки різномовних синтезуючих словників і енциклопедій фіксують тотожне чи протилежне значення певних орнаментних знаків і символів. Важливе значення для наукового пошуку мали дослідження таких вчених, як: В. Даниленко, М. Костомаров, Б. Рибаків, В. Манько, А. Адруг, Т. Кара-Васильєва, П. Романець, М. Селівачов, Н. Сумцов, С. Таранущенко.

**Мета роботи.** Метою даної роботи є дослідження інформації про орнаментику різних видів українського декоративного мистецтва, а також зв'язку орнаменту з народними віруваннями та уявленнями.

**Результати дослідження.** Орнамент – це знаковий код. Ця метамова наших пращурів виходить із землеробської над-традиції, що „зумовлює стійкість ряду найважливіших образів-метафор (світове дерево, богиня-мати, солярні знаки тощо), тобто затверджує метафоричність народного мистецтва, високу значущість його образів та сюжетів, яка іноді криється за зовнішньо приниженими, побутово-розважальними сценами ” (9, 16). Саме у неолітичну епоху були створені перші безсумнівні міфопоетичні тексти, записані на мові образотворчих знаків, які є цінним джерелом для реконструкції давніх вірувань (6, 485). І така собі декоративна писанка є уламком цілісної культури „часів міфопоетичного мислення”, з якої можна багато чого прочитати.

У багатьох міфологіях існує образ світового (космічного) яйця, з якого виникає всесвіт або народжується бог-творець. Так, за ведійською космогонією, з яйця виник творець Праджапаті, також Брахма. У слов'ян яйце було початком всього, прообразом космосу; (книжна традиція); вони вірили, що весь світ є подібний до великого яйця: шкаралупа – це небо, плівка – хмари, білок – вода, жовток – земля (13, 397).

А в кераміці трипільської культури можна натрапити на мотив розділеного яйця: зображення подвійного яйця, яке розділяє змії (5,6). Саме яйце може бути розділене поперек (по діаметру) або знаком змії, або сосонкою, що передає уявлення про поділ неба на два світи. Звідси треба вважати, що найдавніших віруваннях космічне яйце, з якого все постало, зніс і поділив навпіл змії, бог землі, підземелля, а також вогню. „Тому один із атрибутів весняного поганського свята, присвяченого воскресінню духу зросту, - яйце, символ змія, божества землі (чоловічого роду), якого вважали, разом з богинею (праматір'ю), родителем всього живого у світі” (5,7).

Відомо, що в період Київської Русі, крім писанок на пташних яйцях, робили і керамічні. У 80-их роках XIX ст. При розкопках Кривушанської могили археолог С. Уваров знайшов такі керамічні яйця. На таку ж знахідку натрапив у 1908 році при розкопках на Полтавщині і Вікентій Хвойка.

Керамічні писанки були дуже поширені в Київській Русі й мали характерний розпис, що виконувався особливою технікою. На загальному брунатному, зеленому, рідше жовтому тлі – сплетіння жовтих і зелених смуг, яке передавало „сосонку” – вічнозелену рослину, що стелиться по землі. Ці писанки виготовляли у великих містах, де існувало виробництво цегли і керамічної плитки, таких як Київ, Чернігів тощо (1,64).

Писанка – абсолютно унікальний витвір народного генія. „В усьому народному мистецтві немає такого предмету, який би конденсував у собі стільки образно-символічного змісту, як писанка. Її дарували на знак пелемиря, побажання здоров'я, краси, сили, врожаю, застосовували як запобігання від стихійного лиха ” (3,10) – грому, пожежі; для лікування різних хвороб, від переляку, наговору; качали по зелені і закопували в землю на ниві, щоб хліб був повний і не вялягав (13,27), підкладали під вулик, аби безконечно роїлися бджоли...

Символічне значення писанки складається з двох складових частин : 1) із значення самого яйця, в якому є живий зародок півня (сонячної птиці); 2) із значення написаних на ньому символічних знаків. Тому писанки ніколи не

варили і не вживали у їжу, ними також ніколи не бавились у „битка” чи „котка”, оскільки вони були позначені магічними знаками, пов'язаними з давніми віруваннями, й усвідомлення їх культового значення збереглося аж до ХХ ст.

Писанка тісно пов'язана із старими українськими віруваннями, народним календарем, що базувався на сонячному циклі і якому – починаючи із зимового повороту сонця до моменту, коли день стає більшим від ночі – відповідали певні свята : Калити, Коляди, Щедрівки, Колодія, Великодія. Власне у цей день святкували перемогу сонця над темнотою, життя над смертю, весни над зимою і як сонячний символ дарували „красні яєчка”.

Писанка належить до перших іконографічних текстів, які в максимально стислій формі подають давні міфопоетичні уявлення про світобудову, просторову та часову структуру космосу, поняття про бога, його іпостасі та вплив на життєво важливі для людини речі. Тому зберігаючи незмінними давні взори, ми цим самим зберігаємо те, що не змогло до нас дійти через письмо на папері, дереві, а дійшло на крихкому яйці – райці, з якого раптом висипалось унікальне багатство рідної культури.

Багатство ідей орнаменту – зображення дощу, зерна тощо – нагадують форми примітивного мистецтва наскельних малюнків. Особливістю візерунку є те, що він не показує ( не зображає речі такими, якими вони є), а розповідає (передає загальну ідею ), наближаючись цим до піктографічного письма. Орнамент української писанки перегукується з орнаментом посуду Трипільської культури, а це 8-4 тис. років до Р. Х. Вчені знаходять перегуки і з орнаментом вишивки та килимів, настінного розпису, кераміки (14, 451), різьби по дереву, що й цілком зрозуміло, адже декоративні взори - це суть традиційні обереги, якими позначалося все довкола – тканину, стіни, дерево, посуд (5,8).

Унікальним свідком стійкості сакральної функції тканини є рушник. Цієї його якості не змогла стерти навіть наша споживацька доба масової десакралізації явищ культури, як головний універсальний священний предмет традиційної культури родини рушник доніс до нас у вигляді тканих чи вишитих

ниткою священних знаків Світу, уявлення про головні етапи духовного розвитку, через які пройшов етнос. Це знаки Вирію (Космічного Світу), що відповідають „золотому” вікові, вони сформували всю традиційну культуру, а не лише рушники чи знаки на них. Знаки Квітки (Світу Життя) відповідають „срібному” вікові неоліту, і, нарешті, антропоморфні знаки, що символізують політеїзм „залізного” віку, пов’язаний з антропоморфними уявленнями про Бога.

Духовно-сакральний зміст будь-якого виробу – в анімістичній відповідності форми і певного духу, якому притаманна ця форма. Це гарантує входження духу у свою форму, тобто одухотворення. Коли ж присутні форми-знаки Світу, то мова йде про вищий рівень одухотворення – духовністю Світу, яку ми називаємо святістю. Саме такий духовний зміст має тканина, тому що вона містить знаки Світу, ще й до того ж кілька рівнів цих знаків. Це квадратний чи прямокутний обрис тканини і безліч квадратних переплетінь ниток. На території України відома ціла система таких знаків-синонімів з палеолітичної доби. Це сосонки, ромби, хрести, спіралі, свастики, триквести. У традиційній полотняній тканині – це „карти” (квадрати), це безліч „кружок” (ромбів), сосонки, хрести...

...Орнамент, аналогічно до мови, є інформаційною системою, де візуальним (як і лінгвістичним) знакам відповідають емоційні асоціації та вербальні значення (7,86-192), висловлювані народними назвами візерунків, їхніх деталей, композиційних, колірних, фактурних особливостей тощо.

Прототип тканини, це – плетіння, збережене й донині в традиційній культурі з прямим і косим переплетенням у постолах, у плетених і тканих поясах. Плетені з лика чи плоских ремінців виробу – ось де повне джерело іконографії знаків Світу, утворених прямими лініями, які вже бачимо розвиненою досконалою системою на кістяних виробах палеоліту. Ось де прадавнє джерело орнаментальних знаків Світу, нанесених чи не на всі вироби традиційної культури (нині їх називають геометричним орнаментом). Уся геометрична орнаментация тканини, рушників, килимів, інших традиційних

виробів несе знаки віри далеких предків українців, які жили на наших землях у далеку добу мустьє й палеоліту, - віри у духовний Світ, яку увібрала й береже традиційна Україна. Це видатна віра у гармонію Світу, яка започаткувала традиційну Україну і не має альтернативи, бо її не має сам Світ (11,47-199)

Найбільш „орнаментогенеруючі” види українського народного мистецтва – писанка й вишивка як повсюдно поширені в XIX – на поч. XX ст. – найменше залежні від обмежень техніки виконання, найповніше репрезентовані в обрядово-сакральній сфері.

Серед основних просторових типів української народної ориантики найпоширенішими є мотиви, що складаються з чотирибічних, восьмипроменевих, округлих (у тому числі спіральних) знаків, фігоморфних, зооморфних, скевоморфних знаків і зображень. Порівняно рідше зустрічаються знаки й зображення антропоморфні, геоморфні, астральні. Всі названі типи передаються засобами геометричного, геометризованого й вільного малюнка.

Більшість українських народних ориантів гетерогенні, тобто складаються не з однакових, а різних елементів. Усім їм, як правило, притаманна коли не повна симетрія, то принаймні приблизна врівноваженість елементів з використанням різних типів симетрії (дзеркальної, вісної, переносної, альтернативної, ковзаючої тощо). (10,266-270)

Символи, які зображали сонце були одними з найпоширеніших на всій етнічній території України. Культ сонця був чи не найголовнішим у наших пращурів, оскільки Даждь-бог (сонячний бог) – один з головних у пантеоні язичницьких богів і від нього залежало дуже багато в житті первісних людей. Тому люди так часто малювали на яйцях його символічне зображення, яке мало вигляд кола, восьмираменної зірки, перехрещених ліній із закрученими кінцями, кола з променями. Ці знаки мали свою назву: „ружі”, „павуки”, „рукави”. До найстаріших форм зображення сонця належать: „триніг”, хрест та його різновид – знак у вигляді двох перехрещених ліній із заламаними кінцями, який в народі має назву „чотириніг”, „свастика”, „сварга”. (5,20)



„Хрести”. Принцип чотириділності вперше з’являється й утворюється в кераміці землеробських племен енеоліту. Вузлові ознаки орнаменту відтепер розташовуються навхрест. Трипільські жертівники склалися з 4-х частин і були точно зорієнтовані по сторонах світу. Для давнього рільника ці чотири напрями були не тільки сторонами світу, а й боками його прямокутного поля. Поле орали у двох напрямках, а потім боронували знову в двох напрямках, перпендикулярно борознам. Звідси й ідеограма поля та жіночого начала – перехрещений квадрат (або ромб) із крапками в середині кожної долі, а також ідеограма сонця – хрест у колі. (8,48-49)

Ще один із знаків є безконечник або кривулька, який знайшов у 1890р. біля села Трипідля на Київщині археолог Вікентій Хвойка. Зигзаг або хвиляста лінія позначав Змія – бога земних вод і землі, якому приписували мудрість, безсмертя, лікувальну силу і здатність запліднювати все живе.

У давній слов’янській міфології дуб і його листя символізують Перуна або Зевса-Юпітера – богів блискавки. На їх честь палили священні багаття з дубових дров і галузок. Український фольклор осмислює дуб і дубове листя як ознаку сили та влади: дуб є царем рослинного світу, подібно левові серед тварин чи орлові в царстві пернатих (4,81)

**Висновки.** Символічний підтекст елементів і мотивів української народної орнаментики розвинений, багатшаровий, полісемантичний. Народні пісні й перекази українців представляють здебільшого стійке вербальне осмислення візуальних знаків і образів, які присутні в українській народній орнаментіці. Мовою символів та культурних знаків сприймалися, усвідомлювалися й передавалися священні знання в майбуття, визначаючи рівень пізнавальних процесів та духовно-світоглядних спрямувань нації.

Український народ створив невичерпно багату орнаментіку. В ній тисячі й тисячі просторових варіантів і їх лексичних позначень. Українська народна орнаментіка є „живим літописом” історії культури, що відображає всі етапи її становлення, від оформлення головних орнаментних ідей у доісторичному

успішності до формування історичних стилів і новітніх еkleктичних та модерністичних тенденцій у мистецтві.

**Подальший розвиток дослідження.** Подальша робота полягає у детальному вивченні української орнаментики, а також звичаїв нашого народу на основі узагальнень етнографічних, мистецтвознавчих, археологічних, культурологічних праць, а також зв'язати отриману інформацію з навчальним процесом.

#### Література.

1. Адрюк А. Писанки Чернізіанини. // "Народна творчість та етнографія". – 1990. – №4.
2. Даниленко В.Н. Эволюция Украины. Этноисторическое исследование. – К.: Наук. думка, 1974. – 176с.
3. Кара-Васильева Т.В. Писанка – культурный символ Украины. // Міжнародний з'їзд писанка рів. – К., 1992.
4. Костомаров М. Слов'янська міфологія. Вибрані праці. – К.: Либідь, 1994.
5. Моп'яко В. Українська народна писанка. – Львів, 2001.
6. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1983.
7. Мифы народов мира. Энциклопедия. – М., 1991. – Т.1.
8. Рыбасков Б.А. Язычество древних славян. – М.: Наука, 1981. – 608с.
9. Романенко П. Писанка і прадавні джерела українського народного мистецтва. // Міжнародний з'їзд писанка рів. – К., 1992.
10. Селівачов М. Лексикон української орнаментики. – К., Редакція вісника „Арт”, 2005р. – 400с.
11. Социда Р., Верговський С. Ігнела нитки й тканини в традиційній культурі українців // Образотворче мистецтво. – К., 2002.
12. Сумцов Н. Писанки. – К., 1891.
13. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М., 1995.
14. Тарануценко С. Українські писанки, як пам'ятки народного малярства. // Праці науково-дослідницької кафедри історії європейської культури. – Х., 1927.

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ОБРАЗОМ МУЗИЧНОГО ТВОРУ.

Пономаренко Т.В

Криворізький державно педагогічний університет

**Анотація.** В статті розглядаються шляхи підготовки майбутнього педагога – хормейстера в процесі виконавського опрацювання вокально – хорового репертуару.

**Ключові слова.** Вокально-хорова робота, художній образ, хормейстерська підготовка.

**Анотація.** Пономаренко Т.В. Проблемы развивающего обучения в процессе работы над художественным образом музыкального произведения». В статье рассматриваются пути подготовки будущего педагога – хормейстера в процессе исполнительского освоения вокально – хорового репертуара.

**Ключевые слова.** Вокально-хоровая работа, художественный образ, хормейстерская подготовка.

**Annotation.** Ponomarenko T.V. The problems of developing teaching in the process of work at the artistic form of musical work". In the article of training of the future teacher in the process of performance of the vocal-chorus repertoire are considered.

**Keywords.** Conducting, vocal-chorus work.

**Постановка проблеми.** В процесі підготовки майбутнього вчителя музики визначне місце займають питання формування його вокально-хорової

культури: вміння розбиратись в дитячих голосах, їх розвитку та гігієні виховання вокально-інтонаційних навичок, вміння працювати над строем хору, розвиток емоційності та свідомості в процесі роботи над художнім твором музичного слуху та ритму учнів загальноосвітніх шкіл. Це складний суперечний процес, який вимагає наполегливої, копійки і систематичної роботи з кожним студентом як майбутнім вчителем музики.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема підготовки майбутніх вчителів музики, хормейстерів широко висвітлена в публікаціях останніх років: В.І. Газінського, Т.О. Лазінської, К.Л. Дабіжи "Учебний хор" (Вінниця, 2003), О.М. Коломоєць "Хорознавство" (Київ, 2001), В.А. Самаріна "Хорознавство і хорова аранжировка" (Москва, 2002) та інші.

**Формування цілей статті.** Мета статті – допомогти студенту, молодому викладачеві з класу диригування системно і послідовно будувати роботу над хоровим образом в процесі виконавського аранжування вокально-хорового репертуару.

**Результати дослідження.** Робота над художнім образом музичного твору в класі диригування дає достатній простір для розвитку та досягнення гармонійної єдності таких виконавських якостей, як емоційність та свідомість; такої єдності, коли емоційність поглиблюється свідомістю, а свідомість забарвлюється емоційністю.

Попереднє вивчення партитури – її цілісне сприйняття, аналіз, технічне засвоєння (вивчення на пам'ять) – дозволяє творчо, емоційно та свідомо розкрити в диригентському виконанні свою інтерпретацію змісту твору.

"Виконання – це складний процес, який потребує повної зосередженості людини. У виконанні бере участь не тільки міміка, пантоміміка, але й воля, пам'ять, думка, уява, почуття" [1]. Адже виконавська творчість музиканта засновується на переживанні та мисленні. Так А. Пазовський пише, що виконання музики завжди повинне бути "усвідомленим процесом, при якому почуття та думки виступають в нерухомій єдності, складаючи нерозривне ціле. Саме із-за цього справжнє виконання не може бути без попереднього тонкого

вивчання та глибокого переживання твору" [2]. Багатство та силу виконавського мистецтва Пазовський ставить в залежність від обдарованості людини, усвідомлення нею образів та форм музики, багатства фантазії виконавця, активності сприйняття життя, культурного рівня. Не остання роль при цьому відводиться спеціальній технічній підготовці виконавця, "яка повинна йти слідом за загальним розвитком виконавця" (там же).

Засобом розкриття образу твору є також і техніка диригента. Під технікою, в цьому виді виконавської діяльності, розуміється "уміння передати колективу виконавців "відомими зовнішніми знаками" свої наміри та викликати в них почуття „аналогічні особистим" (там же).

В диригентській техніці виділяють три види: "передрепетиційну", "виконавську" та "техніку диригування".

В свою чергу "виконавська" техніка розділяється на техніку "нижчого" та "вищого" порядку. Перша складає елементарну основу диригування і передає розмір, метр, темп, покази вступу та зняття звуку; друга втілює його художню сторону – фразування, артикуляцію, динаміку акцентування, змінення темпу та інші елементи виразності. Виконавська техніка є засобом спілкування з колективом, засобом передачі йому та слухачам емоційної та смислової сутності твору. Саме тому техніка диригування повинна бути цілеспрямованою, доцільною, вільною, ясною, чіткою, виразною, усвідомленою, діючою. Добитися виразності, ясності, цілеспрямованості диригентського жесту важко. Отже, на ці моменти виконавицю треба звертати більш пильну увагу.

Тільки гнучка єдність почуття та думки утворює дійсно виразну диригентську техніку. Разом з тим, на завершальному етапі роботи, коли твір не тільки всебічно опрацьований, глибоко пізнаний та відчутий, але й диригентський жест в значній мірі автоматизований, тоді на передній план висувається емоційне переживання.

Попередній особистий педагогічний досвід роботи із студентами в класі диригування показав, що різний рівень сполучення емоційності та свідомості, різна довузівська підготовка яскраво виявляються в характері сприйняття та

виконання хорового твору. Крім того, на ньому відбивається педагогічне керівництво, використані методи.

Як показує спостереження, всі викладачі диригентських класів використовують в своїй практиці і наочний показ, і словесне пояснення. Але показ диригентського руху педагогом нерідко забирає більшу частину часу в роботі, яка в цьому випадку набуває тенденцію нав'язування свого відчуття та розуміння образу. В той же час логіка жесту, залежність форми технічного відбиття від образного змісту твору не доводяться до свідомості та почуття студента. Це провокує зовнішнє копіювання. А в деяких випадках приводить до достатньо переконливого та виразного виконання під акомпанемент фортепіано. Разом з тим, самостійність та ініціатива студента притуплюється, згасають; він звикає розраховувати на показ викладача і без нього безпорадний. Безпорадність ця добре помітна на старших курсах, де виростає складність творів та диригентських задач. Особливо це проявляється в процесі роботи студента з хором, де потрібно чітко, упевнено, виразно передати свої наміри. Студент же не може дійсно упевнено, переконливо передати колективу власну трактовку, тому що диригентська передача змісту твору недостатньо продумана та відчута ним, тому, що його жести скопійовано і лише зовнішньо гарно малюють образ. Це явище знаходить своє пояснення в даних психолого-педагогічної та музикально-виконавської літератури, які свідчать про те, що почуття людини індивідуальні, неповторні, і тільки особисте переживання та усвідомлення твору створює можливість повноцінної передачі їх виконавцям та слухачам.

Зі сказаного вище видно, що в умовах вузу провідне значення набуває самостійне, активне, творче мислення та пошук студентом потрібного жесту, вихідного із змісту та виразних засобів твору.

З метою емоційного та свідомого розвитку студента в процесі диригування, в процесі втілення образу хорового твору просліджується роль методу коментованого наочного показу. Випробувано чотири різних комбінації слова та показу:

- 1) пояснення домінує в роботі;
- 2) провідним є показ педагога;
- 3) словесні вказівки та показ подаються під час диригування;
- 4) перебільшене копіювання пози, міміки, жесту студента.

Метод словесного пояснення (1) – пояснення, переконання, аналізування помилок, спільне обговорення найбільш доцільного жесту – суттєвий в роботі з студентами, у яких переважає емоційний початок. Цей метод не тільки стимулює розуміння засобів диригентського втілення образу, але й сприяє більш глибокому усвідомленню свого художнього наміру. Залучення студента до активної творчої розумової діяльності впливає на логічність, переконливість жесту, дозволяє приборкати його стихійність. До студентів з раціональним нахилом можна примінити метод, при якому провідним є виразний показ педагога (2). Зважаючи на їх прихильність до аналізу, треба впливати на емоційно-вольову сферу студента. Для активізації творчого уявлення та емоцій в процесі усного інструктування треба використовувати і виразність значення слова, його образність.

Розвитку емоційності та свідомості студентів сприяє також метод словесних вказівок та показ під час диригування (3): заохочування – догана диригентського втілення ідейно-художнього змісту твору, активізація уваги студента на виразності та логічності рухів і т. ін.

Стимулює розвиток і метод перебільшеного копіювання пози, міміки, жесту студента (4). Використовувати його треба, коли констатація, пояснення, показ не допомагали і диригування було непереконливим, маловиразним. Наочне порівняння такого копіювання з правильним виконанням допомагало подолати недоліки.

Розвиток емоційності та свідомості студентів в процесі виконавської реалізації художнього образу визначається наступними критеріями:

- артистичність;
- музикальність;
- творче відношення до образу;

- самостійність у виборі засобів інтерпретації;
- яскрава, переконлива передача своєї трактовки твору;
- вміння об'єктивно оцінити своє виконання, словесно пояснити свої наміри щодо виконання твору.

Жодна, навіть найдосконаліша система таблиць, кінограм та схем не здатна створити диригента, який би комплекс музичного обдарування він не мав. Адже диригент – єдиний виконавець, який під час виконання не знаходиться у фізичному контакті зі своїм інструментом. Управління інструментом здійснюється на відстані. Між диригентом і музикантом – виконавцем є різниця:

- 1) диригент позбавлений можливості при освоєнні професії щоденно займатися на своєму "інструменті";
- 2) диригент як художник не виконує музичного твору безпосередньо, тобто не видобуває музичних звуків, а тільки спонукає інших до відтворення їх.

Звідси і витікають психологічні завдання, що постають перед диригентом. У відповідності з ними виховання диригента відрізняється від підготовки музиканта – виконавця будь-якого іншого фаху.

**Висновки.** Успішне професійне зростання майбутнього педагога хормейстера, розвиток його емоційної і інтелектуальної сфер можливе за умов послідовного, продуманого цілеспрямованого педагогічного керівництва з боку викладача.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Результати дослідження можуть бути використані в самостійній роботі студентів, в розробці спецкурсів з дисципліни вокально-хорового циклу.

#### *Література:*

1. Статіславський К.С. Зібрання творів у 8 томах. –Т.1 – М., 1954. – 98 с.
2. Павловський О.М. Заняття дирижера. – II вид. – М.: Советський композитор, 1968. – 235 с.

## ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пономарьова Олена Миколаївна,

Дуганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

*Annotation.* Пономарьова О.М. Стаття присвячена сучасним проблемам формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів у познавчальній роботі. Ефективному розв'язанню даних проблем сприяє творча спрямованість діяльності студентів.

*Ключові слова.* креативна діяльність, поза навчальна підготовка, інтеграція мистецтва.

*Annotation.* Пономарьова Е.Н. Теоретическая направленность формирования музыкально-эстетических ориентаций будущих учителей в познавательной деятельности. Статья посвящена актуальным проблемам формирования музыкально-эстетических ориентаций будущих учителей во внеучебной работе в процессе творческой деятельности.

*Ключевые слова.* креативная деятельность, вне учебная подготовка, интеграция искусств

*Annotation.* Ponomareva O. Creative orientation of formation of musical - aesthetic orientations of the future teachers in cognitive activity. The article deals with some problems of aesthetic and musical orientations in the process of students' creative activity.

*Key words.* creative activity, outside of educational preparation, integration of arts

Постановка проблеми. Різноманітні художні мови, існуючих у сучасному просторі, ознаками якого є візуалізація інформаційного середовища, глобалізація мереж комунікаційних зв'язків, створюють систему впливових факторів на формування світогляду, естетичного смаку, інтересів, потреб, естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Проаналізований стан сучасної культури і характер актуалізованих у суспільстві музичних цінностей дає підстави стверджувати, що сьогодні спостерігається зниження впливу високих цінностей художньої культури і мистецтва на процеси суспільно-культурної комунікації, на процеси виховання майбутніх учителів. Сучасні рушії темпи розвитку і оновлення форм та видів соціокультурної, художньої, науково-технічної діяльності створюють певні орієнтаційні проблеми естетичного вибору, пов'язані з досягненням молодими людьми естетично значущих цінностей культури і мистецтва. До того ж, як показали експериментальні дослідження, одним із факторів зниження показників загального рівня музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів є активний вплив розважально-комерційної, гедоністично спрямованої аудіовізуальної продукції масового споживання.



Сутністю орієнтаційної діяльності є вибіркове ставлення особистості до певних орієнтирів, які знаходять позитивний емоційний відгук і співвідносяться із почуттями, інтересами, потребами особистості, її ідеалами та смаками. Безперечно, орієнтирами навчально-виховного процесу, спрямованого на формування музично-естетичних орієнтацій є естетичні, художні, музичні цінності, які актуалізовані у суспільстві і здатні гуманістично, культуротворчо впливати на процеси розвитку особистості. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів пов'язане із усвідомленням естетичної значущості музичного і художнього твору, предметів і об'єктів мистецтва й культури і відбудеться в повній мірі, якщо буде базуватися на творчих підходах, принципах, методах, способах, креативної педагогіки.

Позанавчальна діяльність створює потужні умови формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів завдяки можливостям оперативного реагування на актуальні питання сьогодення, завдяки використанню гнучких і дієвих форм, засобів комунікації, завдяки створенню атмосфери довіри й співробітництва між педагогом-організатором, студентським колективом і кожною особистістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато праць вчених присвячено визначенню змісту, сутності й структурних компонентів ціннісної орієнтації (В.Аниенков, Т.Брайченко, В.Бутенко, В.Василенко, В.Водзиська, Я.Гудечек, О.Дем'янчук, О.Дробницький, В.Дряпіка, А.Здравомислов, Г.Киященко, Л.Коваль, І.Нужна, Л.Столович, В.Тугаринов, М.Храпченко, В.Ядов та ін.), естетичної, художньої, музично-естетичної орієнтації (В.Дряпіка, Н.Герасимова-Персидська, Л.Дис, Л.Кадцин, О.Костюк, І.Котляревський, И.Ляшенко, А.Сохор, М.Старчеус, Г.Тарасов, Л.Черкашина, М.Южанин та ін.), але дослідники визнають, що проблеми ціннісних орієнтацій завжди є актуальними.

Позанавчальна діяльність завжди є дієвим, цілеспрямованим, змістовно насиченим, вагомим компонентом загальної системи навчально-виховного процесу. Багатоаспектні дослідження позанавчальної діяльності представлені

працями сучасних вчених (М.Азанов, Л.Белікова, В.Бехтерев, Л.Бублик, С.Гармаш, Г.Глухова, Н.Гуреєв, Т.Зюзіна, І.Казанжи, Л.Кондрашова, Ю.Максимчук, А.Мудрик, Г.Овчаренко, Л.Пелех, В.Петрович, Ж.Петрочко, К.Плівачук, С.Савченко, Н.Савченко, Н.Самойленко, Н.Сребна, Т.Сущенко, Г.Фролова, О.Чиж).

Інтерес для нашого дослідження мають праці, у яких розглядаються мовно-мовленеві особливості музичного мистецтва, проблеми інтерпретації художніх текстів (Л.Шаповалова, В.Москаленко, І.Пясковський, І.Коханик та ін.), проблеми музичного мислення й сприйняття, які досліджували С.Назайкінський, В.Медушевський, І.Котляревський, Л.Дис, Б.Мейлах, Н.Герасімова-Персидська, Т.Бондаренко, А.Готсдінер, М.Старчеус, В.Белобородова, Н.Ветлугіна, Н.Грозненська, В.Шацька та ін. У наукових дослідженнях комплексно використовуються прогресивні методики різних галузей науки: плідними визначились методи і підходи до вивчення музики, застосовані із лінгвістики, семантики, математики (Л.Александрова, А.Летічевський, К.Шушпанов), теорії інформації, теорії імовірності, структуралістики (Б.Гаспаров, І.Рудь, О.Соколов), музичної семантики (М.Арановський, Г.Орлов, А.Фарбштейн).

Проблеми синтезу, інтеграції та взаємозв'язків видів мистецтва і культури, питання функціонування музики в системі мистецтва висвітлені багатьма дослідниками (М.Арановський, М.Бахтін, М.Бонфельд, В.Ванслов, Г.Григор'єва, Н.Дмитрієва, А.Зісь, А.Казін, Н.Крилова, Т.Ліванова, М.Лобанова, А.Лосєв, Л.Масол, Н.Миропольська, А.Михайлов, В.Михальов, О.Шевчук, І.Хангельдієва, В.Холопова та ін.). Методи використання інтеграційних процесів мистецтва в педагогіці знайшли місце в наукових працях таких дослідників та педагогів, як Д.Кабалевський, М.Каган, Л.Масол, Г.Падалка, О.Шевнюк, Г.Шевченко, Б.Юсов та ін.

Методологічна база використання інтеграційних механізмів мистецтва як факторів впливу на формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів у позанавчальній діяльності розглядається в нашому дослідженні

стосовно науково-методологічного, художньо-креативного, діяльнісного підходів, які спрямовані на розкриття сутності інтеграційних методів, способів, технологій у мистецтвознавчому та педагогічному аспектах, на розкриття сутності і змісту художньої інтеграції в мистецтві й культурі стосовно історичного, теоретичного, міжвидового та внутрішньо-видового аспектів, та розглядають аспекти інтеграції мистецтва у ракурсі психологічних, пізнавальних, комунікативних, організаційних, креативних процесів у діяльності майбутнього вчителя.

**Мета статті.** Оскільки музика відіграє велику роль у процесах молодіжної комунікації, оказує потужний вплив на розвиток афективної, когнітивної, потребнісно-мотиваційної сфери особистості, це висуває завдання формування музично-естетичних орієнтацій, створює необхідність використання комплексу дієвих навчально-виховних методів, способів і форм позанавчального процесу, засобів інтегративно-інформаційного впливу, спрямованих на розвиток художньо-естетичних інтересів, потреб, естетичного смаку майбутніх учителів.

Методи артпедагогіки й арттерапії (музикотерапії) протягом останнього часу більш активно використовуються в освітньому процесі. Оскільки формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів є складним процесом, пов'язаним із творчим досягненням явищ мистецтва, стає необхідним визначення способів і форм позанавчальної діяльності, спрямованих на розвиток творчої особистості.

Результати дослідження. Музично-естетичні орієнтації майбутніх учителів – це відкрита, відносно стійка система художньо-естетичних установок особистості, обумовлених набутим соціальним, професійним, музично-слуховим досвідом і духовними прагненнями, яка виражається у вибіркового ставленні до відтворених інтонаційно-процесуальними засобами цінностей суспільства, культури і мистецтва. Компонентами структури музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів є почуття та інтереси, потреби, мотиви та ідеали, досвід і тезаурус особистості, естетично-художня оцінка і смак як вищий показник стану сформованості музично-естетичних орієнтацій

особистості. Слід додати, що особистісний аспект набуття естетичного досвіду спілкування з мистецтвом і культурою виявляється також у генетичних здібностях і здатностях особистості до слухової і візуальної перцепції, до уяви й образно-креативного мислення, до художньо-креативної діяльності, які стають важливими факторами набуття музично-естетичного і діяльнісно-креативного досвіду майбутніх учителів.

Музичне мистецтво як вищий креативний стан музичної культури є складним феноменом соціокультурного досвіду людства, міра осягнення якого обумовлюється проникненням розуму й почуття в зміст і смисл інтонації, які відкриваються людині за допомогою багатьох мовно-мовленевих систем, сформованих історично і відбиваючих розуміння смислів світоутворення в різнобарв'ї світових соціокультурних практик. На сучасному етапі музичне мистецтво розуміється як мистецтво інтонації (Б.Асаф'єв, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Б.Яворський), як художній спосіб відображення дійсності звуковим матеріалом і втілення інтонаційними способами і засобами духовно-естетичних, світоглядних, моральних домінант суспільства.

Функціонуючи у просторово-часовому континуумі, музика водночас є його діючою, активною моделлю, вона проявляє властивості та якості просторово-часової організації як на інтонаційно-фрагментарному рівні, так і на рівні образної цілісності. Музичне мистецтво, як інші види мистецтва, має просторово-часові координати і багато схожих ознак з мистецтвом візуального сприйняття, які виявляються не тільки на світоглядному, жанрово-стильовому рівнях, у структурі художнього образу, а також у характері використання засобів виразності й зображальності у процесі створення музичного твору. За думкою Є.Назайкінського, елементи і художні засоби музики мають свої формоутворювальні, виразні, зображальні, смислові можливості, які обумовлені різними факторами – реальними якостями елементів та їхніх сполучень і зв'язків зі світом фізичних, психічних явищ та специфічних музичних функцій [4, 84 – 85].

Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів відбудеться в повній мірі, якщо базуватиметься на творчих підходах до реалізації методів, способів, принципів креативної педагогіки. В першу чергу, творче ставлення до мистецтва вже починається з набуття навичок сприйняття творів мистецтва, духовно-естетичних цінностей культури.

Сьогодні інформаційний простір орієнтований на візуальне сприймання і має потужний вплив на канали зорового сприйняття, тому музику необхідно використовувати у виховній практиці з урахуванням інтегративних процесів мистецтва (музика у позамузичному і позамузичне у музиці). Дослідники узагальнюють два основних джерела позамузичного впливу – це художній вислів за допомогою слова і за допомогою зображення, уяви, які сприяють більш глибокому проникненню у зміст твору [3, 15].

Музичне сприйняття, як стверджує А.Сохор, є багаторівневим процесом із складною структурою й поєднує процеси пізнання, оцінки, відтворення і спілкування [5, 100]. Специфіку елементів музично-слухового матеріалу та його вплив на сприйняття розкривають предметно-просторові слухові представлення, які також пояснюють семантичну структуру, особливості мовної значимості елементів музичної мови. У зв'язку зі сприйняттям музики можливо певну увагу зосередити на понятті візуалізації як процесу перекодування вербального чи невербального, символічного матеріалу у просторово-зорові представлення [2, 347]. Стосовно творчих аспектів музичного сприйняття, уваги заслуговують явища сімультаності та спатіальності, які є результатами перетворення часового за сутністю явища у цілісний просторовий образ, який одночасно виникає в уяві [1, 264], та може представляти певну "геометризацію" слухових вражень.

Творчі орієнтації композиторів (О.Муха, Г.Тарасов) є впливовими на процес формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів, бо утворюють своєрідну підсистему ціннісних музично-естетичних орієнтирів автора, яка відображає уявлення композитора про дійсність, оточуючий світ, сугестивно впливає на свідомість і підсвідомість слухача, своєрідно зв'язує

авторські уявлення із уявленнями слухача, збагачуючи людську свідомість, формуючи особистість по законам Істини, Добра і Краси. Зосередження уваги на творчих орієнтаціях, на аспектах створення музики надасть можливості майбутньому вчителю збагатити досвід спілкування з мистецтвом, набути певних історико-теоретичних знань з музики, навичок критичної та оцінно-вибіркової діяльності. З'ясування творчих орієнтирів автора є одним із способів пізнання художнього образу твору в процесі сприйняття, способів вилучення необхідної інформації про світогляд композитора й рівень майстерності стосовно ймовірності та доцільності застосування його творів у навчально-виховній практиці.

Сьогодні творча особистість є тим виміром, до якого прагне людство. Креативна сфера особистості, пов'язана із процесом творчої самореалізації, самовдосконалення особистості – це дуже гнучка, вразлива, й, водночас, ймовірно потужна, яскрава, потенційно безмежна сфера, яка спроможна знайти вхід у велике креативне утворення, яким є інтуїція. Розвиток творчих здібностей позитивно спрямовує психічні процеси свідомості, позитивно впливає на дію механізмів когнітивної й потребнісно-мотиваційної сфери, впливає на процеси самовдосконалення особистості, стимулює орієнтаційну, дослідницьку діяльність, розвиває гуманістичну спрямованість особистості.

Креативно спрямованими є теоретичні (пошук, переосмислення, переробка інформації) та практичні (художнє перетранспонування певної інформації тощо) способи залучення майбутніх учителів до творчої діяльності в умовах позанавчального закладу. Вони сприяють розвитку уяви, творчої фантазії, формуванню художньо-практичних навичок спілкування з мистецтвом, формуванню художніх інтересів і потреб, формуванню естетичних орієнтацій тощо.

Основними засобами втілення креативних способів є музикування, спів, гра на інструментах, малювання, графіка, декоративно-прикладна діяльність тощо; імпровізація музична (колективна, індивідуальна), імпровізація художня, літературно-поетична, театральна, мімічна, хореографічна; створення

композицій – художніх, музичних, поетичних; створення сценаріїв свят, театральних вистав, радіопрограм; художнє перетранспонування.

Створення нової художньої версії вже існуючого твору є цікавим і потужним засобом формування креативного мислення, креативної свідомості – саме художнє перетранспонування сюжету, творчого задуму може бути використано у процесі позанавчальній роботі як засіб активізації діяльності студентів, як механізм творчої мотивації. Відповідно до цього Б.Юсов пише, що важливим є розвиток "поліфонічної уяви", вміння транспонувати музичні образи у кольорові, рушійні структури, аромати тощо [6, 14].

Одним із важливих методів артвиховання є імпровізація, яка набуває великого значення в різних видах діяльності людини. Не потребує доведення той факт, що будь-яка діяльність людини набуде творчого змісту, якщо в процесі цієї діяльності здійснюються принципи творчого імпровізування. У музиці імпровізація є цілісним, одночасовим процесом створення і виконання музичної композиції. Використання деяких принципів і методів музичної імпровізації в процесі формування музично-естетичних орієнтацій спрямовує сприйняття на усвідомлення мовно-мовленевої специфіки музичних процесів, створює умови формування музичного, художнього досвіду, розвитку творчих здібностей і здатностей, формування гностичного досвіду, тезаурусу майбутніх вчителів.

Оскільки імпровізаційність і створення музичної композиції є основами творчого процесу, запропонуємо ці форми діяльності у якості організаційних форм креативної самореалізації у сфері різних видів мистецтва: самореалізація у образотворчій діяльності (малюнок, пластика, живопис, графіка, декор, дизайн, плакат тощо), самореалізація у літературно-поетичній діяльності (вірші, розповіді, оповідання, сценарії, статті тощо), самореалізація у театральній та хореографічній діяльності (вистави, концерти, свята, шоу, дискотеки тощо). Процес формування музично-естетичних орієнтацій набуде креативного змісту, якщо діяльність студентів буде зорієнтована на практику імпровізування в

різних сферах мистецько-художнього простору із сумісним, послідовним чи одночасним використанням.

Самоочевидно, що застосування деяких методів, принципів імпровізації в позанавчальній діяльності має носити вибірковий характер, також принципи, методи і способи імпровізації можна використовувати у адаптованому вигляді. Треба зауважити на той факт, що використання певних засобів, способів імпровізації повинно інтегруватись в єдиний потужний комплекс через поєднання різновидів музичної, художньої, літературної, театральної імпровізації.

Творча спрямованість методів, способів і форм позанавчальної діяльності є сьогодні пріоритетним напрямком навчально-виховного процесу. Результати формуючого експерименту довели, що процес формування музично-естетичних орієнтацій відбудеться більш ефективно в позанавчальній діяльності за умов збагачення досвіду музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів на матеріалі творів мистецтва, за умов оволодіння майбутніми вчителями комунікативними, пізнавальними, оцінними, організаційними, креативними способами музично-естетичних орієнтацій, за умов упровадження організаційних форм позанавчальної діяльності, спрямованих на формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

У процесі визначення рівнів сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів, було з'ясовано, що високий рівень, у порівнянні із показниками констатуючого експерименту, виріс на 13,87%, тоді як у контрольній групі залишився майже незмінним; середній рівень сформованості виріс на 12,49%; низький рівень знизився на 25,33%. Таким чином, стосовно результатів формуючого експерименту, є підстави вважати динаміку сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів позитивною.

**Висновки та подальший напрямок дослідження.** Навчально-виховна діяльність в межах позанавчального процесу повинна спиратись на усі соціокультурні, комунікативні, науково-технічні, ознаки сучасності, які є факторами соціального, інформаційного, психологічного й інтегрованого



пливу на процес формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

Завдання навчально-виховного процесу, спрямовані на збагачення досвіду музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів, на оволодіння майбутніми учителями способами реалізації музично-естетичних орієнтацій, здійснюються з участю межпредметних зв'язків, на матеріалі комплексу творів музичного мистецтва, на матеріалі інтеграції творів музики та інших мистецтв у поєднанні різних видів діяльності завдяки упровадженню організаційних форм позанавчальної діяльності, спрямованих на формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Художньо-креативна спрямованість діяльності майбутніх учителів є головним пріоритетом процесу аксіологічного виховання майбутніх учителів у позанавчальній діяльності.

Стосовно завдань нашого дослідження, позанавчальна діяльність є суттєвою базою створення творчого осередку формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів, яке здатне акумулювати ціннісно-орієнтаційну, художньо-пізнавальну, художньо-творчу, креативну діяльність майбутніх учителів у контексті загальних інтеграційних тенденцій сучасності, на засадах особистісно-орієнтованого підходу, спрямованого на креативне самоудосконалення особистості.

#### *Література.*

1. Данилевский М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных звуковых представлений // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г. Данилевский. – М.: Музыка, 1974. – С. 252 – 271.
2. Джемисин В.И. Психология общения способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Ефимова Т. Театральность и музыка. – М.: Сов. Композитор, 1984. – 200 с.
4. Вайльниский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
5. Сорок А. Социология и музыкальная культура // Вопросы социологии и эстетики музыки. Сборник статей. – 1 ч. – Л.: Советский композитор, 1980. – 296 с.
6. Юсов Б.П. О взаимодействии искусства в развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. Пособие для учителей. (Б.П. Юсов, Т.И. Сухова, Л.Г. Савенкова, под общ. ред. Б.П. Юсова. – М.: ИЦЭВ РАО, 1995. – 10 с. вкл. НИР 1995 года. – С. 8 – 49.

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ  
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ  
(НА ПРИКЛАДІ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ)**

Поник О.І.

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*Анотація.* В статті розглянуто і визначено концептуальні основи підготовки фахівців образотворчого мистецтва в вищих педагогічних навчальних закладах в сучасній умові розвитку ступеневої освіти.  
*Ключові слова.* культурологічна підготовка, вища освіта, удосконалення системи професійного навчання.

*Анотация.* Поник А.И. Концептуальные основы подготовки учителя изобразительного искусства на различных ступенях образования (на примере Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии). В статье раскрыты и определены концептуальные основы подготовки специалистов изобразительного искусства в высших педагогических учебных заведениях в современных условиях развития образования.

*Ключевые слова.* культурологическая подготовка, высшее образование, усовершенствование системы профессионального обучения.

*Annotation.* Popyk A.I. Conceptual bases of preparation of the teacher of the fine arts at various steps of education (by the example of Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy). In article conceptual bases of preparation of experts of the fine arts in the supreme pedagogical educational institutions in modern conditions of development of education are opened and determined.

*Key words.* Cultural preparation, higher education, improvement of system of vocational training.

**Постановка проблеми.** Серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця, зокрема вчителя образотворчого мистецтва, який усвідомлює своє соціокультурне призначення і здатний до творчої самореалізації в художньо-педагогічній діяльності [2].

В преамбулі Закону України «Про освіту» (редакція 1996 року) записано, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Важлива роль у цьому процесі належить вчителю. У Державній програмі «Вчитель», затвердженій Міністерством освіти і науки України і Президією АПН України 29 листопада 1997 року, зазначено, що завдяки діяльності

вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереження і примноження культурної спадщини. У цій програмі поставлені завдання щодо розробки системи підготовки педагогів у вищих педагогічних закладах освіти різних рівнів акредитації за єдиними державними стандартами в системі ступеневої вищої освіти, забезпечення безперервності освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання підготовки вчителів образотворчого мистецтва привертають увагу багатьох науковців. Зокрема, основні етапи розвитку та сучасного стану вищезначених фахівців знайшли своє відображення в публікаціях Є. Антоновича, М. Сокальського, І. Небесника. Значний внесок у формування концептуальних основ зробили В. Бутенко, М. Дарманський, В. Шпільчак, І. Удріс, О. Рудницької [1].

Завдання щодо запровадження підготовки фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями було поставлено на державному рівні постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507.

Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65 затверджено Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Конкретизація завдань цього Положення із визначенням загальних вимог до спеціалістів педагогічної галузі на рівнях «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» знайшла своє місце у Концепції педагогічної освіти, схваленій колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Це положення знаходить своє обґрунтування у пункті 2 статті Закону України «Про освіту», де сказано, що заклади освіти вищого рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечать заклади освіти нижчого рівня акредитації.

**Мета роботи.** Метою роботи є визначення концептуальних основ підготовки вчителя образотворчого мистецтва в умовах ступеневого навчального закладу.

**Отримані результати.** З підписанням Україною Болонської угоди, система вищої освіти нашої держави поступово переходить на європейські стандарти освіти, що потребує вирішення деяких концептуальних питань. Це стосується і підготовки вчителя образотворчого мистецтва.

Зважаючи на те, що домінантою діяльністю художника-педагога має бути устремління до розвитку творчого потенціалу людини, виховання образного мислення на основі взаємозв'язку різних видів мистецтв, Міністерство освіти і науки України, затверджуючи 15 квітня 1998 року новий перелік спеціальностей і спеціалізацій для підготовки педагогічних кадрів, змінило назву однієї профільної кваліфікації «Вчитель образотворчого мистецтва» на «Вчитель образотворчого мистецтва, етики і естетики» на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Великий досвід підготовки вчителів образотворчого мистецтва в Південноукраїнському педагогічному університеті, Криворізькому педагогічному університеті та Прикарпатському національному педагогічному університеті імені Василя Стефаника був покладений в основу розробки пакету ліцензійних документів в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Також, досвід діяльності у якості ступеневого навчального закладу і європейські орієнтири, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії дозволив виділити деякі концептуальні основи у підготовці вчителя образотворчого мистецтва. Вони базуються на:

- організаційна схема підготовка в умовах ступеневої освіти;
- принципи художньо-педагогічної освітньої діяльності;
- програмно-методичне забезпечення освітньої діяльності;

Вивчення образотворчого мистецтва у навчальних закладах України є важливим чинником загальноосвітньої і професійної підготовки молоді, який надає широкі можливості для естетичного розвитку особистості,

формування художньої культури, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, подіями і явищами. Дизайн, художнє оформлення широко використовуються у різних галузях освіти, сучасного виробництва та в побуті. З огляду на це, забезпечення належного рівня художньо-естетичної освіти набуває нині особливої актуальності і потребує переходу на більш гнучку стратегію ніж існуюча [3].

Художньо-педагогічна діяльність за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» базується на освітній діяльності Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії – одному з перших ступеневих вищих навчальних закладів України, в якому здійснюється підготовка за усіма освітньо-кваліфікаційними рівнями.

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії навчання здійснюється за схемою 2 + 4. Термін навчання – 6 років. В зв'язку з відсутністю в області спеціалізованої загальноосвітньої школи з естетичним профілем (поглиблене вивчення образотворчого мистецтва), в академію приймають на базі 9 класів. Це продиктовано і тим, що в такому варіанті зменшується розрив випускників художніх шкіл з часом їх вступу до вищого навчального закладу – художню школу закінчують в 7-8 класі і через рік вступають до вищого навчального закладу (на відміну від 3-4 років за класичною схемою). Позитивом такої схеми є і те, що до навчання залучається і талановита сільська молодь, яка не мала можливості навчатися в художній школі. По закінченні другого курсу студенти отримують атестат про повну загальну середню освіту профільного типу (естетичного профілю).

Також навчальний заклад має право приймати на базі повної загальної середньої освіти і зараховувати студентів на 3 курс. Після 6 років навчання (після 4 на базі 11 класів) студенти отримують диплом «бакалавра» за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво», що говорить про здобуття базової вищої освіти за європейським зразком.

Мета, принципи та цільові програми освітньої діяльності академії відповідають концептуальним ідеям Національної доктрини розвитку освіти, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Державної програми «Вчитель».

Метою художньо-педагогічної діяльності є:

- сприяння відтворенню й розвитку духовного потенціалу держави;
- забезпечення навчальних закладів, сфер соціальної та виробничої діяльності кваліфікованими фахівцями з образотворчого мистецтва;
- формування духовних і моральних принципів, норм поведінки особистості, стичної та професійної компетентності.

Художньо-педагогічна діяльність базується на **принципах**:

- багатопрофільності;
- якості освітніх послуг, якості змісту та результатів художньо-педагогічної освіти, якості педагогічних технологій;
- ступеневості підготовки фахівців;
- задоволення освітніх потреб студентів відповідно до їх інтересів, потреб суспільства у висококваліфікованих спеціалістах;
- використання державних стандартів вищої освіти як обов'язкового мінімуму змісту художньої освіти і змісту навчання;
- відповідності рівнів освіти та освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки випускників вимогам суспільного поділу праці;
- випереджувального інноваційного розвитку художньо-педагогічної освіти;
- забезпечення вибору спеціалізацій для задоволення вимог ринку праці;
- особистісної орієнтації художньо-педагогічної освіти;
- формування загальнолюдських і національних цінностей;
- системності аналізу всіх чинників, які впливають на якість освітньої діяльності, моніторингу та своєчасного запобігання кризових явищ на рівні академічної групи, навчального курсу, кафедри, факультету;

- моніторингу якості художньо-педагогічної освіти, забезпечення його прозорості, відкритості, сприяння розвитку громадського контролю.

Відповідно до цілей та принципів освітньої діяльності виділені **цільові програми** та засоби їх реалізації:

1. *Кадрове забезпечення галузі художньої освіти* через формування високоякісного контингенту студентів; адекватності змісту освіти вимогам системи праці; формування змісту освіти та змісту навчання на основі суб'єктно-діяльнісного, творчого, особистісно орієнтованого підходів за принципами цілеспрямованості, прогнозування та діагностування; формування фахових компонентів державних стандартів вищої освіти з урахуванням традицій наукових шкіл, потреб художньо-педагогічної галузі та запитів студентів; формування номенклатури спеціальностей і спеціалізацій відповідно до змін ринкових умов; конкурентоспроможність випускників на ринку праці; оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, сучасних науково-технічних досягнень підвищення якості освіти, оновлення форм організації навчально-виховного процесу; перепідготовку, спеціалізацію, розширення професійного профілю, стажування фахівців, розробку ефективних педагогічних технологій; вивчення попиту на окремі спеціальності та спеціалізації на ринку праці; сприяння працевлаштуванню випускників; створення сприятливих умов для розвитку обдарованої молоді; виконання державного замовлення та угод про підготовку фахівців відповідної кваліфікації.

2. *Національне виховання* через забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання в душі патріотизму та поваги до Конституції України; прищеплення студентам демократичного світогляду, дотримання громадянських прав і свобод, поваги до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу; формування у молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя; розвиток гуманістичної

освіти, що ґрунтується на культурно-історичних цінностях народу, його традиціях і духовності; утвердження національної ідеї, самосвідомості, що сприяє національній самоідентифікації, розвитку художньої культури, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями; формування у молоді потреби й уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, трудової, екологічної культури; формування національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури; прищеплення здатності до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України.

3. *Забезпечення рівного доступу до здобуття освіти* через запровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття вищої художньо-педагогічної освіти, інтеграцію з іншими вищими навчальними закладами різних рівнів акредитації; запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання.

4. *Створення системи неперервної освіти* через забезпечення послідовності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти; розробку індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб; запровадження та розвиток дистанційної освіти.

5. *Підготовка студентства до життєдіяльності в інформаційному суспільстві* через інформатизацію системи художньо-педагогічної освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; запровадження дистанційного й кореспондентського навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами; створення електронних підручників; застосування сучасних засобів навчання тощо.

6. *Посилення художньо-педагогічної освіти і науки* через фундаменталізацію освіти, інтенсифікацію наукових досліджень; розвиток



освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень, випереджувальний розвиток художньо-педагогічної освіти; інноваційну освітню діяльність; правовий захист освітніх інновацій і результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності; запровадження наукової експертизи варіативних компонентів державних стандартів освіти, підручників, інноваційних систем навчання та виховання; залучення до наукової діяльності обдарованої студентської молоді, педагогічних працівників; поглиблення співпраці та кооперації з іншими навчальними закладами і науковими установами; залучення до навчально-виховного процесу провідних вчених; запровадження цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки; забезпечення якості художньо-педагогічної освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики; взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики.

7. *Моніторинг і використання зарубіжного досвіду* через проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами, проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; сприяння участі педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном; освітні та наукові обміни, стажування за кордоном студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчально-методичної літератури.

8. *Кадрове забезпечення навчального процесу* через відповідність кадрового забезпечення вимогам атестації та акредитації спеціальностей; основні форми підготовки наукових та науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації: аспірантуру, докторантуру та інститут здобувачів; стажування та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; створення оптимальних умов для ефективної професійної діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних та

науково-педагогічних працівників, підвищення соціального статусу відповідно до їх ролі у суспільстві.

Базова мистецька освіта має включати цикл дисциплін, які складають фундамент сучасного образотворчого мистецтва: рисунок, живопис, композицію, графіку, історію мистецтв, художню культуру, декоративно-ужиткове мистецтво, а також дисциплін із сучасними прикладами застосування образотворчого мистецтва (зокрема, застосування персональних комп'ютерів у образотворчому мистецтві, комп'ютерну графіку та графічний дизайн тощо). Одночасно ці дисципліни повинні доповнюватися курсами психолого-педагогічного та методичного напрямку, які мають важливе значення для професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Спеціальні курси мають доповнювати базовий зміст новими мистецькими теоріями і методами. Підготовка фахівців з образотворчого мистецтва включає тривалу (21 тиждень) педагогічну практику студентів у загальноосвітніх закладах м. Хмельницького і області. Підготовка фахівців з образотворчого мистецтва здійснюється на основі замовлень управління освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації.

Кафедра образотворчого мистецтва перейшла на багатоступеневе навчання, яке враховується у нових навчальних планах, розроблених відповідно до стандартів вищої освіти. Багатоступенева система освіти передбачає підготовку фахівця зі спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво», 8.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво».

Форми і методи роботи щодо підготовки фахівців з образотворчого мистецтва повністю відповідають кваліфікаційній характеристиці цієї спеціальності, навчальному плану та програмам дисциплін. Ці ж документи складають основу нормативно-правового забезпечення реалізації моделі підготовки вчителя образотворчого мистецтва.

Учитель образотворчого мистецтва повинен гармонійно поєднувати в собі всі компоненти загальнолюдської культури, цілісно формувати відповідну культуру й у своїх учнів.

Для підвищення якості підготовки фахівців з образотворчого мистецтва використовуються:

- обладнання спеціалізованих лекційних аудиторій з історії мистецтва, методики викладання образотворчого мистецтва та художньої культури, педагогічного малюнка сучасними відео- та аудіотехнічними засобами, можливістю роботи в мережі INTERNET;

- педагогічні класи, в яких студенти з першого курсу можуть отримувати професійну підготовку: працювати помічниками вихователів та помічниками вчителів;

- підготовка фахівців зазначеного напрямку передбачає: введення майстер-класів, в яких один спеціаліст викладає кілька дисциплін, пов'язаних між собою логікою образотворчого мистецтва (наприклад: рисунок, живопис, композиція тощо);

- створення центру довузівської підготовки для молоді з використанням дистанційних методів навчання;

- забезпечення навчальних дисциплін повітряною навчально-методичною літературою, розробка планів видання навчальних посібників та їх електронних версій; започаткування накопичення фонду наукової навчальної літератури, дипломних і курсових робіт на магнітних носіях.

Нормативно-правове забезпечення реалізації концепції розвитку спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» здійснюється згідно з наказами та інструктивними документами Міністерства освіти і науки України.

У світлі основних напрямів, відображених у цій концепції, освітня діяльність за такими напрямками здійснюється при прагненні до максимального використання творчого потенціалу, активізації самостійності і

відповідальності кожного студента в оволодінні навчальними дисциплінами і системою умінь, здатністю до здійснення професійних функцій вчителя.

На кафедрі образотворчого мистецтва широко пропагується і використовується педагогіка співпраці через організацію системи самостійної роботи студентів, залучення їх до наукового і творчого пошуку, підготовка спільних наукових (участь у конференціях) та творчих (участь у виставках) проєктах.

Отже, європейський освітній простір поступово трансформує класичну систему підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Ця трансформація ефективно поєднується зі ступеневим характером вітчизняної освіти і високим вмістом практичної підготовки. Зрозуміло, що відкривається великий пласт нерозв'язаних питань. Саме гармонійне поєднання вітчизняної художньо-педагогічної традиції з інноваційними підходами західноєвропейського зразка дозволить дати відповідь на складні питання перехідного періоду.

#### *Література*

1. Бутенко Володимир. *Методологічні аспекти становлення мистецької та дизайнерської освіти в Україні*. // *Диалог культур: Україна у світовому контексті: мистецтво і освіта: Зб. наук. праць / Ред. кол. Л.А.Зявко (гол. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничасало, О.П.Рудницька та ін.* – Львів: Українські технології, 2001. – Вип.6. – 372с. – С.135-143.
2. Зявко Л.А. *Проблеми естетичного виховання у контексті динаміки культури // Духовний розвиток особистості засобами мистецтва*. – Чернівці. – 1994. – Ч.1. – С.15-20.
3. Рудницька О.П. *Проект стандарту освітньої галузі художньої культури // Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні / Костюк О.Г., Левчук Л.Т., Мисюк Л.М.* – К.: Генеза, 1997. – С. 14-24.

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИЗАЙНЕРА ЯК КОМПОНЕНТА ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ОСВІТИ**

**Попова І. І.**

**Київський національний університет технологій та дизайну**

*Анотація:* У статті розглядаються особливості формування творчої особистості, умови для її розвитку як невід'ємної частини дизайнерської освіти.

*Ключові слова:* творчість, творча особистість, дизайн-освіта.

*Аннотация:* Попова И.И. Формирование творческой личности дизайнера как компонента дизайнерского образования. В статье рассматриваются особенности формирования творческой личности, условия для ее развития как неотъемлемой части дизайнерского образования.

*Ключевые слова:* творчество, творческая личность, дизайн-образование.

*Annotation:* Popova I.I. Formation of the creative person of the designer as component of design education. In the article the features of forming of creative personality, condition for its development as inalienable part of designer education are examined.

*Keywords:* creation, creative personality, design.

**Постановка проблеми.** Питання дизайнерської діяльності та дизайнерської освіти привертають увагу численних сучасних науковців - як практиків так і педагогів. Дизайн – це творча діяльність. Професійна сфера творчості дизайнера – формування функціонального й естетичного комфорту в навколишньому середовищі потребує висококваліфікованих фахівців з великим творчим потенціалом.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Мистецтвознавці відзначають, що для сучасної культури характерним стає всепронизуюче проектування. Дизайн це якісно новий тип діяльності, який інтегрує технічну та гуманітарну культуру на проектній основі і направлений на організацію гармонійного предметного середовища. І ось ця нова проектна культура являє собою „універсум художньо – формоутворюючої трансформації людиною всіх планів свого буття, в якому вирішується фундаментальне протиріччя між здатністю об'єктивної гармонії світу і безупинністю його науково – технічних змін” (1). Дизайн став невід'ємною частиною життя цивілізованої людини. Розробку проєкта сформованої ідеї прийнято називати проектуванням. В систему освіти вводиться проблематика взаємозв'язку в розвитку творчої особистості та проектної культури. Проблеми дизайнерської освіти різних рівнів висвітлюються в публікаціях С. Мигаля, В. Шпільчака, С. Антоновича, Д. Кривавича, В. Даниленко.

**Формулювання цілей статті.** Мистецтво (і зокрема дизайн) як творчість – це розвиток асоціативно-образного мислення, здатності зв'язувати в свідомості далекі одне від одного явища, бачити загальну систему, здатність народжувати у власній свідомості на основі сприйняття життя художній образ і, користуючись професійними навичками, втілювати їх в художній твір.

Головне завдання сучасної педагогічної науки та практики – розкрити творчу індивідуальність, розвивати активність, ініціативність, самостійність майбутніх фахівців. Необхідно визначити і створити умови, які б стимулювали духовне зростання, пізнавальну спрямованість особистості, її емоційно –

вольову сферу. Усі вище згадані фактори є основоположними в процесі формування творчої особистості.

**Результати дослідження.** Визначенню поняття „творча особистість” в науковій літературі приділяється багато уваги. Більшість авторів виділяють такі особистісні риси творчої людини, що проявляються в дитячому віці: прагнення до нового, здатність дивуватись і захоплюватись, допитливість, еклектичність тощо.

Творча людина – це людина, здатна по новому обробляти інформацію, що мається під рукою, - звичайні дані, що сприймаються органами чуттів, що доступні всім нам. Письменник має потребу в словах, музиканту потрібні ноти, художнику та дизайнеру потрібні зорові образи, і всім їм потрібно знання технічних прийомів свого ремесла.

Але творча особистість інтуїтивно бачить можливості для перетворення звичайних даних в новий твір, що далеко перевершує вихідні дані.

Слід пам'ятати, що творчі здібності розвиваються, збагачуються і удосконалюються протягом всього життя художника. Не випадково більшість дослідників на всіх етапах формування і розвитку здібностей фіксують таку їх межу як «прагнення до досконалості», яка і додає справжню динамічність творчості (4). Талановитість формується в органічній єдності багатьох специфічних рис художньої обдарованості. Серед них: емоційність, емпатія, фантазія, уява, інтуїція та ін.

Особливість педагогіки мистецтва в тому, що творчості навчити не можна, можна лише створити умови для пробудження та активізації у студентів творчих імпульсів. Як справедливо відзначає Л. Фергюсон, „творчі здібності не створюються, а вивільняються” (2).

„Творчість – це здатність знаходити нові рішення чи нові засоби вираження, внесення чогось нового в існування людини”. Так зазначала Б. Едвардс у своїй книзі „Відкрий в собі художника” в якій з'ясовує взаємозв'язок між творчістю та процесами зорового сприйняття, що проходять в мозку людини, знаходить методи, які дозволяють ними керувати (3).

Засвоєння культури, розвиток професіоналізму - все це повинно мати для творчої особистості особливе значення, аналізуватися нею та використовуватися в неповторному сполученні. На цьому етапі повинні відбуватися формування й розвиток культури навчання й саморозвитку студентів засобами усіх навчальних дисциплін.

Процес формування творчої особистості майбутнього дизайнера буде результативним, якщо забезпечити співпрацю та співтворчість в системі „викладач – студент”. Навчально – виховний процес повинен сприяти прояву творчої активності, ініціативності його суб'єктів.

Одною з основних цілей викладача є створення ситуації успіху для розвитку творчої особистості студента, усвідомлення ним своїх реальних можливостей, виховання завзятості, наполегливості в досягненні мети. Ситуація успіху досягається тоді, коли сам студент визначає цей результат як успіх. Усвідомлення успіху виникає у суб'єкта після здолання боязкості, невміння, незнання. Ситуація успіху деколи має характер штучно створеної, тому що педагог на деякий час посилює акцент на позитивних якостях студента, не зважаючи на недоліки. Проблеми коригуються поступово, пошуком недоліків, які спочатку спільно з викладачем, а потім самостійно, виправляються. Щоб ситуація успіху не сприймалася студентами штучно створеною, викладач повинен володіти широким арсеналом психолого-педагогічних впливів, мати високорозвинену моральну й емоційну культуру, вміти створити оптимістичний психоемоційний комфорт під час занять (5).

Культурне та творче середовище забезпечує творчий клімат і психологічний комфорт, що сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Перебування в такому середовищі створює педагогу й студентам не тільки психологічну захищеність, але й умови для творчості.

Специфіка мистецтва містить в собі значну кількість того що називається суб'єктивним елементом. Існують протиріччя, з якими викладач стикається у повсякденній практичній роботі. Протиріччя стосуються оцінки художніх якостей робіт та тих вимог, які можуть бути до них пред'явлені. Само

визначення - розвиток творчої особистості – включає в себе уявлення про поступовий зріст, збагачення та розширення зображувальних і художньо-творчих здібностей студентів.

Диференціація в процесі навчання дає можливість на певних етапах скерувати індивідуальні зростання студентів. Все більш актуальною в цьому стає самооцінка як один із компонентів діяльності, пов'язаний не з виставленням собі оцінок, а з процедурою оцінювання, характеристикою процесу виконання завдань, його плюсами та мінусами.

Професійний рівень системи дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, що безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки та освіти. В зв'язку з чим постає питання інформаційного забезпечення навчального процесу, створення його предметного середовища, що відповідає сучасному рівню розвитку дизайну та найкращому досвіду його викладання. Для дизайнера інформація загального призначення більш важлива, ніж для фахівців інших сфер діяльності. Комплексний підхід до розв'язання завдань, що виникають у ході професійної роботи дизайнера передбачає розгляд будь-якого об'єкта у взаємодії з усім середовищем, у якому він знаходиться і функціонує, що вимагає від дизайнера енциклопедичних знань. Основи таких знань закладаються в навчальному закладі і відповідна інформація повинна знаходитися в його фондах.

У забезпеченні і організації дизайнерської освіти студентів є ряд проблем методологічного, психологічного та професійно-педагогічного характеру, а саме: ще досить впливовою залишається традиція, згідно якої педагогічні зусилля зосереджені не на розвиток власне творчих якостей особистості, а на якомога ширшому висвітленні теорії мистецтва. Цей підхід є найменш продуктивним, адже в ньому фактично ігнорується суб'єкт, його естетичне ставлення, потреби, творча індивідуальність.

Потрібно ширше використовувати естетико – виховні можливості позааудиторної роботи. Студенти побачать реальні можливості для виявлення



та реалізації власної творчої активності. Ефективними шляхами удосконалення навчання та створення умов для розвитку творчої особистості студентів є:

- широке використання системи наочності, використання технічних засобів навчання,
- проведення вступних бесід перед виконанням практичних робіт,
- послідовне ускладнення завдань від простих до складних,
- активне включення в процесі викладання питань з історії розвитку дизайну, рисунку, живопису,
- обговорення робіт в кінці кожного заняття (із залученням самостійного аналізу студентами своєї роботи),
- участь студентів у днях студентської науки, що дає змогу поглибити їхні знання з питань дизайну по обраній темі,
- розширення знань студентів про сучасні тенденції в дизайні шляхом ознайомлення з періодичними виданнями з дизайну,
- проведення екскурсій і відвідування виставок з метою ознайомлення із сучасними тенденціями в дизайні, новинках в світі комп'ютерного забезпечення для 3D візуалізації проєктів,
- організація виставок творчих робіт студентів.

Важливу роль у вихованні сприйнятливості до дизайну та прояву творчих здібностей повинні зіграти виставки, експозиції, що демонструють технологічні „ноу - хау“, високу якість товарів і послуг.

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

**Перспективи подальших досліджень.** Актуальність проблеми для сучасної системи дизайнерської освіти передбачає продовження дослідження та втілення в навчальний процес.

*Література:*

1. Шибічак В. *Дизайн в українській школі: проблеми та перспективи* // *Мистецтво та освіта*. - 2000. - № 3. - С. 2.
2. Годфруа Ж. *Что такое психология*. Т. 1. - М., 1992.
3. Эдвардс Б. *Открой в себе художника*. - Минск, 2000.
4. *Эстетика*. Под ред. Л. Левчук. - К, 199, с.190.
5. Белкин И. Г. *Ситуация успеха. Как ее создать*. Книга для учителя. М., 1991.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У ФОРМУВАННІ ДІЯЛЬНОСТІ

### ФАХІВЦЯ-ПЕДАГОГА

### З ДИСЦИПЛІН ДИЗАЙНЕРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Пригодін М.Д.

ХНПУ ім. Г.С. Сковороди

*Анотація.* В статті висвітлені методологічні аспекти, які впливають на процес формування фахівця-педагога з дизайну в контексті Болонської системи навчання. Визначені спільні та відмінні риси вітчизняної та європейської освіти.

*Ключові слова.* дизайн, методологічні аспекти, новітні технології, фахівець.

*Анотация.* Пригодін М.Д. *Методологические аспекты в формировании деятельности специалиста-педагога дисциплин дизайнерского направления.* В статье освещены методологические аспекты, которые влияют на процесс формирования специалиста-педагога дизайна в контексте Болонской системы образования. Определены общие и отличительные черты отечественного и европейского образования.

*Ключевые слова.* дизайн, методологические аспекты, новейшие технологии, специалист.

*Annotation.* Prigodin M.D. *Methodological aspects in forming a specialist-pedagogue by disciplines of a design direction.* In this article a methodological aspects have considered that influence on process of forming of a specialist-pedagogue by a design in contact Bologna's system of training. General traits and distinguishing features of home teaching and European teaching have defined.

*Key words.* Design, methodological aspects, the newest technologies, the expert.

**Постановка проблеми.** Радикальні зміни в системі освіти в ринкових відношеннях приводять до необхідності переоцінки принципів і методології навчання в плані постійного удосконалення, а також формування молодого фахівця-дизайнера, педагога для вирішення методологічних аспектів в учбовому процесі вищої школи. У сучасний період значної уваги надається дизайнерським дисциплінам, починаючи із загально-освітньої школи до вузу на підставі естетичних цінностей.

На даному етапі розвитку науки, техніки, культури відбувається синтез мистецтва, техніки, дизайну, щодо використання знань по створенню оригінальних, техніко-естетичних, конкурентноспроможних виробів і гармонійного довкілля (архітектурного дизайну). Тому і постає необхідність впровадження якісного учбового процесу, розробки методології навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень з питань розвитку освіти з дизайнерських спеціальностей і до вирішення діяльності фахівця-педагога дизайну були висвітлені у публікаціях: Сидоренко В.Ф.[5], Даниленко В.Я.[3], Бойчук А.В.[1].

**Результати роботи.** При модернізації вищої освітянської галузі необхідно розробити новітні учбові плани і дизайн-програми в плані системного підходу, де включені комплексні цикли художньої, дизайнерської, соціально-економічної, гуманітарної підготовки з теоретичної і виробничої практики із залученням фахівців тільки з промисловості, які забезпечують участь студентів і педагогів до роботи над реальними проектами. При цьому в кожному дизайнерському проекті застосовуються вимоги європейських стандартів якості, щодо нормативних параметрів з техніко-економічних, конструктивних, ергономічних, естетичних, маркетингових досліджень.

Основні тенденції сучасного дизайну в умовах ринкової економіки полягають у формуванні загальної концепції культурно-споживчих властивостей з методологією „затребування” і конкурентоздатності. Як наслідок, виникає необхідність впроваджувати в учбовий процес методологічні аспекти щодо діяльності фахівця-педагога, а саме:

- уміння налагоджувати міжособистісні стосунки;
- формування духовного, інтелектуального та фахового естетичного потенціалу;
- розробки концепції індивідуалізації до кожного студента, розширення варіативної частини навчального плану;
- виявлення студентів з високими показниками креативності;

– забезпечення навчальних закладів висококваліфікованими фахівцями-педагогами з досвідом самостійної роботи, із подальшим підвищенням кваліфікації через аспірантуру і докторантуру.

При складанні учбових програм необхідно враховувати проектну методологію з її різноманітними аспектами культурологічного підходу: правовими, моральними, виховними щодо поведінки, мови, професіоналізму, культури, освіти особистості педагога.

Проектна методологія дизайну – осмислення і розробка комплексу засобів проектування, формоутворення, композиційних засобів гармонізації, макетування і моделювання виробів.

За багаторічний період існування українського дизайну були створені програми з різними проектними методологіями, де головними чинниками були такі напрямки як конструктивізм і функціоналізм, інженерний, футурум-дизайн, арт-дизайн, проектно-художній, авангардний тощо. Важливим аспектом в методології дизайну є використання засобів композиційного аналізу і графічного моделювання формоутворення „природничих форм” з подальшою трансформацією в промислові форми виробів.

Накопичення наукових знань і досліджень вимагає перейти до програмованого проектування комп'ютерним обладнанням. У методологію формування діяльності фахівця-викладача впроваджуються новітні технології навчання:

- САПР (система автоматизованого проектування);
- комп'ютерний дизайн;
- маркетингові дослідження;
- введення в Інтернет

Маркетингові дослідження повинні стати обов'язковою умовою одних із методологічних розробок з реалізації товару на ринку. Тому і слід відводити головну інтегральну частину маркетингу в процесі проектної культури.

Аналіз наукових досліджень передбачає методологічні аспекти при проектуванні самих виробів по стадіям, послідовно етапами.

Перелічимо стадії дизайнерського проектування.

1. Допроєктне наукове дослідження. Проводиться збір інформації, аналогів, прототипів (каталоги, проспекти, література, фото і таке інше).
2. Художньо-конструкторська пропозиція. Розробка техзадання. Використання держстандартів, уніфікація тощо. Побудова кінематичних схем, графіків, абстрактні замальовки і т.д.
3. Художньо-конструкторський проект (ескізний і технічний етапи):
  - а) ескізний – розробка ескізів, малюнків, начерків (від руки або із застосуванням комп'ютерної графіки), пошукових макетів;
  - б) технічний – розробка ескізів і макетів (в масштабі, з імітацією матеріалів), робочі креслення і пояснювальна записка.
4. Виготовлення промзразка з реальних матеріалів і в натуральну величину.
5. Здобуття свідоцтва на промзразок, або патента на виробництво дизайнів-виробу.

У перспективі на художньо-графічних факультетах є потреба впровадження важливої методології щодо формування діяльності фахівця-педагога з національного дизайну.

Поряд зі сказаним сучасна освіта потребує нової методології в світі європейської інтеграції. Важливим чинником нашої країни є приєднання до Болонської системи. Освіта України впроваджує положення освітнього простору Європи, проводить реформування та модернізацію навчального процесу [2].

Основні принципи створення зони Європейської вищої освіти сформульовані в таких параметрах:

- запровадження кредитно-модульної системи;
- введення двоциклового навчання;
- формування системи контролю якості освіти;
- розширення мобільності студентів і викладачів;
- забезпечення працевлаштування випускників;

– забезпечення привабливості європейської системи освіти.

Впровадження Болонського процесу передбачає стандартизацію й універсализацію учбового процесу [4].

**Висновки.** Усе позитивне, що було нараховано у вітчизняній освіті з дизайнерських дисциплін, необхідно поєднувати з науковими дослідженнями європейських країн. Розробляти, насамперед, національну методологію відповідно до Болонської системи навчання і формування діяльності фахівця-педагога з дисциплін дизайнерських спеціальностей.

#### Література:

1. Бойчук А.В. *Метаморфози проективної культури в контексті проблем дизайн-освіти* // Вестник ХХІІІ. – 2001. – № 4.
2. *Болонський процес: головні принципи виходження в Європейський простір вищої освіти* // Упорядники Журавський В.С., Згуровський М.З. – К.: ІВЦ „Видавництво „Політєхніка”, 2003. – С. 50 – 70.
3. Даниленко В.Я. *Дизайн*. – Х.: ХІАДМ, 2003. – С. 185-305.
4. Рыбин С.В. *Проблеми впровадження Болонської системи у навчальних закладах мистецького спрямування* // Вісник ХІАДМ. – Харків, 2005. – № 1. – С. 27.
5. Сидоренко В.Ф. *Взаємозв'язок проективної ідеології, методології та стратегії*. – М. Труды ВНИИТЭ. Сер. «Техн. эстетика», 1989. – Вып. 58. – С. 5-7.

## КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА

Ракітянська Л.М.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядаються актуальність, структура та критерії сформованості морально-естетичної активності вчителя-музиканта.

*Ключові слова.* Морально-естетична активність, компонентна структура, критерії.

*Анотация.* Рассмотрены актуальность, структура и критерии сформированности морально-эстетической активности учителя-музыканта.

*Ключевые слова.* Морально-эстетическая активность, компонентная структура, критерии.

*Annotation.* Rakityanskaya L.M. The component structure of teacher-musician's moral aesthetic activity. In the article the structure, the topicalness and the criterions of the formed moral-aesthetic activity of teacher-musician are considered.

*Keywords.* The moral-aesthetic activity, the component structure, criterions.

**Постановка проблеми.** Теоретико-методологічні та організаційно-методичні засади сучасного музичного виховання ґрунтуються на гуманістично зорієнтованій педагогії.

Сьогодні дедалі більшого визнання набуває розуміння того, що одним із шляхів гуманізації відносин в системі «вчитель – учень» є мистецтво. «Саме про роль мистецтва сьогодні необхідно говорити як про центральний напрямок в гуманізації школи» - зазначає Б.М. Неменський [ 2, 106 ].

Мистецтво, художня творчість мають морально-естетичну, а не чисто естетичну природу – стверджують філософи. Метою митця є залучення слухача, читача до світу своїх цінностей – до своїх ідеалів, переконань, моральних принципів, естетичних переживань. «Завдяки цьому, - пише М.С. Каган, - мистецтво виступає – усвідомлюємо ми це чи ні, хочемо ми того чи не хочемо – способом цілісного виховання духовного світу особистості – не одного лише її естетичного виховання, як часто стверджують теоретики, а саме всебічного формування естетично-морально-політичного змісту людської психіки» [1,306]. А відтак результат залучення до морально-естетичних цінностей музичної культури може бути представлений у вигляді придбаного особистістю морально-естетичного досвіду в сфері мистецтва, який дозволяє засвоїти чуттєвий досвід багатьох поколінь шляхом його переживання і усвідомлення. Реалізація особистістю морально-естетичного досвіду в практичній діяльності є, з одного боку, способом самовираження власного морально-естетичного потенціалу, а з іншого – способом активного перетворення навколишньої дійсності на основі власних морально-естетичних уявлень і переконань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психолого-педагогічні дослідження з проблем підготовки вчителя музики до естетичного виховання школярів / Л. Г. Арчажнікова, Н.Л. Белая, С.В. Карпова, Л.Г. Коваль, І.Н. Немикіна, Г.М. Падалка, Н.І. Плешкова, О.П. Рудницька, Г.М. Ципін та інші/ дають достатній теоретичний та емпіричний матеріал, який дозволяє стверджувати, що питання морально-естетичної активності вчителя-музиканта ще не стали актуальними. Професіограми дослідників обмежуються встановленням власне професійних умінь. Що ж до особистісних, громадянських, морально-естетичних якостей учителя, зокрема, його духовних інтересів, смаків, потреб, то вони беруться до уваги не достатньо /Н.Б. Крилова,

Д.П. Печко/. Морально-естетична активність, як показник морально-естетичної культури вчителя, визначає характер сприйняття та розуміння мистецтва, рівень розвитку його морально-естетичної свідомості та діяльності.

Дослідники відзначають, що проблема морально-естетичної активності майбутнього вчителя виникла як засіб розв'язання існуючих в практиці професійної підготовки вчителя-музиканта суперечностей. А вони виникають між високими вимогами суспільства до професійної підготовки вчителя музики і недостатньою педагогічною спрямованістю навчання на музично-педагогічних факультетах; сучасними вимогами до духовної культури вчителя та її реальним низьким рівнем; потребою шкільної практики в активному вчителіві, що працює творчо, і традиційними видами, формами, методами колективної та індивідуальної діяльності студентів у різних видах їх вузівської професійної підготовки.

Існуючі суперечності в підготовці вчителя музики і формуванні його морально-естетичної активності вимагають розв'язання цих питань як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

**Формування цілей статті.** На основі проаналізованої філософської, музикознавчої, психолого-педагогічної літератури визначити компонентну структуру морально-естетичної активності вчителя-музиканта та критерії її сформованості.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз робіт з проблеми дослідження дозволив виділити у структурі морально-естетичної активності вчителя музики компоненти: *когнітивний* /музично-слухові здібності, знання виразально-змістовної спрямованості музичних засобів, навички пізнавальної діяльності, вміння вербальної характеристики своїх переживань, оцінки змісту музичного твору за допомогою категорій етики та естетики, знання способів передачі школярам морально-естетичних цінностей мистецтва/; *мотиваційний* /педагогічно спрямована мотивація, цілеспрямованість інтересів і потреб в музично-виховній діяльності/; *свідомо-вольовий* /здатність до свідомої саморегуляції та спрямування музично-виконавської діяльності на морально-



естетичне виховання школярів/; *комунікативний* /уміння сприймати музичний твір як засіб духовного спілкування з композитором; уміння емоційної ідентифікації; уміння керувати власним емоційним станом/; *емпатійно-діяльний* /здатність до співпереживання, емоційної чутливості та співтворчості з школярами/; *творчо-самодіяльний* /уміння самостійно й творчо використовувати морально-естетичні знання та уміння в музично-естетичному вихованні школярів, уміння ініціативно, творчо підходити до розв'язання музично-виховних завдань/.

Критеріями морально-естетичної активності студентів є:

- *співвідношення* морального та естетичного в аналізі музичних творів /знання виражально-змістовних можливостей музичних засобів; навички пізнавальної діяльності; здатність до співпереживання та емоційної чутливості; уміння аналітично осмислювати музичну форму; уміння аналізувати та вербально характеризувати почуття; уміння оцінювати зміст музичного твору за допомогою категорій етики та естетики/;
- *активно* позитивне ставлення до музично-виховної роботи в школі /позитивне ставлення до професії вчителя музики; стійка педагогічно спрямована мотивація професійної діяльності; потреба у спілкуванні з дітьми/;
- *готовність* до самостійної музично-виконавської діяльності, спрямованої на морально-естетичне виховання школярів /знання способів передачі морально-естетичних цінностей мистецтва; вміння використовувати виховний потенціал музики в роботі з дітьми з урахуванням їх вікових особливостей; розвиненість комунікативних умінь/;
- *міра вияву* ініціативи, самостійності, творчості в музично-виховній роботі з дітьми /уміння використовувати морально-естетичні знання та вміння у самостійній музично-виховній роботі з учнями; ініціативність і творчість у пошуку нетрадиційних підходів до розв'язання виховних завдань; прагнення до творчого самовияву в різних видах музично-виконавської діяльності/.

На основі аналізу музично-виконавської діяльності студентів у класі індивідуального навчання та в ході виконавської практики була визначена

організаційно-педагогічна система, яка забезпечує формування їх морально-естетичної активності. Визначені умови, за яких діє організаційно-педагогічна система: поетапність формування морально-естетичної активності; актуалізація психічних механізмів саморегуляції; посилення діалогічності процесів педагогічної взаємодії; варіювання організаційних форм навчальної діяльності; активізація професійно-педагогічної діяльності.

Як системоутворюючий елемент формуючого етапу дослідно-педагогічного процесу було розроблено програму та методику розвитку морально-естетичної активності студентів у класі індивідуального навчання.

**Перший** етап дослідно-педагогічної роботи спрямовувався на активізацію морально-естетичних елементів естетичної свідомості студентів. Він передбачав розв'язання завдань: розвиток професійної самосвідомості студентів; формування основ морально-естетичних знань, необхідних для здійснення музично-виховної діяльності. З цією метою розроблені колективні форми навчальних занять (лекції, семінари) з використанням методів активізації розумової діяльності на основі принципу проблемності (проблемне викладання навчального матеріалу; проблемні бесіди; проблемно-пізнавальні завдання; диспути).

Завдання **другого** етапу дослідно-педагогічної роботи став розвиток морально-естетичного досвіду студентів і набуття комплексу умінь цілісного аналізу музичного твору з позиції єдності морального та естетичного. Формування морально-естетичного досвіду студентів здійснювалося в умовах колективної та індивідуальної навчальної діяльності з використанням системи типових пізнавально-творчих завдань, розроблених з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей сприймання музичних творів студентами музично-педагогічних факультетів.

**Третій** етап дослідно-педагогічної роботи спрямовувався на реалізацію студентами творчого підходу до процесу художньо-педагогічного спілкування з учнями. Він передбачав виконання завдань: формування умінь художньо-педагогічного спілкування; стимулювання практичної готовності до

самостійної музично-виконавської діяльності, спрямованої на морально-естетичне виховання школярів. Підготовка до самостійної музично-виконавської роботи здійснювалася в ході практикуму, який проводився з студентами інструментального класу в колективно-груповій формі. Шляхом виконання спеціальних вправ вони навчалися умінням художньо-педагогічного спілкування. Важливим методичним засобом формування практичної готовності до самостійної музично-виховної діяльності в школі виявилась організація музично-виконавської діяльності студентів за принципом особистісно-рольового підходу у спеціально створених педагогічних групах. Цьому сприяла активна участь студентів у різних видах виконавської практики в школі, де вони виконували посильні ролі – функції і поступово оволодівали необхідними навичками та вміннями. Для цього використовувались творчі завдання, пов'язані із самостійною підготовкою і проведенням виховної роботи в школі, а також специфічні методи та прийоми (організація змагання між групами; стимулювання позитивного ставлення до музично-виховної діяльності в школі; формування громадської думки; контроль та взаємоконтроль; оцінка та самооцінка).

Перевірка ефективності розробленої методики формування морально-естетичної активності студентів музично-педагогічних факультетів здійснювалася за допомогою методів і прийомів спостереження, анкетування, бесіди, математико-статистичної обробки одержаних результатів, їх якісного аналізу та обробки на ЕОМ. Якщо на початку формуючого експерименту контрольна та експериментальна групи перебували на однаковому рівні сформованості морально-естетичної активності, то порівняльні дані після його завершення свідчать про значні позитивні зміни.

**Висновки.** Необхідність формування морально-естетичної активності як індивідуально-психологічної якості особистості вчителя, що забезпечує успішність педагогічної взаємодії, зумовлена логікою сучасного суспільного розвитку, орієнтованого на перетворення всіх сфер життя за принципами гуманізму та демократії.

З позиції системного підходу морально-естетична активність розглядається як важлива професійна якість цілісної структури особистості вчителя і як утворення власне системне, що складається з компонентів: когнітивний, мотиваційний, свідомо-вольовий, комунікативний, емпатійно-діяльний, творчо-самодіяльний. При такому підході морально-естетична активність розглядається як інтегративне утворення у вигляді процесу творчого накопичення чуттєво-емоційного досвіду, втіленого у мистецтві, освоєння навичок емоційно-осмисленого сприйняття музичних творів і результат реалізації особистістю морально-естетичного потенціалу у власній соціально-ціннісній діяльності.

**Перспективи подальших досліджень.** Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування морально-естетичної активності майбутніх вчителів музики. У наступних розробках важливо сконцентрувати увагу на питаннях, що стосуються наступних аспектів вирішення цієї проблеми: співвідношення морально-естетичної активності та соціальної активності студентської молоді; формування морально-естетичної активності студентів у різних формах організації навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах; вплив морально-естетичної активності на формування педагогічної майстерності вчителя музики, його готовності до виховної роботи з учнями різного віку та інше.

#### *Література*

1. Каган М.С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 118 с.
2. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы //Новое педагогическое мышление/ Под ред. В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 41-48.

## СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Растригіна А.М., Дьомін С.П.

КДПУ ім. В.Винниченка

*Анотація.* В статті на рівні постановки проблеми піднімається питання про загальну необхідність становлення і розвитку суб'єктної активності майбутнього педагога-музиканта як запоруки його високоєфективної професійної діяльності, розглянуто етапи становлення вказаної якості в освітньому просторі ВНЗ.

*Ключові слова.*

*Аннотация. Растрюгина А.М., Дюмин С.П. Становление субъективной активности будущего педагога-музыканта. В статье на уровне постановки проблемы поднимаются вопросы про срочную потребность становления и развития субъективной активности будущего педагога-музыканта как залога его высокоэффективной профессиональной деятельности, рассмотрено этапы становления указанного качества в образовательном пространстве ВУЗ.*

*Ключевые слова.*

*Annotation. Rastrigina A.M., Diomin S.P. Becoming of subjective activity of the future teacher - musician. To point out a problem the article considers pressing necessity of formation and development of subjective activity of a future pedagogue of music as a condition of his/her highly effective professional teaching. The stages of formation of the above mentioned quality in the educational field of an institution of higher learning are being examined.*

*Key words.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні є очевидною необхідність пошуку якісно нових підходів щодо професійної підготовки фахівців у сфері мистецької освіти, як такої що володіє потужним потенціалом у розв'язанні цілого ряду як культурних, так і суто освітянських проблем. Інтегративною метою такої підготовки у системі вищої педагогічної освіти є становлення суб'єктної активності майбутнього педагога-музиканта, основними характеристиками якої є здатність особистості не тільки присвоювати цінності культури й мистецтва, а й виробляти та створювати нові; не тільки усвідомлювати й засвоювати завдання музично-педагогічної діяльності на всіх її етапах, а й самостійно визначати їх; володіти не тільки професійними вміннями, а й бути спроможним використовувати їх у відповідності з прийнятими або самостійно виробленими установками та завданнями; не тільки на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, а й усвідомлювати свою особистісну значущість для інших, прагнути ініціативно, критично й інноваційно рефлексувати, прогнозувати та вносити корективи в свою діяльність.

Саме такі характеристики спрямовують майбутнього педагога-музиканта на реалізацію власного „само..” - самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації тощо й зумовлюють його унікальність, неповторність, індивідуальні процесуальні характеристики, що є основою для міжсуб'єктних відносин, що стимулюють прагнення до взаємодії та співробітництва[3].

**Мета дослідження та отримані результати.** У визначені етапів становлення суб'єктної активності майбутнього педагога-музиканта ми спиралися на загальноприйнятту дефініцію категорії суб'єктності, що існує в предметному полі педагогіки вищої освіти й визначається як системна якість особистості студента[2].

Найбільш продуктивним для дослідження процесу становлення суб'єктної активності як особистісної якості студента, на наш погляд, є системно-функціональний підхід, який відкриває шляхи в практику виховання людей й вказує на індивідуально-особистісну сторону становлення вказаного феномена. Тобто, суб'єктна активність особистості проєктується на її діяльність, що є необхідною умовою простеження процесуальності становлення і розвитку вказаної якості.

Таким чином, становлення суб'єктної активності співпадає з процесом професійного розвитку студента як майбутнього фахівця – музиканта, забезпечується логікою побудови навчального процесу протягом всіх років навчання й може бути представлено у такій послідовності: адаптація до умов навчально-виховного процесу мистецького факультету, ідентифікація з вимогами навчальної та учбово-професійної діяльності; самореалізація в освітньому процесі; самопроєктування професійного становлення.

З позицій системно-функціонального підходу всі ланки музично-педагогічної освіти, що передбачені стандартами підготовки майбутнього фахівця-музиканта мають чинити актуалізуючий вплив на становлення суб'єктної активності студента, втім наявність цілеспрямованих впливів усередині навіть одного із компонентів системи приводить до руху всі її складові [1].

Отже, на прикладі однієї з профільюючих у системі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта дисципліни „Сольний (естрадний ) спів можна прослідкувати послідовність етапів становлення досліджуваної якості.

На першому етапі домінує активне пристосування студента до нових умов діяльності. Студент ознайомлюється зі специфікою організації навчального

процесу у класі естрадного співу й після усного резюме, презентує свої музичні та вокальні пріоритети, виконуючи музичні композиції та улюблені пісні. Викладач визначає співацький діапазон студента й виходячи з природних й набутих до вступу на мистецький факультет співацьких можливостей, розвиненості його слухових та інтонаційних здібностей, підбирає відповідний пісенний репертуар.

Другий етап спрямовано на активне освоєння й кваліфіковане виконання студентом визначеного репертуару. Наряду з традиційними методами постановки голосу та набуттям навичок вокального виконавства, робота в класі естрадного співу в основному проходить у супроводі фонограм, що крім певних незручностей, має й позитивний ефект: розвиває мелодійний слух студента, дає можливість аналізувати з професійної точки зору манеру того чи іншого виконавця, оволодівати навичками роботи з мікрофоном, використовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Третій етап полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей і професійних умінь. При цьому, в класі естрадного співу, як і у всіх інших видах спеціальної навчальної діяльності, забезпечується взаємозв'язок і поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом. В процесі самостійної роботи (викладач тільки коректує діяльність студента) над інтонацією, рівним звучанням у певних звуковисотних позиціях, диханням, фразуванням, як одним із найважливіших засобів виразності, зростає самодетермінація й усвідомлена саморегуляція студента. Особливої уваги на цьому етапі надається роботі над музичним та літературним текстом, де студент осмислює й презентує власне уявлення щодо змісту твору, розкриває його експозицію, розвиток, кульмінацію, коду.

Сутність четвертого етапу визначається проявом суб'єктної активності студента, що здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення індивідуальних здібностей, навичок, умінь, а також особистісних властивостей у професійно значимі якості; шляхом власної імпровізації реалізує можливості досягнення певного рівня кваліфікації й різнобічного особистісного розвитку в

умовах класу естрадного співу, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності.

Етапи становлення суб'єктної активності спадкоємні по своїй суті. Кожний новий щабель зберігає конструктивні елементи досягнутого на попередньому, збагачує їх і заперечує те, що на новому етапі вичерпало свої творчі можливості. Ця наступність виражається в послідовному вирішенні протиріч між системою цілей, мотивів, домагань особистості й наявними в неї реальними можливостями, між вимогами до особистості (внутрішнім і зовнішніми) і актуальним рівнем її розвитку.

Отже, суб'єктна активність студента проявляється в його навчально-пізнавальній діяльності, самопізнанні, цілеспрямованому перетворенні його потенційних здібностей і властивостей в професійно значущі якості, що є актуальними для сучасного педагога-музиканта

Внутрішнім змістом процесу професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта є специфічна самоорганізація його особистісного освітньо-розвиваючого простору, де він виступає як суб'єкт свого професійного становлення, засвоює зміст і технології сучасної музично-педагогічної освіти, вибудовує власний індивідуально-творчий почерк, специфічним джерелом якого є цільові, змістовні та процесуальні характеристики навчально-виховного процесу ВНЗ. Готовність майбутнього фахівця до використання особистісного потенціалу, його суб'єктної активності в практичній діяльності передбачає, перш за все проходження саме таких етапів професійного зростання і розвитку.

В той же час становлення суб'єктної активності фахівця-музиканта є процесом знаходження ним сенсу життя й професійного буття з метою їхньої реалізації в сфері майбутньої професійної праці. Це цілеспрямований процес становлення соціально-культурних і спеціальних новоутворень, що обумовлюють поступове досягнення суб'єктної активності на кожному з етапів розвитку майбутнього фахівця як професіонала, як особистості, як суб'єкта діяльності. В цьому процесі повинні враховуватися спрямованість формування суб'єктності, наступність етапів розвитку в її різних модальностях,



багатоваріантність шляхів розвитку, темп і т.п. Однак у кожного окремої особистості ця динаміка носить особливий характер, обумовлений динамікою її розвитку в цілому.

**Висновки.** Отже, становлення суб'єктної активності відбувається не тільки відповідно вказаним етапам: це складний, багатоаспектний процес, що слідує своїй внутрішній логіці, має індивідуально-своєрідну траєкторію й у своєму розвитку має спиратися на суб'єктно-діяльнісні технології[3], що відповідали б наступним основним цілям:

- моделювання освітнього процесу, яке враховує не тільки ступінь суб'єктної активності студента, але й сприяє її посиленню, проявленню й подальшому розвитку;
- вивчення психолого-педагогічних умов, що стимулюють зростання суб'єктної активності майбутнього фахівця в педагогічному процесі на кожному з виділених етапів;
- виявлення й дослідження механізмів становлення й розвитку суб'єктної активності студентів мистецького факультету у всій багатогранності її прояву.

Технології такого типу передбачають розвиток у майбутнього фахівця-музиканта здатності активно залучатися до усвідомлення й осмислення своїх професійних можливостей з метою їх критичного аналізу, оцінки ефективності й побудови власного життєвого та професійного шляху.

#### *Література*

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., Политгиздат. - 1990
2. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза//Педагогика. - №5 -2006
3. Сластенин В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя// Педагогическое образование и наука. - №2 -2006

# КАТЕГОРІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА КЛАСИФІКАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Рейзенкінд Т. Й.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У статті розглядаються проблеми смислоутворення поняття "категорія інтеграції" в контексті глобалізації та диференціації професійної підготовки учителя музики поліхудожнього профілю. Аналізуються механізми інтеграції з урахуванням проєктивних технологій діагностування індивідуальних можливостей вчителя музики. Інтегративні механізми розглядаються в контексті взаємодії принципів концентрованого множинного впливу, сумісництва, заміни функцій з філософської, культурологічної, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої точок зору. Пропонується варіант інтегративної семантичної моделі, яка синтезує первинні образи із сучасними науково-художніми уявленнями.

*Ключові слова.* категорія інтеграції, глобалізація, учитель музики поліхудожнього профілю, принципи концентрованого множинного впливу, сумісництва, заміни, інтегративна семантична модель.

*Аннотация.* Рейзенкінд Т. И. Категория интеграции как методологическая предпосылка классификации принципов обучения и воспитания в профессиональной подготовке учителя музыки. В статье рассматриваются проблемы смыслообразования понятия «категория интеграции» в контексте глобализации и дифференциации профессиональной подготовки учителя музыки полихудожественного профиля. Анализируются механизмы интеграции с учетом проєктивных технологий диагностирования индивидуальных возможностей учителя музыки. Интегративные механизмы рассматриваются в контексте взаимодействия принципов концентрированного множественного воздействия, совмещения, замещения функций с философской, культурологической, психолого-педагогической, искусствоведческой точек зрения. Предлагается вариант интегративной семантической модели, синтезирующей первичные образы с современными научно-художественными представлениями.

*Ключевые слова.* категория интеграции, глобализация, учитель музыки полихудожественного профиля, принципы концентрированного множественного воздействия, совмещения, замещения, интегративная семантическая модель.

*Annotation.* Reizenkind T. Category of integration as the methodological precondition of classification of principles of training and education in vocational training the teacher of music. In article problems sense-formed concepts «a category of integration» in a context of globalization and differentiation of vocational training of the teacher of music of a polyart structure are considered. Mechanisms of integration are analyzed in view of projective technologies of diagnosing of individual opportunities of the teacher of music. Integrative mechanisms are considered in a context of interaction of principles of the concentrated plural influence, overlapping, replacement of functions with philosophical, culturalological, the psycho-pedagogical, art criticism points of view. The variant integrative is offered to the semantic model, synthesizing initial images with modern scientific - art representations.

*Key words.* a category of integration, globalization, the teacher of music of a polyart structure, principles of the concentrated plural influence, overlapping, replacement, the integrative semantic model.

**Постановка проблеми.** Сучасні зміни в освіті характеризуються певними ознаками. До них можна віднести аспекти розвитку культурної глобалізації, обґрунтування та розробку економічних знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Ці процеси є стрижнем не лише міжнародних контекстів існування національної держави, соціуму, а й особливостей розвитку кожної людини. Це зумовлює необхідність активної інтеграції у світовий, культурний, інформаційно-освітній простір.

Певною мірою процеси глобалізації та інтеграції торкаються й змісту наповнення освітньої та мистецької реформ в Україні, що зумовлено

забезпеченням функціонування моніторингу освіти на національному та міжнародному рівнях, децентралізацією управління освітою як засобом розширення державно-громадського партнерства в структурній перебудові освітньої системи відповідно до потреб безперервного характеру освіти, розвитком ринку освітніх послуг, використанням кращого зарубіжного досвіду в сфері освіти на основі міжнародного співробітництва [13, 3].

Виникають протиріччя між необхідністю усвідомлення сутності взаємодії централізаційно-децентралізаційної, стандартно-орієнтованої, професійно-орієнтованої стратегіями професійної освіти й відсутністю глибинного аналізу цих пріоритетів у контексті відпрацьованих національних стратегій; потребою досягнення інтеграційних процесів з точки зору контексту стратегій реалізації змін, методологічними засадами яких є протистояння ідеї лінійної каузальності, принципу стабільності, ідеєю упровадження принципу переривчастості, нелінійності систем, здатних до адаптації й відсутністю чітких уявлень формування інформаційно-технологічних знань, що передбачає: а) доступність новітніх освітніх технологій; б) використання макроосвітніх підходів, коли національна освітня політика враховує міжнародні виміри якості знань, роль соціально-освітнього компонента, який передбачає розгорнутість інтеграційних процесів на основі поєднання різних суспільних груп, категорій населення, професійних спілок освітян, різнобічних форм партнерства на основі оперування різноманітними формами знань.

Вирізнення стратегій національної освіти, інтеграція національних ідей у міжнародний освітній простір, виокремлення ключових інтегральних понять, що впливають на оволодіння новітніми технологіями навчання, наповнення сутності поняття "категорія інтеграції" складає сутність актуальності обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що в Україні поглиблюється зміст досліджень, зумовлених необхідністю розвитку теорії й практики підготовки майбутнього музиканта-педагога з опорою на національні традиції в умовах засвоєння прогресивного європейського досвіду, зумовленого

процесами глобалізації [15, 21].

В. Шульгіна вирізняє етнотип глобальної цивілізації, сутність якого характеризується раціональним мисленням, розумінням природи як невичерпної скарбниці ресурсів, формуванням уявлень про автономію особистості, її самоцінність, необхідність і можливість самореалізації [15, 21].

Це впливає на зміст понять щодо перетворення категоріальної моделі світу, формування розгалужених ціннісно-сміслових систем. Але певні досягнення глобалізації в технічній, технологічній та комунікативній сферах ґрунтуються на розвитку національних культур, яким притаманний такий показник, як диференційованість. Таким чином посилюється роль культури, національне відродження не тільки реставрує культурні надбання національних культур, але й здійснює “подвиг воскресіння того, що не минає” [15, 25].

Г. Падалка наголошує на доцільності інтернаціоналізації вищої мистецької освіти, яка потребує “радикального оновлення організаційно-методичних засобів інтенсифікації навчального процесу” [10, 18]. Авторкою дослідження пропонується варіант інтеграції таких трьох напрямків: мистецько-фахового, педагогічного й науково-дослідницького. Можливості глобалізації навчання розглядаються Г. Падалкою в контексті впровадження кредитно-модульної технології навчання, яка на думку дослідниці, передбачає “упорядкування, системну уніфікацію змісту і навчальних підходів в межах певного мистецького фаху в різних університетах в широкому міжнаціональному просторі, а також вивільнення навчального часу студентів для самостійного опрацювання матеріалу” [10, 19]; упровадження рейтингового оцінювання, коли поєднується цифрова шкала зі словесними визначеннями градації якості мистецької підготовки студентів; варіативні підходи до системи мистецької освіти шляхом узагальнення орієнтирів підготовки навчальних планів, програм, розробки елективних курсів; застосування конкретних форм навчального процесу, їх урізноманітнення; використання інноваційних підходів, які ґрунтуються на комунікативних стратегіях мистецької підготовки фахівців: партнерський діалог між викладачем і студентами, використання конкретно-ситуаційних

засобів навчання тощо [10, 19].

Для нашого дослідження є важливою верифікація даних, що наповнюють змістом інтегральні механізми. Аналіз цих механізмів можна робити в межах таких вимірів діяльності: а) політичного, що враховує контекстуальні особливості, удосконалення діяльності, ефективність та результативність діяльності; б) структурного, вимірами якого є цілі діяльності, організаційна структура, взаємодія та підпорядкованість складових систем; в) людського, вимірами якого є професійні навички та їх розвиток, особисті потреби, психологічний клімат; г) символічного, що ґрунтується на різних формах символічних дій, у яких визначається культура організації та прихильність її членів до співпраці та співрозвитку [13, 17].

А. Сбруева, послуговуючись концепціями освітніх теоретиків (соціологів, філософів, політологів, психологів, дидактів) з США, Канади, Великої Британії, Австралії, Нової Зеландії, доходить висновку, що більшість досліджень присвячена розгляду політичного та структурного вимірів, значно менша частка – структурного та культурного; структурного, культурного та символічного; символічного та людського вимірів або інших варіантів [13]. Авторка дослідження наголошує: всі викладені виміри реформ розглядаються досить рідко, що свідчить про певну складність такого підходу [13, 17].

Нами зроблена спроба інтегрувати в поняття “категорія інтеграції” складові вимірів діяльності в умовах визначення ролі структурного, культурного та символічного підходів, орієнтованих на нове мислення (передбачає визнання ролі багатосторонньої глобалізації, коли світ розглядається як глобальне помешкання з багатосторонніми формами взаємодії); усвідомлення значимості формування багатосторонньої особистості, коли формуються уявлення про зміни в освітньому середовищі, критерієм яких є триплізація (зовнішньо-контекстуальні чинники, до яких слід віднести глобалізацію, локалізацію, індивідуалізацію) [13, 17].

Категорія інтеграції в контексті глобалізації може наповнюватися змістом конвергенції, що стосується цінностей освіти, цілей стратегії реалізації освітніх

реформ, способів та критеріїв оцінки якості знань.

У формуванні готовності різних рівнів освітньої системи А. Сбруева виокремлює такі контексти тлумачення поняття "готовність до змін": готовність до змін визначається як колективна компетенція педагогічного колективу навчального закладу (русло стандартно-орієнтованої стратегії американських дослідників Б. Кінга та С. Янга).

А. Сбруева спосіб узагальнення змісту пов'язує з такими вимірами: *індивідуальний*: зростання ролі кожного викладача педагогічного колективу та учнів; *колективний*: примноження можливостей окремих індивідів через організацію їх взаємодії завдяки співробітництву; *організаційний*: забезпечення єдності інноваційних програм; *вимір моральних цінностей* як показник операційного виміру, коли до взаємодії включаються такі сфери, як індивідуальна, міжособистісна, організаційна.

Індивідуальна сфера передбачає наявність професійних знань та умінь, умінь до рефлексії, конструювання нових знань та смислів. Міжособистісна готовність включає здатність до спільної праці на основі принципу співробітництва. Організаційна готовність стосується створення, розвитку та вдосконалення структур, у рамках яких відбувається навчання.

Показником готовності до змін є відкритість до нових ідей, гнучкість, які розглядаються в контексті дуалізму: а) як статичного феномену, що означає наявність потенціалу реалізації стратегічних можливостей; б) як динамічного процесу, що передбачає застосування стратегій, які дозволяють здійснювати перенесення інноваційних знань, умінь та навичок в інший інноваційний процес [13, 236-237]. Категорія інтеграції може бути наповнена змістом професійно-орієнтаційної стратегії освіти. В якості ключових понять при цьому можуть виступати: системність розбудови національної освіти, стандарти високого рівня, регуляція та дерегуляція професійної освіти, що дозволяє лібералізацію доступу до професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, дерегуляція й професіоналізація є двома ідеологіями сучасних реформ професійної освіти [13, 257].

З огляду на викладене сформульована мета дослідження: розкрити сутність символічного та культурного виміру професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю та виокремити конструкти категорії інтеграції в контексті пізнання внутрішнього світу особистості в умовах глобалізації та диференціації навчання, урахування протиріч сучасних форм мислення, формування готовності до змін у суспільстві, зокрема, в сфері новітніх інформаційних технологій, інформаційному освітньому просторі; реалізації взаємодії в процесі навчання принципів концентрованих множин та сумісництва, замішування функцій педагогічного стимулювання.

**Отримані результати.** Дослідницький екскурс відносно категорії інтеграції в умовах глобалізації потребував тлумачення сенсу складних та динамічних понять. Це сприяло включенню конструктів, які ґрунтуються на розумінні взаємодії в процесі діяльності протилежних елементів, поза якою неможлива реалізація принципу єдності та боротьби протилежностей. Набуває значення пошук функцій в умовах їх локалізації за допомогою унаочнення діаграми. Наприклад, доречне пізнання психічного апарату, складовими якого є “ід”, “его”, “супер-его” [12, 132]. У даному випадку, з точки зору теорії психоаналітичного підходу, можлива класифікація за ознакою наявності топографічних конструктів поняття. У зміст цих понять покладена концепція взаємодії різноманітних прошарків психічного змісту. Аналіз продуктів професійної діяльності майбутнього вчителя дозволяє констатувати, що згадування, стимули, фантазії знаходяться на різних відстанях від межі поєднання несвідомого та свідомого [12, 132].

Сформованість знань студентів про цей феномен дозволяє в процесі професійної діяльності аналізувати за допомогою методів самоспостереження змістовність концепції “Я-образ”. Це впливає на формування умінь учителя діагностувати образи та уявлення, створені учнями, за допомогою оволодіння методом інтроекції. Внаслідок такого способу діяльності вчитель стимулює процес перевтілення завдяки активізації власного “Я” у педагогічному процесі об’єктом-образом, створеним учнем. Складаються умови для формування нової

психічної структури вчителя. Ч. Райкрофт називає цю структуру по-різному: “інтроспект”, “інтроспекційований об’єкт” чи “внутрішній об’єкт” [12, 62].

Ми погоджуємося з точкою зору Ч. Райкрофта, що доцільна інтерналізація відносин, під сутністю якої слід розуміти пізнання шляхів переходу від сприйняття (у нашому випадку – творів мистецтва) до формування конкретно-предметних образів, що виникли внаслідок спілкування з твором мистецтва. На думку Ч. Райкрофта, можна виокремити два види відносин: інтерперсональні відносини (відносини проміж партнерами спілкування); інтраперсональні відносини із власним супер-его [12, 60]. Ігнорування взаємодії цих двох видів відносин не дозволяє, на думку Є. Гливи, формувати ситуації для втілення особистісно-індивідуального підходу в формуванні особистості [1].

Аналіз психолого-педагогічної думки та власний досвід проведення експериментальних досліджень дозволив нам знаходитися в руслі досліджень О. Олексюк, яка теоретично й практично досліджує умови упровадження проєктивних тестів, метою яких є виявлення особистісних показників майбутніх фахівців на основі інтегративних підходів [9, 25-33].

Зазначимо, що елементи діяльнісного підходу можуть наповнюватися елементами психодинамічної моделі формування особистості, які розглядав К. Юнг, а саме: абстрактна, схематична картина світу. Цій картині притаманний лаконізм побудови у вигляді абстрактного образу, знаку, символу [9, 32].

На нашу думку, вибір проєктивних технологій діагностування за допомогою використання психодинамічної моделі наповнює духовним змістом сутність діяльнісного підходу. Наприклад, нами в ході дослідницького екскурсу використовувалися філософське та психологічне тлумачення геометричних символів за Х. Керлотом, В. Кандинським. Так, образ трикутника В. Кандинського тлумачився у контексті руху від матеріального до духовного.

Методологічними засадами такого підходу є концепція О. Маркової [8]. Сутність його полягає у створенні позатеоретичних передумов теорії мистецтва та теорії виконавства, коли враховуються онтологія мистецтва, космологічний сенс специфічних та неспецифічних засобів художньої виразності, особливості



психологічної містики артистичної діяльності. Підґрунтям для такого підходу, на думку О. Маркової, є інтеграція таких компонентів: а) усвідомлення ритмічного буття; б) боротьба тези та антитези; в) досягнення права на дисонанс як умови для свободи мислення.

Доречно також спиратися на методологічні засади С. Гончаренка, який під поняттям “категоріальний апарат педагогіки” розуміє систему понять, у яких відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність. Педагогіка, як й інші науки, широко використовує філософські поняття (вони є методологічною базою), а також створює розгалужену сітку власних понять, які поділяють на загальнопедагогічні й часткові [2, 157].

На нашу думку, інтенція особистості до визначення потреби формувати моральність як складовий показник особистості свідчить про наявність певної внутрішньої структури. Тому ми погоджуємося з Ч. Райкрофтом про те, що: 1) існує різновид економічних понять, якому притаманна певна енергія, кванти (лібідо, афекти). Вони можуть бути уведений до складу структур, яким притаманний зв'язок між окремими енергіями [12, 132-133]; 2) обґрунтування чи розробку тієї чи іншої моделі недоречно ототожнювати із системою понять у вигляді моделі діаграми; доцільно усвідомлювати сутність топографічних понять [12, 91]; 3) під конструктом слід розуміти психічний апарат, який дозволяє тлумачити внутрішні процеси як функції деякої гіпотетичної структури [12, 77]; 4) розуміння висловлених понять не завжди можна оречевлювати як конкретні предметні явища, виокремлені поняття лише дозволяють усвідомити функції, зумовлені необхідністю з'ясування окремих процесів [12, 108]. Урешті, слід формувати установку на те, що психіка людини ґрунтується на цілісному підході особистості. Це передбачає систематизацію та взаємодію понять на вищому рівні абстрагування.

Гегель, який зробив власний внесок у розробку діалектичної логіки, наголошував, що всі категорії взаємопов'язані, переходять одна в одну і разом відтворюють закономірність поступального розвитку. Філософ наголошує, що у взаємозв'язку та взаємоопосередкуванні знаходяться такі категорії: якість

(кількість, міра), сутність (підстава, явище, дійсність, до якої входять субстанція, причина, взаємодія), поняття (суб'єкт, об'єкт, ідея) [14, 269].

Вищевикладене дало нам змогу включити до взаємодії категорію теорії виконавства. Ми робили спробу систематизувати методологічні засади, що б обґрунтовували можливості духовних стимулів мистецтва, зокрема музики, яка включає ідею музично-творчої відвертості й евристичність виконавства (знання про те, що не знаємо, але можемо досягнути) [8, 21]. Зазначимо, що метафоричність музичного виконання має відбиток в опосередкованій формі в різних творах мистецтва, зокрема кіномистецтві та театральному мистецтві.

Доречно встановлювати взаємозв'язки між різними категоріями: а) категоріями, що сприяють одухотворенню шляхом віри в контексті загальних форм мислення; б) категоріями цілісного бачення світу на основі взаємозв'язку свідомого та несвідомого, смислів і значень, взаємопроникнення космічних структур на основі принципу неперервності (континуальність часу та принципу перервності часу (дискретність)), категорії інтеграції раціонального та ірраціонального. Взаємозв'язок категорій зумовлений такими інтегральними механізмами, як кодування й декодування інформації (творчість за законами митця) та формування потреби ідентифікувати у свою свідомість музичні, пластичні, музично-словесні інтонації, що потребує пізнання загальнолюдських цінностей. Тому вчитель музики поліхудожнього профілю повинен розуміти сутність професійної діяльності за допомогою знань та понять щодо сумісницьких функцій інтегральних механізмів різних моделей навчання.

Для нашого дослідження є цінною точка зору В. Медушевського, який засвідчив досвід фіксації в комп'ютерній графіці "гармонік, що розширюються", неможливий з точки зору фізичної акустики. Ми погоджуємося з думкою О. Маркової про необхідність формування професійних умінь в умовах особливої зосередженості душі в "розумі серця". Однією з таких умов є згадування церковного побутового співу, який впливає на духовність сприйняття священного тексту [8, 23].

Водночас, принцип одухотворення професійної підготовки вчителя

повинен інтегруватися до взаємодії різноманітних категорій. У зв'язку з цим, для нашого дослідження є важливою точка зору Н. Гуральник, яка звертає увагу на педагогічну сміність сучасного навчання в класі фортепіано вищого музичного навчального закладу. Н. Гуральник наповнює оновленим змістом поняття *integratio* (поповнення, відновлення), що допомагає побачити в інтеграції не лише об'єднання окремих частин, але й процес зближення та вирівнювання досягнень різних політичних та економічних систем, формування глибоких і стійких зв'язків в науці, а також соціальної сутності інтеграції як наявності упорядкованих відносин між окремими індивідами та їх групам тощо. Послугуючись концепціями М. Ярмаченка, Н. Гуральник приходить до висновку, що інтеграція в педагогіці є одним з головних принципів науково-педагогічного мислення, а зміст освіти – процесом виявлення однотипних сутностей (закономірностей) з елементами змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв'язків між ними [4, 59].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, художньо-педагогічних досліджень свідчить про те, що поняття “інтеграція” не має однозначного тлумачення. Воно розглядається і як принцип навчання, і як науково-педагогічна категорія, і на рівні міжпредметних зв'язків, коли вивчається споріднений матеріал з різних предметів. На нашу думку, доцільно розвести поняття “принцип інтеграції”, що передбачає вихідну позицію опори на інтеграцію в процесі навчання та виховання; і поняття “категорія інтеграції”.

Названа вище взаємодія понять зумовлює більш глибокий підхід до контекстної інтерпретації цього складного поняття. Категорії інтеграції можуть включати такі види класифікацій: а) за ознакою інтерпретації змісту ставлення учня до несвідомих імпульсів та фантазій, що мають прояв у продуктах творчої діяльності особистості; б) за ознакою прямих інтерпретацій, які ґрунтуються на знаннях символіки поза врахуванням асоціацій учня; в) за ознакою правильності інтерпретації, коли з'ясовуються адекватно сформовані знання щодо інтерпретації певного дидактичного матеріалу; г) зміст інтерпретації за допомогою проєктивних технологій повідомляється учням з врахуванням

підготовки сприйняття матеріалу; д) за ознакою передчасних інтерпретацій, які ще з наукової точки зору є результатом упровадження принципу фальсифікації, обґрунтованому К. Поппером; є) за ознакою мутаційних показників, які передбачають вплив на розвиток психічних показників.

У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що інтеграція як засіб глибокого змісту смислу складних творів мистецтва, ланцюжків асоціацій, які є об'єктом пізнання вчителя та самопізнання суб'єкта, стимулює процес оволодіння основами професійної діяльності вчителя, якщо спиратися на такі положення: а) образне мислення зумовлене взаємодією з понятійним і сприяє підвищенню ефективності інтелектуальної, розумової діяльності в умовах пізнання символіки; б) сутність управління несвідомими процесами полягає в з'ясуванні потреб, мотивів, інтересів майбутнього вчителя, в усвідомленому застосуванні методів аналізу, порівняння в умовах пізнання змісту асоціацій; в) встановлення прямих і зворотних зв'язків між суб'єктом навчання та інтерпретатором. За допомогою такого зв'язку можна встановити те, що існують загальні механізми, які підтверджують право на існування висловленої інтерпретації. Однією з умов, що сприяє існуванню того чи іншого різновиду інтерпретації є виокремлення функції інтерпретації, яка впливає на збільшення самосвідомості й сприяє інтеграції шляхом доведення до суб'єкта навчання тих внутрішніх процесів, які раніше для нього були несвідомими. Різновиди інтеграції потребують узагальнень – цього можна досягти в умовах організації взаємодії понять "категорія" та "інтеграція".

Зазначимо, що поняття "категорія" сформовано у розділі абстрактної математики, що вивчає сукупності математичних об'єктів і зв'язки між ними, абстрагуючись від внутрішньої структури цих об'єктів. Для нашого дослідження є важливим чинник, що об'єктом дослідження теорії категорій виступають як спеціальні класи категорій, так і загальні (абстрактні категорії). Водночас абстрактні категорії (топоси) нині використовуються в математичній логіці, у дослідженнях з філософії, психології. Абстрактні категорії дозволяють відображати динаміку математичних понять, до структури яких входить такий

механізм як інтегральність. Звертання до усвідомлення змісту абстрактних категорій дозволило нам затвердитися в доречності прийому екстраполяції понять, абстрактних категорій у спеціальні класи категорій.

У курсі диференціального й інтегрального обчислювання Г. Фихтенгольца (М.: Наука, 1970) наголошується на тому, що існує першообразна функція інтеграла. Сутність її полягає в наступному: якщо вона взаємодіє з іншими функціями, то є величиною, похідною для інших функцій або виконує функцію диференціала:  $F(x)$  – першообразна функція  $= f(x)$  або  $cF(x) = c/F(x) = f(x)dx$ , де функція  $F(x)$  є першообразною (або інтегралом) для диференціального висловлювання  $f(x)dx$ .

Пошук першообразних структур у певної категорії дозволяє усвідомити механізми інтеграції. Кожна постійна величина має першообразні функції й характеризується здатністю змінювати значення функцій з довільно-постійних на першообразні. Це свідчить про взаємодію загальних та спеціальних категорій, взаємозв'язок понять “категорія” та “інтеграція”. Першообразні структури є інтегральним механізмом цих понять. Тому в математичних поняттях існує таке висловлювання:  $F(x)+C$  – довільна постійна, що передбачає трансляцію загального виду функції, включає у свою структуру похідну функцію  $f(x)$  або диференціал  $f(x)c/x$ . Цей вислів має додатковий смисл і назву невизначеного інтеграла  $f(x)$  і визначається символом  $Sf(x)c/x$ . Таким чином, у символі в опосередкованому неявному вигляді зосереджена довільна постійна.

У зв'язку з викладеним можна застосувати прийом екстраполяції з механізмів інтегральності математичних понять у мистецтвознавчі поняття типу “синестезія”, “синестезійні образи”. Інтегральності цих понять притаманна взаємодія з перемінною інформативного поля. Саме вона є першообразною функцією для обраної функції в конкретний період формування необхідних знань, умінь, навичок. Методологічними засадами такого підходу є теорема Ньютона й Лейбніца: “похідна від перемінної площини  $P(x)$  за кінцевою абсцисою  $x$  дорівнює кінцевій ординаті  $y = F(x)$ ” (Г. Фихтенгольц вважає, що цей умовивід видрукуваний ще Барроу, вчителем І. Ньютона) [Г. Фихтенгольц,

– М.: Наука, 1970. – С. 15].

Можна констатувати, що відшукування першообразної функції для інформаційної площини дослідження сприяє розумінню інтегративних процесів. Доречно орієнтуватися в тому, що взаємодія першообразної функції з довільною функцією реалізується в умовах задачного підходу до закону зміни коефіцієнта кута.

У наших умовах мова йде про ракурс точки зору особистості на геометричне мислення як структури художнього мислення. Джерелом розвитку геометричного мислення є відшукування кривої, що ототожнює нелінійність сприйняття. У даному випадку є доречним відшукування зв'язку між інтегральними структурами й площиною плоских фігур. Невипадково цей зв'язок здійснюється за допомогою геометричних фігур: квадрата, трикутника.

У цьому контексті доцільно навести приклад застосування методу заміни перемінної чи підставлення в умовах переходу від категорії математичної абстракції до категорії духовно-філософської. Йдеться про екзистенціалістичну категорію постійно змінюваної динаміки контрастів та їх гармонізації. Сформульована математична формула європейської духовності. Сутність її є трикутником, де внутрішнє "поле" уособлює гармонійну виразу індивідуальність європейця, а вершини – волю до влади (вершина між бічними – розумом й волею), динамізм (воля й почування). Гармонія (рівність кутів трикутника) залежить від рівня сили основних компонентів (рівні боки). При абсолютно рівних боках знищення рівноваги є рішуче неможливим. Вихідним пунктом цього трикутника є вершина волі до влади [3].

Інтегральність категорій, яка зумовлена механізмами загальної абстракції на основі взаємодії математичних першообразних функцій і довільних, постійних функцій, допомогла Л. Мазелю сформулювати формулу художнього впливу на пізнання текстів культури в умовах застосування методу заміни музичної теми першого роду темою другого роду. Це стосується реалізації програмного задуму. Навпаки, у процесі пізнання непрограмного твору може бути використаний варіант заміни теми другого роду темою першого роду.

Пошук зустрічних першообразних рухів у взаємодії з похідними функціями, які мають відбиття у темах, мотивах, лабіринтах послідовностей різного ступеня узагальнень, є функцією інтеграції у формуванні професійних знань, умінь та навичок [7, 144-145].

Л. Мазель виокремлює угруповання принципів стимулювання пізнання текстів художньої культури на основі сумісництва функцій. Ці принципи передбачають виокремлення загальних ознак засобів художнього стимулювання. У цьому контексті враховується, що кожний принцип може включати інтегральні показники іншого принципу. Тому, на думку Л. Мазеля, виникає потреба сформулювати принцип, який ґрунтується на стимулюванні сприйняття в умовах множинного й концентрованого впливу [7, 158].

Наприклад, навіть одностайна народна мелодія ґрунтується на взаємодії таких художніх засобів виразності: лад, малюнок мелодії, метро-ритм, співвідношення мотивів [7, 161]. На нашу думку, художня деталь досягає ефекту в умовах виокремлення взаємозв'язків між всіма елементами. Рефлексивну затримку на деталі доцільно робити в умовах накопичення кількості художніх смислів; доцільно зупинитися на принципі акцентуалогії як чиннику включення в спілкування неоднорідних засобів художньої виразності, які впливають на різні поверхні внутрішнього світу особистості.

Принцип множинного і концентрованого впливу передбачає ударність ефекту впливу, але при цьому необхідно відмовитися від механічного застосування художніх засобів виразності. Позбавитися від цього недоліку можна в умовах накопичення емоційних смислів. Значення принципу множинного та концентрованого впливу полягає, на думку Л. Мазеля, у загальному: у принципі доведення до слухача, глядача, читача змісту художнього твору; активному зараженню реципієнта [7, 163]. Але першообразні інтегральні функції художніх засобів виразності перетворюються на довільну функцію, яка набуває протилежного значення, створює образ з точки зору зворотного кута зору, хоча інтегральні зв'язки мають опосередкований характер. Наприклад, тема духовного виховання учнівської

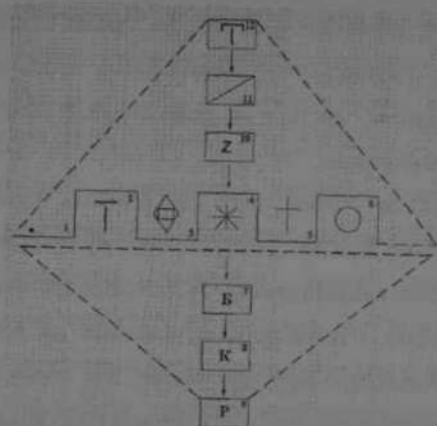
молоді може вивчатися вчителем музики на основі пізнання внутрішнього підтексту фільму А. Тарковського "Жертовність", коли прийом повторення лейтмотиву "жертовність" дається в різноманітних масштабах і різними засобами трансляції інформації.

У відповідності до точки зору Л. Мазеля, принцип множинного концентрованого впливу включає первинно-образну інтегральну функцію, яка ґрунтується на принципі сумісництва [7, 182]. Взаємодія принципу множинного концентрованого впливу з принципом сумісництва за допомогою інтеграції утворюють фундаментальну пару принципів, які взаємодоповнюють один одного. Можна констатувати, що мета досягається комплексом художньо-педагогічних впливів. Але професійна підготовка вчителя музики ґрунтується на взаємодії цілей. Це потребує умов інтеграції різноманітних художніх засобів впливу на процес навчання й виховання на основі взаємодії множини смислових функцій і зв'язків.

Сумісність функцій впливає на цілісність сприйняття художнього твору, створює умови для гри художніми засобами виразності. Сумісництво різноманітних функцій є результатом інтеграції раніше несинтезованих ознак художніх засобів виразності, зумовлених особливостями витвору нового художнього образу [7]. Принцип сумісності функцій є інтегральним показником і сприяє поєднанню функцій частково, на рівні інтуїції. Він є умовою пошуку первинно-образних структур, інтеграції їх у свідомість особистості в різноманітних часово-просторових вимірах. Інтеграція на основі принципу сумісності гальмує збільшену диференціацію окремих засобів виразності й дозволяє відшукати умови для співвідношень між диференційованими та інтегративними компонентами.


У контексті аналізу систематизованих вище знань щодо сутності поняття "категорії інтеграції" зробимо спробу уяочити схематично семантичну модель професійної підготовки вчителя музики та мистецьких дисципліни.











Умовні позначки схеми фрагменту моделі такі:

1. ● Ключ: ключова педагогічна слова. Забезпечує в музично-поліхудожній професійній діяльності усвідомлення інтеграційних процесів. Ключовими поняттями є: комплекс, символ, інваріант, смисл, значення, інтеграція.

2.  Ключ: музика, ізо-текст. Внутрішні показники конструкта семантичної моделі: звуко-зображення-текст. Передбачає формування професійних знань, умінь, навичок учителя в умовах активізації професійної підготовки вчителя за рахунок акцентування на інтеграції структур цілісного сприйняття в процесі руху від статичності до динаміки за схемою: цілісний образ – статика; перетворення – динаміка – створення цілісного образу. Здійснюється конкретно-предметне уявлення образної конструкції. Професійна діяльність наповнюється змістом таких понять: модель просторової ситуації, явочність як інтегрований образ абстракції й схематизації на основі комбінування, варіювання, аглютинації часток множин музичного, поетичного образу в моделі просторової ситуації.

3.  Ключ: текст-театр-процес як базовий конструкт семантичної моделі. Художньо-професійна діяльність наповнюється змістом таких ключових понять: сугестія, сугестатор, сугестант, діалог, гра, пізнання себе через художнє та реальне оточення, перерозподіл ролей. Накопичується досвід щодо формування смислів та значень у контексті посилення ракурсу фасилітативної компетентності, односторонньої творчості на основі взаємодії партнерів завдяки зросту вагомості випадкового фактору, моделювання емоції за законами музичного мислення.

4.  Ключ: синтетична парадигма як базовий конструкт семантичної моделі на основі стимулювання сфери свідомого та несвідомого, виключення механізмів рефлексії, коли авербальні засоби впливають на формування інтегрованих мистецтвознавчих понять; це забезпечує формування образних уявлень, метафор, інверсій на основі взаємодії до рефлексивного досвіду, інтуїції та рефлексії.

5.  Ключ: фільм-текст-процес-динаміка. Ключові поняття: діалог, монтаж, посилення ракурсу образу машини часу; синестетика, діалог, монтаж, режисер, комп'ютер як сучасний засіб упровадження монтажу, інтеграція міфологічних та сучасних форм мислення.
6.  Ключ: континуальність (безперервність) метаморфоз на основі взаємодії мистецтва, з'ясовує суть множини у цілому.  
Вертикаль моделі:
7. Б Ключ: професійні знання.
8. К Ключ: принципи, класифікація принципів за ознакою творчої, когнітивної, операційної стратегії.
9. P Ключ: принципи, методи у контексті сучасних наукових досліджень.  
Ключ: формування професійних основ учителя завдяки оволодіння технологіями інтерпретації тексту, дослідницьких технологій, суттєвих технологій, інформативних технологій, технологій оцінювання у контексті модульно-рейтингового підходу до оцінювання сформованих знань.
10. Z Ключ: дві триади поліфонічної ієрархії в формуванні на основі інтеграції вишів професійних основ учителя мистецьких дисциплін у царині взаємодії внутрішніх структур особистості (раціональні та ірраціональні).
11.  Ключ: взаємодія множин часток моделей у ракурсі семантичної моделі АЖ.
12. 

Надана вище схема семантичної моделі відбиває наявність певних структур. Але обрані нами умовні позначки символічні й потребують глибинного декодування на основі застосування герменевтичних методів пізнання. Опора на проєктивні техніки діагностування особистісних показників мислення майбутнього вчителя ґрунтувалася на графічних методах пізнання як способу діяльності, в основу якої покладено оперування геометричними символами в умовах визначення їх функцій: а) унаочинувати загальні поняття; б) опредмечувати та виводити ззовні внутрішні стани і показники рис особистості у формі конкретного символу; в) інтегрувати архетипні образи в сучасний інформаційний простір знань; впливати на утворення нових асоціацій; г) впливати на усвідомлення цілісного образу картин світу в умовах контекстного підходу до взаємодії часу та простору.

Розроблена нами семантична інтегрована модель ґрунтується на організації взаємодії економічних понять, що дозволяє обирати педагогічні стимули таким

чином, щоб визначити першообразні структури інтеграції несвідомого та свідомого. У даному випадку ми знаходимося в руслі досліджень О. Маркової, Л. Мазеля, О. Олексюк, А. Петровського, Ч. Райкрофта та М. Ярошевського. При такому контекстному підході нам вдалося встановити взаємодію між категоріями понять, якими майбутній учитель повинен оперувати в професійній діяльності.

Проведений дослідницький екскурс дозволяє виокремити нами першообразні структури формування образного мислення як дидактичної основи професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю інтегрувати в категорію понять, що зумовлені особливостями кластера субстанціональності, яка орієнтована на поглиблення самоактуалізації, самореалізації. Модель у даному випадку орієнтує на посилення сугестивного впливу. Отже, структурні компоненти образного мислення як інтегративної категорії в формуванні мистецтвознавчих понять передбачають поєднання з різноманітними кластерами категорій, зокрема з кластерами направленості (формування потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій); кластером активності, що обґрунтовує інтегральні механізми активності особистості – зв'язок психофізіологічних особливостей із певними педагогічними впливами на основі біхевіористичного підходу; кластером діяльності, що зумовлений особливостями формування соціалізованої особистості; кластером когнітивності (формування цілісних картин світу, розвиток інтелектуальних здібностей); кластером суб'єктивності (формування фантазій, уявлень, такого інтегрального показника, як екзистенція, креативність).

Взаємодія перерахованих вище категорій інтеграції ґрунтується на синтезі математичних категорій та музичних категорій, зумовлених змістом предмету аналізу музичних понять, які у свою чергу ґрунтуються на принципах сумісництва функцій, заміни функцій, принципу концентрованих множин.

За аналогією на основі принципів варіювання, комбінування можна організовувати різноманітні взаємодії понять категорій з метою формування духовності, національної самосвідомості, рефлексії вмінь до самореалізації,

самоактуалізації, інтерпретації різноманітних текстів культури, творчої діяльності умінь одухотвореної виконавської діяльності, поліхудожньої діяльності, уміння корегувати власні вчинки, визначати символи несвідомого як чинника впливу на формування образного мислення.

**Висновки.** Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлена необхідністю оволодіння проєктивними технологіями діагностування здібностей, знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики поліхудожнього профілю. Це потребує наповнення смислом поняття "категорія інтеграції" на основі виокремлення таких конструктів дидактичних основ, які забезпечують взаємодію сфери свідомого та несвідомого. Тому майбутній вчитель повинен інтегрувати в різноманітні технології знання про такі психічні структури, як інтросейований об'єкт, який передбачає інтеграцію у свідомість вчителя образу внутрішнього образу учня; інтерналізація, що забезпечує формування конкретно-предметних образів; це дозволяє інтегрувати та систематизувати психолого-педагогічні впливи на формування цілісного образу світу. Категорія інтеграції наповнюється змістом в умовах виокремлення конструктів сучасного мислення, до яких слід віднести: ритм, боротьбу тези та антитези, здобуття права на визначення ролі дисонансу як умови для свободи мислення і духовного розвитку.

Учитель музики в контексті глобалізації та диференціації навчання повинен усвідомлювати сутність взаємодії економічних понять, зумовлених наявністю певної енергії, і топографічних понять, які здатні пояснювати віддаленість несвідомого від свідомого. Проєктивні техніки діагностування ґрунтуються на символічному підході. Він сприяє реалізації методів впізнавання, аналогії, узагальнення.

Категорія інтеграції є поняттям складним та динамічним. Воно ґрунтується на таких показниках, як здатність до взаємопов'язаності всіх категорій, що допомагає переходу однієї категорії в іншу, реалізації функції сумісництва на основі принципу одухотворення, класифікації окремих показників, екстраполяції понять абстрактних категорій у спеціальні класи категорій.

Реалізація цих принципів навчання впливає на формування готовності майбутнього вчителя до змін у нових парадигмах мислення. При цьому сутність інтегральних механізмів полягає у відшукуванні першообразної функції, її взаємодії зі структурами художнього мислення, механізмом якого є геометричні символи. Першообразна функція взаємодіє з перемінною та постійною функціями. Цю взаємодію можна усвідомити завдяки принципам концентрованого множинного впливу, заміни та сумісництва. Ці принципи зумовлені особливостями художніх засобів виразності. Вони реалізуються шляхом упровадження інтегративної моделі, у якій символ є засобом інтеграції першообразних структур і сучасних абстракцій, що стимулює взаємодію свідомого та несвідомого, сприяє систематизації та інтеграції зовнішньо-контекстуальних підходів. Це зумовлено взаємодією різних кластерів категорій у контексті теорії формування особистості.

Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики є механізмом інтеграції різноманітних принципів навчання, методологічними засадами яких виступають: а) взаємодія із смисловими співвідношеннями термінів, що належать до синонімічного ряду поняття "освітня реформа"; б) взаємодія з процесами сучасних освітніх європейських реформ, які враховують вплив зовнішнього контексту, коли порівнюється раціонально-структурна парадигма освітніх змін (стабільна, передбачувана) зі стратегічно-системною (непередбачуваною) парадигмою освітніх змін: стабільна, керована логікою парадигма та постійно змінювана під впливом психологічних факторів; в) взаємодія зі структурними вимірами освітніх реформ, коли опора йде на професійно-орієнтовані стратегії: стандартизація педагогічної освіти, стандартизація змісту освіти та результатів навчального процесу, професійного розвитку вчителя; г) взаємодія з поняттями щодо макрорівневих освітніх реформ, коли реалізується залучення вчителів, учнів та інших зацікавлених сторін до процесу змін, подолання їхнього опору, формування бази знань про зовнішній та внутрішній контексти навчання в сучасних умовах.

**Подальша перспектива** формування дидактичних основ професійної

підготовки вчителя передбачає поглиблене пізнання та вивчення індивідуальних особливостей майбутнього вчителя музики, розробку тестів та творчих завдань з метою виявлення рівнів професійної підготовки вчителя музики та наявності креативності в умовах збереження національних традицій, наповнення їх змістом передового світового досвіду.

#### Література

1. Глива Є. Принципи психотерапії і гіпнотерапії. – Сіdney: Лев, 1998. – 344 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гундурова Т. Український оциденталізм: бути чи не бути Римом? // Критика. – № 5-6. – 2006. – С. 31.
4. Гуравник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вып. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 59-66.
5. Керлот Хуан Едуардо. Словарь символов. – М.: "REAL-book", 1994. – 608 с.
6. Маркова О. М. Питання теорії виконавства: Матеріали до курсу теорії виконавства для магістрів і аспірантів. – Одеса: Астропринт, 2002. – 128 с.
7. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. Изд. 2-е, доп. / Ред. И. Прудникова. – М.: Советский композитор, 1991. – 375 с.
8. Маркова О. М. Питання теорії виконавства: Матеріали до курсу теорії виконавства для магістрів і аспірантів. – Одеса: Астропринт, 2002. – 128 с.
9. Олексюк О. М. Проектний метод у сучасній музично-педагогічній освіті // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вып. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 25-33.
10. Падавка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вып. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.
11. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 496 с.
12. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа (пер. с англ. Л. В. Тупоровой, С. В. Воронина и И. Н. Гвоздева) / под ред. канд. филос. наук С. М. Черкасова. – С.-пб.: Восточно-европейский институт Психоанализа, 1995. – 288 с.
13. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня"; Видавництво "Козацький паз", 2004. – 500 с.
14. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
15. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вып. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 21-25.

## ІНТЕРПРЕТАЦІЯ НАРОДНО-ТАНЦОВАЛЬНИХ МЕЛОДІЙ В ТВОРЧОСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ КОМПОЗИТОРІВ

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

**Анотація.** В статті розглядаються сучасні тенденції та особливості інтерпретації народно-танцювальних мелодій в творчості вітчизняних композиторів, просліджується різноманітні форми використання фольклорних джерел в професійній музиці минулого та сьогодення.

**Ключові слова.** інтерпретація, танцювальні мелодії, фольклор, композитор, музичний твір.

**Анотация.** Решетникова Т. П., Фурдак Т. Д. Интерпретация народно-танцевальных мелодий в творчестве отечественных композиторов. В статье рассматриваются современные тенденции и особенности интерпретации народно-танцевальных мелодий в творчестве украинских композиторов, проследиваются разнообразные формы использования фольклорных источников в профессиональной музыке прошлого и

настоящего.

*Ключевые слова.* интерпретация, танцевальные мелодии, фольклор, композитор, музыкальное произведение.

*Annotation.* Reshetnicova T. P., Furdak T. D. The interpretation of the folk-dancing melodies in the creation of native composers. In article the modern tendencies and peculiarities of interpretation of folk – dancing melodies in the creation of Ukrainian composers are considered. Various forms of using folklore sources in professional music of the past and the present are analyzed.

*Key words:* interpretation, dancing melodies, folklore, composer, musical work.

**Проблема дослідження.** Духовні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, тісно пов'язані з розвитком національного музичного мистецтва. Одним з універсальних чинників цих процесів є формування нового музичного простору. Окреслений музичний простір, крім пошуків сучасної музичної мови, базується і на особливостях інтерпретації етнопонаціональних традицій, що стимулює появу нових оригінальних творів, актуальних за своїм змістом, формою вислову та стилістикою.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Фольклор завжди виступав одним з могутніх факторів формування системи музичної виразності, стильоутворення професійної музики, джерелом натхнення, оновлення та збагачення процесів творчості. Про вплив фольклору на професійну музику, значення його для розвитку національної композиторської школи писали видатні вітчизняні композитори, музикознавці, фольклористи, діячі культури і мистецтва – М. Лисенко, М. Грушевський, Ф. Колеса, О. Кошиць, О. Воропай та інші.

Згадаємо про різнобічний інтерес до національного стилю, традицій музичного фольклору, прагнення втілювати здобутки фольклору, збагачувати їх та стверджувати останні як національний стиль музики в творчості самобутнього українського композитора К. Степенка. Народність була одним з основних критеріїв в оцінюванні мистецьких явищ, джерелом збагачення композиторської техніки для С. Людкевича.

Масштаби впливу народних інтонацій на художню творчість визначав І. Франко, який, не маючи музичної професійної освіти, дуже добре орієнтувався у питаннях розвитку музичного мистецтва. Відмічав цінність народного мелосу П. Козицький, стверджуючи, що він є основою професійної композиторської техніки. Він прагнув власне гармонічне мислення поєднати з

характерними стильовими ознаками фольклорних жанрів, які вважав найціннішими художніми знахідками попередніх епох.

Слід згадати й про погляди К. Квітки, який вважав, що нащадки у своїй творчій діяльності не можуть бути пасивними споживачами минулих надбань. Вони є дієвими суб'єктами творчого процесу, отже, спроможні активно впливати на формування нової інтонаційної атмосфери, залишаючи свій слід у різних формах народної творчості.

Серед сучасних публікацій актуальними відносно даного контексту дослідження є ґрунтовні праці А. Іваницького "Українська народна творчість" та З. Лісси "Про сутність національного стилю". На особливості інтерпретації фольклору професійним мистецтвом звертає увагу І. Ляшенко в роботі "Національне та інтернаціональне в мистецтві", концепція якого, зокрема, активізує дослідницький пошук та надає методологічні засади розуміння генези національного в мистецтві. Проблемам інтерпретації фольклору присвячена також робота І. Власенко "Фольклор карпатського регіону як об'єкт інтерпретації професійного мистецтва". У світі етнопедagogіки автор досліджує твори музичного мистецтва, які яскраво відбивають та модифікують коломийкові мелодії як на рівні зовнішньому (через стилізацію та цитування), так і на рівні відтворення внутрішніх форм.

Праці зазначених вище авторів, на наш погляд, у першу чергу посидиє між собою орієнтованість на методіку аналізу стилю, засобів інтерпретації, шляхів осучаснення музичної мови, інтегративно інтерпретуючої український фольклор. Разом з тим, специфіка застосування в музичній мові народно-танцювальних інтонацій, зокрема мелодики народно-танцювальних жанрів козачка, гопака, коломийок, хороводів тощо, на наш погляд, недостатньо висвітлена сучасною музичною фольклористикою, отже, потребує свого подальшого розгляду.

**Мета дослідження** полягає в аналізі особливостей інтерпретації народно-танцювальних мелодій в творчості вітчизняних композиторів.

Відповідно до мети дослідження автор окреслює і коло певних музичних



творів, в яких, з одного боку, проектується та інтерпретується тематична тканина народнопісенних форм, сприяючи в цілому поглибленню індивідуального досвіду їх застосування, а з іншого, – крізь призму етнонаціональної специфіки проглядається унікальна синтетична єдність фольклорних джерел та авторської стилістики.

**Результати дослідження.** Українські композитори в усі часи спрямовували творчий пошук до народно-національних джерел. Застосовуючи фольклорний матеріал як ґрунт національного спрямування, вони наповнювали емоційною щедрістю й красою пісенно-танцювальних мелодій свої музичні твори. Завдяки зверненню до фольклорних народнопісенних та народно-танцювальних традицій ці твори набували виразних й яскравих форм у художньому відношенні, відрізнялись оригінальною ладово-інтонаційною та ритмічною побудовою.

Використання фольклорних джерел у професійній музиці сприяло формуванню української національної композиторської школи, відіграло значну роль в творчості вітчизняних композиторів від малих музичних форм до великих симфонічних та оперних полотен. По-новому осмислюючи й розвиваючи національні особливості народнопісенних інтонацій, професійні композитори в своїх творах нерідко застосовують яскраві, емоційно-виразні народно-танцювальні мелодії. Найбільш поширеними серед них є інтонаційні та ритмічні побудови народних танців *козачка*, *гопака*, мелодика *коломиїок* та *хороводів*. Названі народно-танцювальні жанри являють собою переплетіння двох видів народного мистецтва в межах художньої єдності музики та хореографії. Визначальна роль у цій єдності належить ритму, адже завдяки ритму визначається жанрова спрямованість танцю.

Основну ритмічну структуру мелодій козачка визначає формула – I - II, яка розробляється варіаційно. Ритмічною ознакою мелодій гопака є формула – II - I. Мелодика коломиїок відрізняється не лише ритмікою з типовими синкопами, а й багатством інструментальних прикрас, переважно, мелізмів. Багатством ритмічних форм відзначаються хороводи, але танцювальні інтонації є більш

типовими для хороводів весняного циклу. Стильова своєрідність танцювальних інтонацій, у тому числі козачка, гопака, коломийок та хороводів робить їх надзвичайно привабливими для інтерпретацій в різних жанрах музичного мистецтва.

Звернення до джерел народної музики в творчості основоположника української композиторської школи М. Лисенка сприяло пошуку форм та методів вдосконалення найважливіших елементів як загальнонаціонального стилю, так і індивідуального авторського почерку. Як засіб наскрізного музично-драматичного розвитку використовує М. Лисенко народно-танцювальні мелодії в опері "Енеїда". Одна з масових сцен завершується традиційним козачком, а сцена "Гопак на Олімпі" створює яскравий емоційний ефект. З джерел танцювальних мелодій виник музичний сюжет його дитячої опери "Зима й Весна".

Образні характеристики народних українських танців, давні ігрові поспівки використовує у дитячих операх "Івасик-Телесик", "Лисичка, Котик та Півник" К. Стеценко. Творчо застосовує мелодику народної пісні та інструментальної музики Л. Ревуцький. У значно трансформованому виді композитор втілює колоритні, грайливі і веселі танцювальні теми в Першому концерті для фортепіано з оркестром, який по праву можна вважати "Першим національним" фортепіанним концертом в Україні. Концерт гармонійно поєднує в собі надбання класичної і сучасної музики з пошуками нового образно-емоційного змісту. Тому, мабуть, композитор і присвятив цей твір пам'яті свого вчителя – Миколи Лисенка.

Фінал Першого українського концерту для скрипки з оркестром П. Глушкова відрізняється народно-танцювальною тематичною спрямованістю і національним колоритом, органічно вплетеними в традиційну гармонічну тканину твору. Витончена гра танцювальних поспівок в різних регістрах інструментів, винахідлива ритміка надають останній частині концерту іскрометно-жвавого відтінку, передаючи атмосферу народних свят та гулянь.

Засобами камерного жанру відтворює риси, властиві національній музиці,

О. Зноско-Боровський – автор “Українського квартету”. Чергування контрастних народно-танцювальних мелодій підкреслює гротескно-ігровий характер третьої частини “Скерцо”, написаної у формі сонатного алегро. Ілюзію гри “троїстих музик” на скрипці, басу та бубні створює бурхлива танцювальна мелодія у фіналі квартету.

Як картину сучасного народного свята композиційно задумує К. Данькевич фінал першої симфонії, в основі якого енергійна мелодія гопака з протиставленням граціозної мелодії козачка. В основі інструментальної музики, що супроводжує танцювальні сцени русалок у балеті “Лілея”, також лежать інтонації народно-побутових танців. Так, тематична тканина танцю “Метелиця” майже без змін у ладовому і фактурному відношенні використана у цьому творі композитором. Мелодії веселого українського козачка звучать у фіналі опери “Роксолана” Д. Січинського. Вдалу спробу художньої обробки цього танцю являють і хореографічні номери в операх “Запорожець за Дунаєм” С. Гулака-Артемовського, “Тарас Бульба” М. Лисенка, “Катерина” М. Аркаса.

Образність музичних інтонацій хороводів також привертає увагу композиторів у різних жанрах українського мистецтва. Так, мелодія весняного хороводу “А вже весна” розробляється в Елегії фа-дієз мінор М. Лисенка, яка закріпилася у репертуарі видатних виконавців української фортепіанної музики багатьох поколінь. Мелодичний матеріал хороводів використовує композитор і у дитячій опері “Зима й Весна”.

На основі кількох мелодико-тематичних елементів хороводів створено музично-хореографічну сцену “Дівочий хоровод” в балеті К. Данькевича “Лілея”. Шляхом зіставлення контрастних мелодій хороводів композитор розвиває музичний матеріал цієї сцени, вдало застосовуючи різноманітні прийоми фактурного варіювання в інструментальному супроводі.

Досить привабливими для композиторів є танцювальні мелодії карпатського регіону, в яких, з одного боку, й до сьогодні збереглися архаїчні ознаки вітчизняної музичної культури, а з іншого, відчутні впливи різних культурно-історичних етносів. Композитори звертаються до

тематичного матеріалу коломийкових інтонацій, яким притаманні пружний ритм, типові ритмоформули, жвавий темп, імпровізаційність інструментального супроводу тощо. Багатючі можливості коломийкового жанру репрезентують фортепіанні мініатюри М. Колеси "Гуцульський прелюд", І. Вітвицького "Коломийка", сюїти І. Шамо "Гуцульські акварелі".

Ознакою творчості А. Кос-Анатольського є використання коломийкових мотивів в творах різних музичних форм та жанрів. Прикладом осучаснення ладотональних та ритмічних будов коломийок вважається його фортепіанна сюїта, тематичний матеріал якої об'єднує чотири самостійні п'єси. Так, друга частина сюїти "Полонена" є показовою стосовно втілення стилістичних рис коломийки. В її основі лапідарний пружний ритм, квадратно-метрична побудова, моторний рух, шумові звукові наслідування, динамічно-темпова прогресія тощо. На музичному матеріалі цієї мініатюри можна прослідкувати взаємодію "основ", традицій минулого та "зустрічного потоку" сучасної стилістики. Означену властивість відмічає у своїй роботі і музикознавець І. Власенко: "Ця мініатюра показова синтезом стилістичних рис, притаманних і карпатській народній творчості, і європейським модерністським пошукам, зокрема неофольклоризму (Б. Барток, І. Стравінський). Взаємно доповнюючи один одного, вони презентують багаті можливості актуалізації фольклорних джерел в річниці загальноєвропейських тенденцій" [1, 57].

Коломийкові інтонації покладені в основу п'єси для флейти та фортепіано київського композитора нашої доби А. Мухи "Танець лісорубів". Особливої виразності твору надають енергійний та одночасно жартівливий характер, багатий на синкопи ритм, що використовується в межах народно-танцювальних традицій, колористична різноманітність мажору та мінору, різке співставлення тональностей тощо.

Глибоким зв'язком з традиціями української композиторської школи визначається творчість Б. Фільца. Сучасні знахідки її індивідуального письма відрізняються загостреною ритмікою та своєрідною ладово-інтонаційною структурою. Зразком оригінального використання композитором народних

інтонацій є "Імпровізація" для бандури і фортепіано. Коломийковий мелос та стиль його обробки органічно вплетені в "Карпатському етюді". Музична тканина фортепіанного циклу "Десять Закарпатських новелет" побудована на інтонаціях та ритмічних властивостях мелодики закарпатського регіону.

Джерелом натхнення для Л. Дичко є особливий карпатський музичний фольклор. Здатність поєднувати стильові риси танцювальних мотивів і сучасні засоби художньої виразності дозволяє композитору імпровізувати, створювати нові зразки обрядових інтонацій. Фольклорними мотивами Карпат насичені варіації для симфонічного оркестру "Веснянка", поліфонічні варіації "Писанки", камерна кантата для хору і фортепіано "Пори року".

Отже, стильова свосвідність народно-танцювальних мелодій робить їх надзвичайно привабливими для різноманітних інтерпретацій в творах вітчизняних композиторів.

Висновки та перспективи подальших досліджень з даної проблеми. Сучасний погляд на інтерпретаційні процеси, пов'язані з ретроспективними тенденціями використання фольклорних інтонацій, дозволяє композиторам творчо переосмислювати багатий досвід попередніх поколінь та репрезентувати музичний текст в контексті нових історичних часів. Це, власне, і надає даній проблемі безмежні можливості її дослідження та аналізу.

#### *Література*

1. Власенко І. Фольклор карпатського регіону як об'єкт інтерпретації професійного мистецтва (до питання виховання національної свідомості на уроках музики та світової художньої культури) // *Культура – Мистецтво – Освіта: Науково-методичний збірник*. – Київ: ГРОНО, 2005. – Випуск 1. – С. 49-63.
2. Іванірівський А. *Українська народна музична творчість*. – К.: Музична Україна, 1990.
3. Ковеса Ф. *Фольклористичні праці*. – К.: Наукова думка, 1970.
4. Квітка К. *Вибрані статті*. – К.: Музична Україна, 1986.
5. Диченко І. *Національне та інтернаціональне в мистецтві*. – К.: 1990.

# ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Савченко Л.О., Зенькович Ю.О.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У статті розкриті проблеми формування у студентів педагогічної вищої школи ціннісних орієнтацій засобами образотворчого мистецтва.  
*Ключові слова.* ціннісні орієнтації.

*Аннотация.* Савченко Л.А., Зенькович Ю.А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогических высших учебных заведений в процессе изобразительной деятельности. В статье раскрыта проблема формирования у студентов педагогической высшей школы ценностных ориентаций способом изучения изобразительного искусства.  
*Ключевые слова:* ценностные ориентации.

*Annotation.* Savchenko L.O., Zenkovich Y.A. Formation of valuable orientations of students of pedagogical higher educational institutions during graphic activity. In article it is opened a problem of formation at students of the pedagogical higher school of valuable orientations by way of studying of the fine arts.  
*Key words:* value orientations.

**Постановка проблеми.** Складний етап розвитку суспільства, на якому перебуває Україна, спричиняє глибокі соціокультурні перетворення та зміни, особливо у сфері духовного відродження української нації. Духовність, культура все більше пронизують значущі події суспільного життя. У свідомості людей формується нова загальна спрямованість на ідею взаєморозуміння, спілкування, естетично-художнього осягнення оточуючого світу. За таких умов постає завдання виховання розвиненої особистості, здатної до освоєння, успадкування та подальшого розвитку загальнолюдських духовних надбань. Цей процес має бути постійним і пов'язаним із спеціальною педагогічною діяльністю, зорієнтованою на залучення підростаючого покоління до скарбниці національної та всесвітньої художньої культури.

Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) одним із першорядних завдань визначила необхідність докорінного реформування всієї системи освіти, яка б забезпечила формування інтелектуального і культурного потенціалу особистості як найвищої цінності нації. Програмою визначено основний напрям поступу вітчизняної освіти – створення умов для підготовки нової генерації педагогічних кадрів, здатних на

практиці впроваджувати у життя особистісно орієнтовану систему навчання і виховання на засадах гуманістичної педагогіки, підвищення їх професіоналізму і майстерності.

У Національній доктрині розвитку освіти констатується, що освіта у нашій державі має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Водночас державна програма „Вчитель”, утверджуючи українську національну ідею, що спрямовується на формування національних цінностей, наголошує на оволодінні особистістю досягненнями світової культури, вихованні поваги до народів світу. Культурологічний напрям у сучасній педагогіці стає домінуючим, а художня культура виступає важливим фактором становлення особистості. З огляду на вимоги життя, у середніх загальноосвітніх навчальних закладах все більше впроваджуються у навчальний процес предмети художньо-естетичного циклу.

Саме від учителя художньої культури, його професійної діяльності залежить оновлення сучасної освіти. Існуює пряма залежність якості загальної середньої освіти від фахової підготовки вчителя та формування ціннісних орієнтацій молоді, як однієї з найважливіших проблем вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Положення про те, що художня культура є елементом соціокультурної практики, у центрі якої перебуває мистецтво, розглядали Т.Адорно, В.Гаузенштейн, А.Моль, Т.Мовро, Г.Спенсер, С.Тейлер, З.Файбург, Й.Хейзинга, З.Хелус, О.Шпенглер та інші. Дослідники наголошують, що серед соціальних цінностей найбільші можливості впливу на формування духовно багатой особистості, здатної до творчої діяльності, має мистецтво загалом та його різні види, серед яких передусім виділяють образотворче мистецтво як унікального та синтетичного виду людської діяльності, який органічно поєднує в собі художнє слово, дію, пластику, танець, музику, живопис, літературу.

**Формулювання цілей статті.** Мета цієї статті є розкриття ключових аспектів формування ціннісних орієнтацій студентської молоді при вивченні образотворчого мистецтва.

**Отримані результати.** Аналіз наукової літератури показав, що цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру.

Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, його культуру. Цінності можуть існувати як суб'єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Діяльнісний аспект цінностей отримав розвиток у розробці поняття „ціннісні орієнтації”, яке також не має єдиного визначення.

Нерідко ціннісні орієнтації визначаються як важливий елемент внутрішньої структури особистості, закріпленій життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його хвилювань і розрізняючи значуще, суттєве для даної людини від незначущого, несуттєвого [1].

Ціннісні орієнтації, що складають вищий рівень диспозиційної структури особистості, інтерпретуються соціологами (А.Здравомисловим, В.Хмелько, В.Ядовим) як орієнтації на цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення.

На загально психологічному рівні ціннісні орієнтації розглядаються як вид ціннісних відношень, які виникають як первинне уподобання індивідуумом будь-яких цінностей [2]. Ряд дослідників намагаються визначити ціннісні орієнтації через ідеали, спрямування, цілі (Б.Ананьєв, В.Анненков, Е.Соколов).

Аналіз проведених дослідів показав, що заняття з образотворчого мистецтва для багатьох студентів є цікавими, в той же час 11 % опитуваних не виявили свого інтересу як до рисунку, так і до живопису. Студентам не подобаються заняття на яких викладачі, не розповідають про художників, які малювали тим чи іншим стилем. Звідси виходить, що викладачі ігнорують такий аспект, як виховання духовних надбань, цінностей мистецтва, такими засобами: розповіді, бесіди, проблемні питання та ситуації, які розглядають



ціннісні орієнтації тієї чи іншої історичної епохи. Студенти потребують стимулювання при вирішенні завдань з використанням різних завдань з образотворчого мистецтва. Повільно включаючись у роботу, вони не достатньо активні на заняттях.

Зібрані дані свідчать про те, що існують проблеми у процесі вивчення рисунку та живопису, з метою виявлення яких нами були проведені бесіди й анкетування викладачів образотворчого мистецтва.

Отримані дані свідчать про те, що викладачі образотворчого мистецтва, дуже мало (всього 45% часу), приділяють ігровим ситуаціям, проблемним питанням, діловим іграм, активним формам навчання. Насторожує той факт, що проблемним завданням приділяється теж мало (37%) уваги при вивченні різних напрямків (жанрів) образотворчого мистецтва. Лише роботі з мертвою натурою приділяється належний час 38%. Це може призвести до виникнення різних труднощів при виконанні практичних завдань з образотворчого мистецтва та низькому рівню пізнавальної активності до предмету та в цілому до образотворчого мистецтва на перших етапах навчання як показує аналіз малюнків, анкетування, опитування та спостереження.

Виникає проблема перегляду та змін програм зі спеціальності, а як наслідок, створення підручників з образотворчого мистецтва, які містили б творчі завдання.

При визначенні змісту дослідної роботи ми виходимо з припущення, що підвищення рівня сформованості ціннісних орієнтацій студентської молоді та пізнавальної активності здійснюється шляхом використання особистісного підходу на заняттях з образотворчого мистецтва, що в свою чергу впливатиме на підвищення інтересу, активності та творчих здібностей студентів до малювання.

Під час дослідно - експериментальної роботи слід звернути увагу на дотримання умов в організації здійснення особистісного підходу до студентів:

- створення ситуації успіху;
- врахування особистісних можливостей кожного;

- доброзичлива атмосфера в колективі;
- індивідуальні завдання, різні методи і форми навчання.

В ході експерименту ми намагалися вирішити такі завдання:

- підвищити рівень пізнавальну активність студентів;
- підвищити рівень якості знань студентів;
- розвивати інтерес до занять з образотворчого мистецтва;
- сформувати ціннісні орієнтації молоді.

Ми запропонували різноманітні завдання: проблемні ситуації, доповіді, виступи з теми занять, завдання з аналізом історичних подій минулого, аналіз художніх творів, малювання за уявою, захист малюнків, виставки робіт, виготовлення власних журналів з історії мистецтв та історії педагогіки.

Для визначення результативності дослідної роботи ми скористувалися аналізом творчих робіт студентів, контрольною роботою, що визначала рівень володіння техніками малювання, усним опитуванням та анкетуванням.

Після проведення експерименту ми провели виставку робіт, що перевіряла рівень знань студентів з образотворчого мистецтва. Порівняно з констатуючим експериментом ми отримали кращі дані, що підтвердило ефективність проведеного експерименту. Аналізуючи роботи, стало помітно, що у студентів помітно покращились показники рівня сформованості ціннісних орієнтацій. Про зріст сформованості ціннісних орієнтацій молоді свідчать результати спостережень над студентами, опитування та анкетування їх. Отримані дані занесені в таблицю.

*Таблиця*

**Динаміка зростання сформованості ціннісних орієнтацій (%)**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>До експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>
Мотиваційний	Усвідомлення значущості загальнолюдських цінностей	30	41
Діяльнісний	Потреба розвивати свої загальнолюдські	40	45

	якості та усвідомлювати їх		
Оцінний	Уміння оцінювати соціальне бачення ситуацій	30	46
Середній показник %		36	44

З таблиці видно, що рівень сформованості ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей студентів підвищився з 36% до 44%. Студенти стали більш терплячими, щирими, гуманними. Відповіді на заняттях стали більш розширеними, вагомими. У більшості учнів виник інтерес до читання. Дані досліджень свідчать про те, що введення в навчальний процес ситуацій, які розкривають поняття „добро-зло”, „справедливість – ганьба”, „любов – ненависть” - сприяють зросту загальнолюдських цінностей студентів, допомогли підвищити пізнавальну активність молоді.

**Висновки.** Експеримент показав, що використання різноманітних ситуацій, нетрадиційних форм навчання якісно підвищує рівень знань студентів. Крім того, підвищується мотиваційна частина занять. Також у більшості студентів з'явилась тенденція зростання ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей. Після відвідування занять студенти показали глибоке розуміння життєвих цінностей та моральних норм суспільства, рівень розвитку таких людських цінностей як любов, справедливість, самопожертва, людяність.

**Перспективу** своєї подальшої роботи ми вбачаємо у тому, щоб розглянути формування ціннісних орієнтацій на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва.

#### Література

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации личности и проблемы их формирования. // Советская педагогика. - 1981. - №8. - С.61-69
2. Басиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. - Харьков, 1988. - 177 с.
3. Бадюк С.С. Професійно – педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів. // Рідна школа. - 36. - 2002. - С.14-15.
4. Бозун А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. // Виховання і культура. 2001. - 31. - С. 5-8.
5. Бурков В.В. Как сохранить общечеловеческие ценности?. – Л.: Знание, 1990. - 16 с.
6. Волкова Н. Педагогика. – К.: Академія, 2001. – 576 с.

# ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Семенов В. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У статті аналізуються механізми підготовки майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності; виокремлюються етапи підготовки до цієї діяльності; розкривається зміст методу аутотренінгу.

*Ключові слова:* професійна підготовка, виконавська діяльність, динамічна структура особистості, аутотренінг.

*Аннотация.* Семенов В. М. Теоретические предпосылки профессиональной подготовки будущего учителя музыки. В статье анализируются механизмы подготовки будущего учителя музыки к исполнительской деятельности; вычлняются этапы подготовки к этой деятельности; раскрывается содержание метода аутотренинга.

*Ключевые слова.* профессиональная подготовка, исполнительская деятельность, динамическая структура личности, аутотренинг.

*Annotation.* Semenyak V. N. Theoretical preconditions of vocational training the future teacher of music. In article mechanisms of preparation the future teacher of music to performing activity are analyzed; stages of preparation for this activity are isolated; the contents of a method of auto-training is opened.

*Key words.* vocational training, performing activity, dynamic structure of the person, auto-training.

**Постановка проблеми.** Входження України в європейський інформативний простір потребує оновлення змісту музичної освіти. Це зумовлено особливостями систематизації, інтеграції та модернізації підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Тому велике значення набуває розбудова таких аспектів музичної освіти, як: забезпечення гуманістичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя музики, опора на національні засади професійного розвитку, актуалізація знань майбутнього вчителя музики в умовах реалізації особистісно-соціальних підходів до навчання; орієнтація на інтегративність професійної діяльності майбутнього вчителя музики в умовах глобалізації професійної освіти [6].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики мають відбиток у працях видатних музикантів-педагогів. Так, С. Б. Абдуллін, О. В. Ніколаєва розкривають музично-педагогічні технології вчителя музики. У цих технологіях відбивається зміст і організація таких видів музичної діяльності, як: конкретно-предметна музична діяльність, до якої можна віднести слухання музики, музично-виконавську діяльність та діяльність, яка характеризується сформованістю

вмінь до імпровізації, поліхудожньої діяльності, сформованістю теоретичних знань.

Водночас проблемі виконавської діяльності приділяли увагу такі педагоги-виконавці: Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Файнберг. У їх працях наголошується на доцільності двох напрямків підготовки фахівця до виконавської діяльності, зокрема до публічного виступу. Перший напрямок – це вивчення механізмів підготовки до виконавської діяльності, а другий – оволодіння психотренінгом, який допоможе майбутньому вчителю музики під час його публічного виступу. Виникають протиріччя між потребою систематизації та інтеграції знань щодо оволодіння навичками виконавської діяльності майбутнього вчителя музики і відсутністю теоретичних і практичних розробок з урахуванням необхідності досягнення високопрофесійного рівня виконавства майбутнього вчителя і його специфіки в умовах підготовки до конкретно-предметної діяльності в школі.

Виокремлене протиріччя дозволяє визначити аспект дослідження, суть якого полягає у пошуку інтегративних та диференційних механізмів підготовки до виконавської діяльності фахівця-музиканта та вчителя музики.

Проблемою підготовки учнівської молоді до виконавської діяльності займалися Г. Коган, Л. Коган, Д. Ойстрах, П. Столярський та інші видатні музиканти. У цих працях зазначається: а) підготовка до виконавської діяльності залежить від індивідуального підходу до кожного учня; б) індивідуальний підхід знаходиться у взаємозв'язку з рівнем артистичного розвитку, з поставленими завданнями, з цілеспрямованими змінами системи занять, з можливостями діагностування здатності учнів до виконавської діяльності [3, 162-164]. Музиканти-педагоги велику увагу приділяють духовному вихованню молоді тому, що підготовка до виконавської діяльності пов'язана з одухотвореністю людини. Аналіз праць видатних педагогів дозволяє констатувати, що рекомендації, які призначені для підготовки учнівської молоді до виконавської діяльності мають не систематичний характер. Зазначимо, що недостатньо розроблені обґрунтування для

вирішення такої складної проблеми, як оволодіння вміннями до виконавської діяльності. Не враховуються також особливості виконавської діяльності майбутніх вчителів музики, не розроблені основи психолого-педагогічної підготовки музиканта-фахівця.

**Метою** статті є систематизація алгоритму дій виконавської діяльності майбутнього вчителя і виокремлення психолого-педагогічних механізмів, які сприяють підготовці вчителя-виконавця.

**Результати дослідження.** Великого значення комплексній підготовці музиканта до концертного виступу надає С. Фьодоров. Він вважає, що прийоми саморегуляції сценічного стану є важливим компонентом психологічної підготовки виконавця. Але водночас автор дослідження зазначає, що це питання недостатньо розглянуто в працях музикантів-педагогів. С. Фьодоров пропонує виокремити в підготовці майбутнього фахівця до виконавської діяльності такі напрямки: перший напрямок – аутосугестивні вправи; другий напрямок зумовлений зацікавленістю музичним твором на основі принципу одухотвореності музики [9, 107].

Висловимо думку щодо першого напрямку – методу аутотренінгу. Можна погодитись з думкою В. Петрушина про доречність використання аутосугестивних вправ у підготовці до виконавської діяльності. Під методом аутотренінгу слід розуміти такий спосіб діяльності, який передбачає пошук стимулів на несвідоме. При цьому доцільно застосовувати систему таких вправ: “Я концентрую увагу на окремому звуці”; “Я хочу почути обертони певних інтервалів”; “Я прагну видобути чисте звучання”; “Я хочу стимулювати фантазію учнів”; “Я уявляю, що я – звук”... Такі вправи доцільно використовувати 2-3 рази на добу.

В. Петрушин говорить і про необхідність застосування вправ на медитацію. Під медитацією слід розуміти такий прийом, який ґрунтується на максимальному зосередженні уваги на предметі або ідеї. Наприклад, ми можемо концентрувати увагу на плавному переході одного звуку в інший, однієї фрази в іншу [7, 106-108]. Дидактичним матеріалом для організації

медитативного спостереження може слугувати твір І. Брамса "Споглядання".

Стосовно другого напрямку підготовки фахівця до виконавської діяльності можна зупинитись на положеннях Д. Благого, який вважає, що подолання естрадного хвилювання можливе за допомогою формування інтересу до сприйняття музичних образів в неперервних відкриттях усього прекрасного. При цьому під інтересом слід розуміти форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [1, 64].

У професійній підготовці майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності велику роль відіграє динамічна структура особистості. У цьому контексті інтерес представляє концепція К. Платонова, який виокремив чотири підструктури: 1) психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності; 2) творчий досвід виконавця, його професійні знання; 3) особливості психічних процесів (уваги, волі, слухових уявлень, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, гнучкість психологічної адаптації); 4) типологічні ознаки вищої нервової діяльності.

Перша підструктура – психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності. Це готовність до дії суб'єкта в певній ситуації на несвідомому рівні, мобілізація всіх творчих здібностей, яка не завжди усвідомлюється музикантом. Стійка психологічна установка з часом призводить до формування потреб. Потреба – стан людської особистості, який виражає необхідність у чомусь [2, 266].

У нашому випадку – це оволодіння системою дій у певних умовах. Л. Бочкар'єв виокремлює три типи потреб – потреба в виконавському процесі, потреба в спілкуванні зі слухачами, потреба в самовираженні та реалізації впливу на слухачську аудиторію. Наявність цих потреб для майбутнього вчителя музики набуває великого значення тому, що виконавська діяльність є складовою його професійної діяльності на уроках музики в школі. Майбутній вчитель музики, спілкуючись зі своєю

слухацькою аудиторією, зможе залучити її до Прекрасного і донести та передати своє особисте бачення світу.

Друга підструктура – творчий досвід, професійні знання. Чим більше виконавський досвід, тим впевненіше почуває себе музикант-виконавець на сцені. Але не потрібно плутати досвід зі звичкою. Звичке виконування вчителем музики своїх службових обов'язків може вбити почуття творчої окриленості. Тому для музиканта необхідно завжди підтримувати інтерес до справи, якій він служить, вивчати історію створення музичного твору, творчий стиль композитора. Для донесення до слухачів певного твору великого значення набуває достатня кількість знань про твір, що виконується. Чим ширше у виконавця життєвий та творчий кругозір, тим більше у нього професійних знань і можливостей як найяскравіше художньо витлумачити його.

У професійній підготовці майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності не потрібно забувати про злагоджену роботу інтелектуальної, емоційної та рухової сторони його особистості. Необхідно зазначити, що ні одна з сторін не повинна переважати над іншою. Наприклад, якщо під час концертного виступу емоційні сторони психіки особистості беруть гору над інтелектуальними, то гра стає гарячковою та сумбурною. Виконання також може стати несвідомим, якщо рухові функції організму тривалий час будуть придушувати інтелектуальні. Музикант-виконавець, який знаходиться у світі награних автоматизмів не здатен контролювати ситуацію, його думки не пов'язані з творчими завданнями. Успіх можна очікувати лише там, де всі три функції психіки – інтелектуальна, емоційна та рухова – діють злагоджено, по черзі поступаючись місцем одна одній [9, 113].

Третя підструктура – особливості психічних процесів. Виокремимо такі психічні процеси: виконавська увага, воля, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, гнучкість психологічної адаптації, художнє тлумачення твору [9, 114].

Більшість психологів вважає, що необхідною умовою для успішного



здійснення будь-якої діяльності є такі особливі здібності особистості, як воля та увага. Відомо, що виконавська діяльність відноситься до розряду вольових актів. Майбутньому вчителю музики виконавська воля допоможе зняти імпульсивність під час виступу і досягти органічної єдності емоційного та раціонального в творчості. Допоможе побороти естрадне хвилювання майбутньому виконавицю і довільна увага, яка виникає завдяки зусиллям волі, і недовільна, яка сформувалася як результат зацікавленості.

Важливу роль у професійній підготовці вчителя музики до виконавської діяльності відіграють слухові уявлення. Подумки програючи фрагменти музичного твору, уявляючи себе на концертній естраді та навіявши відповідний психічний стан, виконавець тренує свою здатність емоційно переживати і глумачити музику в умовах естрадного хвилювання. Необхідно зазначити, що музично-слухові уявлення не тільки виступають у ролі помічника, а й допомагають контролювати якість виконання.

Запорукою вдалого виступу музиканта є емоційне збудження. Але треба пам'ятати, що кожна особистість має свій оптимальний рівень емоційного збудження і якщо перейти цей кордон, то наступас дискоординація думок, послаблюється воля, знижується здатність контролювати результати виконавського процесу. Але водночас, якщо емоційне збудження не досягає оптимальних кордонів, виступ стає неясним і нецікавим. Саме досягнення оптимального рівня дає можливість виникненню натхнення. Під час натхнення активізуються всі творчі здібності особистості. На досягнення художнього результату та на вирішення творчого завдання емоційна та інтелектуальна сторони психіки об'єднуються і рухаються в єдиному напрямку [9, 114].

Музикант-педагог, готуючи студента до концертного виступу, повинен прививати почуття відповідальності, але не драматизувати ситуацію і не нагнітати зайву тривогу, бо до початку свого виступу студент може "перегоріти". Тому важливо правильно чергувати працю і відпочинок, підтримувати в собі почуття відповідальності, не піддаватись тривозі.

У професійній підготовці вчителя до виконавської діяльності не останню роль відіграють адаптивні можливості особистості. Для розкриття художнього змісту музики, що виконується, необхідно адаптуватись до образної мови композитора, до технічних засобів виразності, до свого фізичного і психічного стану. Великого значення набуває адаптація до слухацької аудиторії, до несподіванок, які можуть статись під час концерту та на уроках музики. Виграє лише той музикант, який швидше зможе пристосуватись до змін і йому легше буде керувати своїм сценічним станом.

Майбутній вчитель музики, пропонуючи свою інтерпретацію твору, повинен викликати інтерес у дітей. А це залежить тільки від оцінювання своєї інтерпретації самим виконавцем. Якщо він вважає, що його тлумачення музичного твору має естетичну цінність, то у слухачів без сумнівів виникне інтерес і вони зможуть його оцінити.

Четверта підструктура – типологічні ознаки вищої нервової діяльності. А. В. Радіонов досліджував впливи типів нервової системи на передстартові стани спортсменів і дійшов до висновку, що спортсмени, які мають сильний нерівноважений тип нервової системи, частіше за інших переживають стан “передстартової лихоманки”, а спортсмени з сильною інертною нервовою системою – стан “передстартової апатії” [9]. На думку багатьох спортсменів, досягти успіхів і перемог можуть люди, які мають сильний тип нервової системи – флегматики, сангвініки, холерики. Але є особи зі слабким типом нервової діяльності, які мають слабо виражені процеси збудження та гальмування (меланхоліки), - їхні шанси на перемогу низькі.

В. Петрушин стан “передстартової лихоманки” у музикантів під час виходу на сцену характеризує так: гальмові процеси в корі головного мозку не можуть стримувати збудження, поведінка стає метушливою, увага розосереджується, адаптивні можливості знижуються, емоційне напруження швидко зростає і не завжди відповідає ситуації. Іноді у музикантів не має бажання займатись творчістю і вони мріють лише про те, щоб їх залишили у спокої. Цей стан можна назвати “передстартова апатія”, де гальмові процеси в

корі головного мозку беруть гору на процесами збудження. Виконавець має відчуття в'ялості, реакції уповільнюються, рівень адаптивних можливостей низький, емоційне збудження невелике. Якщо спортсмени зі слабким типом нервової системи не можуть досягти успіху, то в музичному виконавстві це можливо. Подолати негативні якості своєї психіки і обернути їх на користь виконавця допоможе щоденне виконання певних творчих завдань.

Проведений дослідницький екскурс дозволив зробити такі висновки:

1. Існують інтегративні механізми, які поєднують діяльність музиканта-виконавця і вчителя музики. До таких механізмів можна віднести: одухотворення процесу виконання, формування емоційно-ціннісних відношень.

2. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики та музиканта-фахівця до виконавської діяльності потребує впровадження нових модернізованих підходів, що дозволить досягти високопрофесійного рівня.

3. Головним у професійній підготовці майбутнього вчителя музики є систематизація алгоритму дій і включення психолого-педагогічних механізмів виконавської діяльності.

4. Знання та урахування усіх сторін динамічної структури особистості, які впливають на формування сценічного стану, допоможуть психологічно підготуватись майбутньому вчителю музики до концертного виступу.

Подальша перспектива досліджень полягає у розробці та обґрунтуванні сугестивних технологій, які ґрунтуються на взаємодії медитативних прийомів і методів аутотренінгу, коли в якості вихідних джерел виступає принцип одухотвореності навчання та принцип єдності емоційного начала з інтелектуальним.

#### Література

1. Благоді Д. О музице... вне музыки // Советская музыка. – 1972. – № 5. – С. 64-66.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Григорьев В. Ю. Леонид Козан. – М.: Музыка, 1975. – 177 с.
4. Козан Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1979. – 180 с.
5. Мордкович Л. Изучая педагогическое наследие П. С. Сталярского. Вопросы методики начального музыкального образования. – М.: Музыка, 1981. – С. 40-50.
6. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.

7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
8. Платнов К., Голубев Г. Психология. – М.: Высшая школа, 1977.
9. Федоров Е. К вопросу об эстрадном вокализме: Труды ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1979. – Вып. 43. – С. 107-118.

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ СМАКІВ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

Сергєєва В. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти проблеми формування музичних смаків школярів в умовах позакласної роботи, визначаються сучасні методи їх розвитку та позитивного впливу на загальну культуру підрастаючого покоління.

*Ключові слова.* музичний смак, музичний твір, естетична оцінка, духовні (музичні) потреби, мотиви, естетичне ставлення, оцінювальний аналіз.

*Аннотация.* Сергеева В. М. Формирование музыкальных вкусов школьников в условиях внеклассной работы. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы формирования музыкальных вкусов школьников в условиях внеклассной работы, определяются современные методы их развития и положительного влияния на общую культуру подрастающего поколения.

*Ключевые слова.* музыкальный вкус, музыкальное произведение, эстетическая оценка, духовные (музыкальные) потребности, мотивы, эстетическое отношение, оценочный анализ.

*Annotation.* Sergeeva V. M. The forming of pupils musical styles in the condition of extra-curricular work. In article the theoretical and the practical aspects of the problem of the forming of pupils musical styles in the condition of extra-curricular work are considered. Modern methods of their development and positive influence on the common culture of the growing generation are defined.

*Keywords:* a musical style, a musical art, an aesthetic mark, the spiritual (musical) necessities, motives, an aesthetic attitude, an estimation analysis.

**Постановка проблеми.** В загальній системі гуманізації та естетизації життя музиці не випадково належить одне з провідних місць. Адже музика в своєму розпорядженні має великі можливості позитивного впливу на людину – сприяє формуванню її загальної культури, розвитку фантазії, асоціативного мислення та творчого потенціалу, красивої образної мови, емоційності та артистизму, здатності до чуттєво-естетичного сприйняття світу, розвитку здібностей, інтересів та прагнень до художньо-творчої діяльності, привнесення елементів естетики в життя, побут, працю, дозвілля. Більше того, за допомогою новітніх технологій та методик музично-педагогічної освіти можна не лише навчити людину достатньо розумітися в артефактах та цінностях культури, але й перетворити її на тонкого цінувальника краси, що глибоко й емоційно реагує на всі форми її прояву, керується почуттям прекрасного в повсякденному житті, свідомо шукає форми привабливості життя і свідомо перетворює світ на

прекрасний. Практичне втілення ідей естетичного виховання тісно пов'язане з процесом формування музичних смаків підростаючого покоління.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасна дослідницька думка розглядає категорію смаку в контексті гносеологічного, психологічного, соціологічного, педагогічного, аксіологічного та естетичного аспектів. Відзначаючи діалектичність тлумачення категорії смаку, по-перше, підкреслюється залежність смаку від рівня освіченості та культурного розвитку особистості. По-друге, враховується історичний аспект, оскільки як феномен суб'єктивний, смак концентровано виражає суспільний досвід, суспільну свідомість, ідеали, інтереси, погляди, отже, пов'язується з індивідуальною емоційною оцінкою, у якій виявляється віковий досвід художнього розвитку людства. По-третє, обґрунтовується залежність від рівня сприйняття й переживання твору мистецтва, уподобань, суджень та оцінок продуктів художньої діяльності. Таке розуміння категорії смаку представлено в роботах К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, Л. Кагана, Л. Левчук, Г. Падалки, Г. Тарасова, Б. Теплова, В. Шацької та ін.

Разом з тим, не можна не враховувати і того, що суцільним захопленням сучасної молоді сьогодні є музична субкультура з її небезпекою спотворення, ерозії змісту смаків, бажань, почуттів тощо. Тому проблема формування справжніх музичних смаків спеціалізованими закладами освіти і культури, у тому числі й загальноосвітньою школою як на уроках художньо-мистецького циклу, так і в умовах позакласної роботи стає дедалі актуальнішою. Поглибленню її і присвячене дане дослідження.

**Мега дослідження** – розглянути психологічні та педагогічні передумови механізму формування музичних смаків школярів в умовах позакласної роботи загальноосвітньої школи.

**Результати дослідження.** Для того, щоб визначити рівень сформованості музичного смаку, необхідно не лише знати про те, що таке смак, але й що таке естетичні погляди, ідеали та почуття, їх взаємозв'язок та взаємозумовленість. Для того ж, щоб дослідити процес становлення музичних смаків, необхідно

враховувати накопичені з різних витоків знання про музичні факти і явища дійсності, вміння давати оцінку цим явищам, формувати навички її використання тощо.

Спираючись на широку систему знань і умінь – чуттєвих, емоціональних, раціональних – естетичні смаки тісно пов'язані зі світоглядом людини. Як здатність сприймати й відображати свосвідність вражень, міркувань у формі особистої оцінки, музичний смак – це вміння переживати, розуміти і оцінювати прекрасне, активно-творча участь у перетворенні світу за “законами краси”. Основою оцінки є естетичні почуття, які виникають в процесі безпосереднього контакту з музичним твором. Вирішальним тут вважається питання про те, що об'єктивно дає цей твір людині, суспільству. При цьому слід враховувати, що суспільна оцінка музичного твору, в силу складності специфічних мовних виразних засобів музики, потребує кваліфікованого підходу. Її виразником є професійна критика як особлива галузь музикознавства. Процес музичного пізнання, діалектично пов'язуючи емоційно-чуттєве й понятійно-раціональне, знаходить своє концентроване вираження в естетичній оцінці.

Отже, музичний смак – це перш за все здатність оцінювати естетичну якість музичних творів. Однак, для того, щоб учні могли самостійно орієнтуватись в музичних творах різного характеру й призначення, недостатньо озброїти їх теоретичним і практичним матеріалом, що характеризує ці явища. Необхідно навчити їх умінню самостійно розмірковувати про ці явища та робити об'єктивні оцінки стосовно них. Розвинутий музичний смак надає перевагу не лише навичкам оцінювати вже визнані людством зразки, але й обов'язково умінню адекватно орієнтуватися у творах, які ще не мають об'єктивної оцінки. Останнє забезпечується здатністю особистісної реакції на естетичне. Це ніби щось властиве самій особистості як відповідний тип її реагування на музичні явища – пряме, безпосереднє внутрішнє відношення до об'єкту. Це здатність до цілісної, багатосторонньої оцінки, що характеризує особистість в цілому. Як здатність чуттєвого відображення, що спирається на теоретичне мислення, музичний смак передбачає співставлення об'єкта

сприйняття з рівнем власних естетичних потреб.

В процесі формування музичних смаків необхідно враховувати, що смак як художньо-естетична категорія складається на основі спеціальних знань і навичок. Музичний смак збагачується за рахунок розвинутого музичного слуху, вміння точно розрізняти висоту звука, гармонічну основу, ритміку і темброве забарвлення, визначати стиль, аналізувати характер та особливості виконання. Розвитку цих якостей сприяє натренована музична пам'ять та яскраве сприйняття музичного.

Для більш глибокого розуміння механізму формування музичних смаків учнів розглянемо і деякі психологічні аспекти здійснення цього складного процесу. З одного боку, має враховуватися діалектичність індивідуального та загального, в межах якого формується й активно функціонує психіка людини, з іншого, – можливість змін властивостей внутрішньої природи під впливом зовнішніх дій, на чому наголошує К. Абульханова-Славська [1]. Крім того, за думкою Г. Тарасова, важливого значення набуває й те, що суб'єкт, як реальний індивід, проявляє свою активність в умовах первинності об'єктивного. Якість суб'єктивності – це якість активності на всіх рівнях життєдіяльності суб'єкта. “Внутрішнє” в зв'язку з цим постає трансформованим в індивідуальні форми “зовнішнім”. Опосередковане ж предметними формами, “зовнішнє” відрізняється можливістю впливати на логіку внутрішнього індивідуального життя. Тим самим, визначати “зовнішнє” може лише досить активне “внутрішнє” в актах реалізації своїх закономірностей [6].

Відтак, кожна людська потреба – то потреба “опредметнена”. Однією з важливих функцій духовних потреб людини є психологічне самозадоволення індивіда. Музичні потреби стосовно цього є специфічною формою опредметнення особистості. Отже, вищевикладене дає можливість підкреслити наступне. По-перше, показником музичного рівня розвиненості особистості є її здатність до відповідного музичного “опредметнення” своєї активності. По-друге, формування музичних потреб як специфічної форми активності особистості може здійснюватися за умови відповідності її емоційно-ціннісної

сфери та художньо-естетичного рівня тих чи інших творів. Лише в такому випадку “зовнішнє”, як музичний вплив, може бути активно відображене “внутрішнім”. По-третє, для того, щоб музичний твір “відкривав” свій духовний зміст, сприяв формуванню системи ціннісних орієнтирів, становленню музичних потреб як різновиду духовних потреб, він повинен бути перш за все сприйнятій особистістю як дещо для неї, з одного боку, доступне, а з іншого, – привабливе й значуще.

Врахування психологічних особливостей, функцій духовних потреб і відношення до музики як до частини оточуючого людину життя зумовлює і вибір найбільш доцільних форм використання музичних творів у процесі її духовного збагачення. Людські потреби визначаються своїм предметним змістом, тобто адекватною мотиваційною сферою. Саме мотиви породжують та спрямовують діяльність, надають їй суб'єктивного змісту. Психологи вважають, що розвинуте естетичне ставлення характеризується стійкими усвідомленими мотивами, зумовленими не лише естетичними уявленнями особистості, психологічною готовністю до сприйняття творів мистецтва, але і умінням їх аналізувати. Випадкові ж мотиви, навпаки, гальмують розвиток естетичного ставлення до творів мистецтва. Зміна мотивів пов'язана зі зміною усвідомленості, вибірковості – зі змістом оціночних суджень. Розвиток естетичного ставлення розвивається з неусвідомленої вибірковості емоцій випадкового характеру до обґрунтованої мотивації вибору, вияву узагальнених критеріїв естетичних суджень.

Потреби і мотиви визначають емоційну оцінку, яка виникає на основі чуттєвих образів пам'яті – уявлень, порівнянь, наведень. При цьому оцінка завжди передбачає зіставлення, порівняння з чим-небудь. Тобто, в процесі емоційної оцінки людина зіставляє те, що бачить або чує, з попереднім чуттєвим досвідом. Проте в процесах формування і розвитку музично-художнього смаку має місце не лише емоційний досвід, чуттєві образи пам'яті, асоціативні аналогії тощо, але й динамічні зв'язки раціонально-понятійних суджень, тобто розумова творчість. Безумовно, свідоме ставлення до музичного



твору передбачає спеціалізовану підготовку, розвиток спеціальних здібностей і навичок. З іншого боку, виховання почуттів передбачає розвиток інтелекту. Саме в розумінні цієї діалектики – результативність механізму формування художніх смаків. Активізація ж розумової діяльності в процесі сприйняття музичного твору сприяє й вдосконаленню музично-художнього смаку – поглибленню емоційних реакцій, життєвих інтересів і потреб, формуванню логічності оціночних суджень, усвідомленню мотивацій вчинків. Засвоєння спеціалізованих знань перевіряється наявністю у школярів сформованих вмінь, якими і зумовлюється ціннісний вибір.

Найважливішим завданням музичної освіти і виховання є формування в учнів здібності адекватного ставлення до музичного твору. Тобто, здібності надавати йому оцінку, яка, з одного боку, відповідає б загальноприйнятим оцінкам, нормам та ідеалам. З іншого, – виражала вміння самостійно визначати власне ставлення до твору, незалежно, навіть, від оцінки керівника, оточення або засобів масової інформації. При цьому, адекватність оцінної орієнтації в музиці залежить як від наявності вміння будувати ціннісне відношення до музичного твору відповідно його змісту, загальноприйнятої оцінки, так і спроможності поєднувати власне ставлення до твору не лише з точки зору чуттєвої оцінки, але й у відповідності з результатами наукового аналізу.

Формування даних навичок з необхідністю передбачає впровадження в практику позакласної роботи, а саме – організацію роботи шкільного хору, вокальної та інструментальної виконавської самодіяльності, шкільної філармонії любителів академічної музики тощо, завдання по навчанню прийомам їх вирішення. В ході такої роботи відбуватиметься не лише розвиток необхідних практичних умінь. Формуватиметься також і готовність вибудувати відношення до музики не шляхом емпіричного сприйняття, а на засадах результатів аналізу та оцінки.

Для успішного вирішення цього важливого завдання в практиці позакласної роботи доцільно застосовувати “ціннісно-нормативний” підхід, розроблений В. Тугаріновим, В. Ольшанським, І. Поповою, Г. Залеським та ін.

Особливістю цього підходу є те, що спеціальним об'єктом психологічного аналізу стають процеси оцінювальної діяльності, а не лише тільки пізнавальної. Терміни "оцінка" і "відношення", "ставлення" тлумачаться як самостійні на відміну від розуміння їх у педагогіці. При цьому поряд з терміном "оцінка" використовується термін "оцінювальний аналіз". Модель відповідного – адекватного – "оцінювального аналізу" створюється шляхом діагностування, що дозволяє розрізняти випадки, коли оцінні судження є лише показником умінь кваліфікувати і коли вони є показниками ставлення до музики.

В аспекті вимог ціннісно-нормативного підходу керівник позакласної роботи може скористатися системою тестів на вибір найбільш цінних музичних творів. Створюючи тести, необхідно, як еталон найвищої цінності, репрезентувати твори композиторів-класиків, долучаючи до апробації невідомі або більш складні твори. Це дозволить уникнути судження на основі звички, чужої установи, впливу враження про твір як знайомий. Добираючи музичний матеріал, необхідно враховувати й те, що його можна оцінювати з різних практичних аспектів, з точки зору: доступності для розуміння учнями певного шкільного віку – за музичною структурою, за можливістю визначати межі конструкцій тем, мотивів, фраз, за особливостями акомпанементу тощо; використання різних технік музично-виразних та музично-зображальних засобів; естетичної цінності у рамках найбільш доцільного використання музично-виразних та музично-зображальних засобів.

Не слід забувати і про те, що школярі здебільшого знаходяться в атмосфері звучання різноманітного музичного матеріалу з ефіру телебачення та радіо і частіше мають справу з низькопробними музичними творами в фондах своїх домашніх фонотек. Тому тестові завдання повинні включати п'єси з яскравою, виразною мелодією, наприклад, твори Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, П. Чайковського, С. Рахманінова, М. Леонтовича, М. Лисенка, Л. Ревуцького, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна та ін.; популярні та стилізовані в народному дусі інструментальні твори з яскравими, виразними мелодичними темами; масові пісні і танці найкращих зразків.

Однак, процес формування музичних смаків, розвиток ціннісних орієнтацій в музиці за допомогою подібної методики відбувається не автоматично. Адже і учні загальноосвітньої школи, і, навіть, учні музичних шкіл не розрізняють, не вміють розрізняти, а то й зовсім не бажають розрізняти справді естетично цінні твори від “красиво упакованої” підробки. Тому, опанування школярами основами музично-теоретичних та музично-історичних знань, оволодіння технікою гри на музичному інструменті, вивчення різного за обсягом та змістом музичного матеріалу є хоч і обов'язковою, але все ж таки недостатньою умовою для формування уміння правильно орієнтуватись в музичній дійсності. Як свідчить практика, вона повністю не забезпечує передбачуваного розвитку, адекватного розуміння дійсно художньо цінного в музиці та відповідного ціннісного ставлення до музичного твору. В даному випадку мова йде про формування таких навичок та вмінь, які б сприяли можливості самостійно вирішувати навчальні завдання з метою оцінки музичних творів та відповідного до них ставлення.

На наш погляд, тут доцільна спеціальна педагогічна робота, змістом якої б стало прищеплення навичок та вмінь правильно аналізувати та формувати відповідне ціннісне ставлення – “власне” або “загальноприйняте” до твору музичного мистецтва. Лише така робота може забезпечити цілеспрямований вплив на формування вірних ціннісних орієнтацій та надбання учнями музичних знань, умінь адекватно оцінювати та орієнтуватися в оточуючій музичній реальності. Причому, це є не лише метод, але й один зі шляхів формування справжніх музичних смаків.

Наводимо приблизну модель-схему оцінки музичного твору:

1. Прослуханий музичний твір або його частину слід оцінювати з точки зору загально-історичного, загальнокультурного, стилістичного та інших об'єктивних аспектів.

2. Аналіз прослуханого музичного матеріалу повинен враховувати особливості звуковисотних відношень – горизонтальних в мелодії та вертикальних в гармонії, метроритмічної структури, тембрального звучання,

динаміки тощо.

3. Визначаючи особливості твору, проаналізувати його образний зміст, форму та її розвиток, навіть, якщо відсутня однозначна визначеність форми.

4. Узагальнити емоційно-чуттєві та раціонально-інтелектуальні враження від прослуханого музичного твору.

**Висновки та перспективи подальших досліджень з даної проблеми.**  
Вищевикладене дозволяє дійти наступних висновків. Адекватне оцінне судження може бути свідченням наявності сформованого вміння оцінювати твір і на цій основі здійснювати правильний ціннісний вибір, виражати адекватне емоційно-особисте ставлення до музичного твору. В свою чергу, це дає підстави стверджувати, що музично-естетичний смак охоплює здатність оцінювати твір з точки зору певної ментальності – “наше, “інше” та відповідної всезагальності – “вічне”, “нетлінне”, вміння відрізнити бліді, невиразні твори від яскравих, естетично цінних, а також вміння виділяти цінне, значуще в новому музичному творі. Навчання прийомам оцінювання музичних творів в подальшому може використовуватися як для аналізу процесів розвитку переконань та перевірки спроможності побудованих моделей, так і для формування вмінь адекватно оцінювати музичні явища, перетворювати ці вміння в стійкі властивості особистості, її переконання, сферу потреб та мотивацій, ціннісні орієнтації тощо.

#### *Література*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Борев Ю.Б. Основные эстетические категории. – М.: Высшая школа, 1960. – 446 с.
3. Горак Г.І., Березко І.В., Николаенко Я.М. Стратегія життя (Філософський, етичний та психологічний вимір). – К.: Український центр духовної культури, 2001. – 172 с.
4. Каган М.С. Художественный вкус. – М.: Наука, 1966. – 114 с.
5. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки: Исследование. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.
6. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности. – М.: Наука, 1979. – 191 с.

# ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сердотецька Я.М.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

*Анотація.* Розглядаються дидактичні умови активізації творчості студентів у процесі художньо-графічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Ключові слова.* дидактичні умови, творча активність, художньо-графічна діяльність, художній образ.

*Аннотация.* Сердотецкая Я.М. Дидактические условия развития творческой активности в художественно-графической деятельности студентов. Рассматриваются дидактические условия активизации творчества студентов у процессе художественно-графической подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

*Ключевые слова.* дидактические условия, творческая активность, художественно-графическая деятельность, художественный образ.

*Annotation.* Serdotetskaya Y.M. Didactic conditions of development of creative activity in art - graphic activity of students. The didactic conditions of students creativity activation in the process of artistic and graphical training of future fine arts teachers are examined.

*Key words:* didactic conditions, creative activity, artistic image.

**Постановка проблеми.** Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір передбачають нові завдання розвитку художньо-педагогічної освіти у світлі вимог Болонської декларації. Основним завданням сучасної художньо-педагогічної освіти є «забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки» [6]. У цих умовах стає актуальною проблема підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з якісно новим рівнем професійної готовності до художньо-педагогічної діяльності. Відповідно, нова стратегія освіти потребує вирішення проблем підготовки студентської молоді до активної та творчої професійної діяльності в нових соціальних і культурних умовах життєдіяльності України в європейському просторі. Це вимагає визначення доцільних дидактичних засад, що забезпечать розв'язання завдань процесу художньо-педагогічної підготовки студентів, у тому разі й художньо-графічної підготовки.

Аналіз досліджень та публікацій з окресленої проблеми засвідчує, що важливим для сучасної психолого-педагогічної науки є визначення дидактичних умов розвитку творчої активності особистості в процесі навчання

(Атанов Г.О., Берхін Н.Б., Виготський Л.С., Зязюн І.А., Савченко С.О., Коваленко О.Е. та ін.).

В працях провідних вчених окреслюється ця проблема й розглядаються шляхи та методичні технології. Зокрема, Берхін Н.Б. визначає художню діяльність як таку, що містить в собі єдину синкретичну цілісність чотирьох способів дій активної творчої діяльності: пізнання – оцінка – узагальнення – перетворення [2], а Кондрашова Л.В. наголошує, що для активізації позиції студента у вузівському навчанні необхідно передбачати пошук нових підходів до організації навчальної роботи й подальше підкреслює, що «необхідно створювати такі умови в навчальному процесі, котрі б забезпечували можливість: 1) ставити того, що навчається в позицію активного суб'єкта учіння; 2) розвивати його здібності до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) особистої діяльності; 3) організовувати навчальний процес як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої рольової взаємодії, діалогового спілкування учасників педагогічного процесу, що розвитку професійно значущих якостей, формування активної професійної позиції майбутніх спеціалістів, повинні бути й адекватні дидактичні технології» [5]. Ці наукові погляди вчених є суттєвими для нашого дослідження.

Існує також значна кількість досліджень, у яких розглядалися окремі аспекти даної проблеми. Зокрема, питанням аналізу структурування процесу художньо-творчої діяльності студентів на заняттях дисциплін мистецького циклу присвячені дослідження відомих вчених (Зінченко В.П., Кузін В.С., Неменський Б.М., Масол Л.М., Миропольська Н.Є., Моляко В.О., Орлов В.Ф., Сисоєва С.О., Рудницька О.П., Радкевич В.О., Шевнюк О.Л., Юсов Б.П.). Виявлення окремих дидактичних передумов художньо-педагогічної підготовки вчителів, основним завданням котрих був розгляд процес формування їхньої творчої активності знайшло відображення в дисертаційних дослідженнях (Бичкова Л.В., Зінченко В.П., Короткова О.П., Медведєв Л.Г., Міхова Т.В., Моляко В.О., Пічкур М.О., Резніченко М.І., Суласєва Н.В., Щербина В.Г. та ін.)

Цим питанням присвячені публікації у фахових виданнях низки фахівців, що займаються проблемами художньо-педагогічної освіти.

Аналіз наукових праць з дидактики та методики художнього навчання засвідчує єдність поглядів педагогів-художників на проблему розвитку творчої активності особистості, котра залежить від дидактичних передумов. Біда Г.В. стверджує, що творча здібність активно проявляється, формується і розвивається в конкретній діяльності [1,231]. Чебикін О.Я. також зазначає, що розвиток здібностей у значній мірі залежить від активної творчої діяльності [11], а Кузін В.С. наголошує, що творчі здібності насамперед є «психофізіологічні властивості і перш за все ті, котрі проявляються у людини на самому початку будь-якої діяльності» [8]. Зінченко В.П. визначив шляхи, педагогічні умови та методи цілеспрямованого керівництва розвитком творчих здібностей студентів в системі підготовки вчителя образотворчого мистецтва на заняттях малюнком. Він підкреслює, що організація навчально-творчої діяльності та доцільний художньо-педагогічний вплив на студентів в процесі навчання основ малюнка, як дидактичні передумови, спонукають їх до активної творчості [3]. Медведєв Л.Г. в своєму дослідженні розглядає з позиції художньої педагогіки активізацію процесу образного мислення студентів на заняттях малюнком за умов включення художньо-образного та техніко-технологічного оволодіння моделі, подальше підкреслює, що таке співвідношення забезпечує вирішення завдань й сприяє розвитку активної художньо-творчої діяльності студентів в процесі навчання [9]. Коротков М.О. визначає методи художньо-пізнавальної діяльності, котрі стимулюють творчу активність в процесі навчання основ композиції. Він враховує, що розвиток творчої активності залежить від дидактичних передумов організації цілеспрямованої уваги студентів при комплексному вирішенні навчально-виховних завдань, де мета і засоби usługують розвитку творчої особистості [7]. Автор досліджень в галузі педагогіки художніх дисциплін та методики викладання образотворчого мистецтва Івахнова Л.А. також висвітлює питання формування активної творчої особистості, котрі зумовлюються компонентами

дидактичної підготовки майбутніх учителів. Вона наголошує, що такий зв'язок детермінує розвиток творчих здібностей через процес оволодіння художніми способами дій образотворчої діяльності [4].

Питання з проблем формування основ художньої майстерності, розвитку художніх здібностей та творчої активності студентів в процесі художньо-педагогічної підготовки знайшли своє відображення також у дослідженнях Безгодової Т.Г., Зінченко В.П., Масленікова А.І., Свешнікова А.В., котрі науково обґрунтовують залежність методів формування творчої активності на заняттях з дисципліни образотворчого мистецтва від індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Таким чином, спеціальні наукові дослідження засвідчують, що для оптимального вирішення завдань процесу підготовки вчителів образотворчого мистецтва в системі художньо-педагогічної освіти необхідно розробити і втілити сучасні дидактичні передумови розвитку творчої активності студентів. Водночас, наукові дослідження з питань педагогічної проблеми художньо-графічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва за доцільними дидактичними умовами, що забезпечують високий рівень навчальних досягнень та активну творчу здатність студентів ще не проводилися.

Отже, потреби сучасної науки та практики художньо-педагогічної освіти визначили проблему дослідження й вимагають нагального вирішення завдань щодо наукового обґрунтування дидактичних умов художньо-графічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тому основна мета статті полягає у стислому висвітленні питань осмислення сукупності дидактичних обставин та експериментальної перевірки дидактичних умов, котрі уможливають якісний розвиток творчої активності студентів в художньо-графічній діяльності, що сприяє процесу якісної художньо-педагогічної підготовки в цілому.

**Результати дослідження.** Оптимізація процесу художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає розробку



та втілення доцільних серед комплексу освітніх завдань дидактичних умов розвитку творчої активності студентів в навчальній художньо-графічній діяльності.

У вирішенні завдань художньо-графічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми в нашій практиці використовуємо різні форми та методи у їх взаємозв'язку, що моделюють процес пізнання-учіння. Для мотивації розвитку художньо-творчої активності студентів в графічній діяльності застосовуємо перш за все суттєві зв'язки дидактичних умов, котрі забезпечують програмні завдання, котрі містять комплекс пізнавально-творчих способів дій. Серед них ми визначаємо найбільш доцільними техніко-аналітичні та художньо-образні способи розумово-практичних дій в графічній діяльності студентів. За їх допомогою вирішуються дидактичні завдання, що спрямовані: 1) на процес оволодіння техніко-технологічними методами, прийомами створення графічної роботи, в ході котрого формується та розвивається мислення в матеріалі; 2) на художньо-образне оволодіння дійсності засобами мистецтва графіки, тобто на розвиток творчої активності в графічній діяльності через формування композиційного мислення. В ході констатуючого експерименту студенти різних груп за спеціалізацією показали недостатній рівень не тільки навчальних досягнень (28%), а й рівень продуктивної художньо-творчої активності в художньо-графічній діяльності, показник якого охоплював лише 8% учасників експерименту. Тому для оптимізації процесу художньо-графічної підготовки студентів в Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського нами був розроблений навчально-методичний комплекс для побудови навчально-виховного процесу на 1-4 курсах художньо-графічного факультету за різними формами занять з дисципліни «Художня графіка». Об'єм навчального часу за всіма формами професійної підготовки бакалавра складає 540 годин. Навчально-методичний комплекс розроблювався поетапно в ході формуючого експерименту. Враховуючи міжпредметні зв'язки з циклу художніх дисциплін, що передбачені навчальним планом зі спеціальності

«Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво» за напрямом «Мистецтво», нами був перш за все здійснений аналіз завдань, що впливають з вимог навчальних програм, конкретизація і формулювання цих завдань з урахуванням доцільно наявних дидактичних умов художньо-графічної підготовки студентів. На другому етапі визначалися критерії, за якими можна оцінювати навчально-творчі досягнення, в тому числі за модульною системою відповідно вимог Болонської декларації, що конкретне завдання буде вирішене більш успішно і якісно за менший термін навчального часу. Третій етап протікав у напрямку пошуку дидактичних умов змісту діяльності учасників навчального процесу за різними формами художньо-педагогічної освіти на основі глибокого аналізу нормативно-програмних та науково-методичних матеріалів. На четвертому етапі здійснювався вибір педагогічних технологій з методичним забезпеченням змістових дидактичних ліній процесу пізнання – учіння студентів з боку викладача, художника-педагога. Попередні етапи пошукового експерименту дозволили розробити структурно-логічну карту (план) вирішення поставлених завдань на основі обраного навчально-методичного матеріалу, форм і методів з дидактично змістовими лініями, спрямованими на формування та розвиток художньо-графічних способів дій навчальної діяльності, а також встановлення терміну часу на виконання програмних аудиторних та самостійних завдань. Для цього були максимально поліпшені умови для реалізації визначеного плану та окреслених дидактичних завдань, що надало змогу забезпечити єдність організації, стимулювання і контролю за діяльністю студентів, активізувати їхню художньо-графічну діяльність. На останньому етапі здійснюється аналіз оптимальності вирішення навчальних завдань та визначається якісний рівень навчально-творчих досягнень студентів, котрі залучаються до обговорення їхніх навчально-творчих робіт у формі перегляду у відповідності з обраними раніше критеріями, а саме: а) чи оптимальними виявилися досягнуті результати художньо-графічної діяльності за визначений термін часу; б) в чому полягають причини можливих відхилень від якісного вирішення завдань для подальшого

корегування масиву дидактичних умов художньо-графічної підготовки студентів.

Окреслена структура дидактичних умов дозволила реалізувати методику художнього навчання основ мистецтва графіки, котра перш за все передбачала широку палітру дидактичних прийомів методу наочного навчання. А для мотивації розвитку творчої активності студентів в художньо-графічній діяльності ми застосували різноманітні методи та доцільні зв'язки, котрі моделюють процес пізнавально-творчої діяльності. На основі установлених психологією і педагогікою основних етапів навчально-пізнавальної діяльності особистості (сприйняття явищ, що вивчаються, їх осмислення та усвідомлення, закріплення через застосування знань, умінь та навичок на практиці), ми виділяємо такі завдання, котрі містять масив художньо-творчих способів дій для оволодіння техніко-технологічними прийомами графічного зображення та художньо-образного оволодіння мовою. Для цього нами розроблений навчально-методичний комплекс вправ з дидактичними лініями, котрі диференціюються на навчально-пізнавальні та навчально-творчі. Вправи мають за мету і завдання досягнути високого рівня оволодіння не тільки умінням у виразності графічного зображення, а й композицією. При цьому розвиток пізнавально-творчої активності зумовлюється цілеспрямованим процесом формування образного графічного сприйняття. Фактори, котрі визначають художньо-образну діяльність студентів, конкретизують художньо-естетичне відношення до дійсності та явищ, що зумовлюється образними способами дій через судження та уявлення про образ конкретної форми чи явище. Образні уявлення протікають через: прагнення до активного самоусвідомлення образного переживання; прагнення до адекватної графічної мови образних уявлень; потреба в реалізації сприйнятих образних переживань; образні мотивації; образні інваріанти, що застосовуються при виконанні графічного зображення тощо. При вирішенні проблеми розвитку художньо-творчої активності в графічній діяльності студентів ми застосовуємо метод перетворюючої діяльності як дидактичної умови створення художнього образу

засобами мистецтва графіки. Сам хід пізнавально-творчої діяльності при створенні графічної композиції може бути усвідомленим за умов: образної здібності до емоційного переживання, образної можливості уявлення взагалі, образної можливості графічного змалювання образу, образних способі переживання, образних способів різноманітних уявлень, широкого спектру способів та прийомів оформлення образу засобами мови графіки тощо.

Слід підкреслити, що застосування визначеної структури навчально-методичного забезпечення процесу художньо-графічної діяльності студентів передбачає вирішення педагогічної проблеми розвитку художньо-творчої активності. Тому в процесі навчання обов'язково застосовується метод перетворюючої діяльності як спосіб створення художнього образу засобами мистецтва графіки. Змістом такої діяльності є послідовний хід пізнавально-творчих способів дій, котрі обов'язково передбачають систему образних експозицій, що є вмотивованим дидактичним впливом на розвиток творчої активності студентів.

Система образних інваріантів оформлюється за допомогою таких розумово-практичних способів дій: прагнення до підвищення звичайної самосвідомості до емоційно-образного переживання; прагнення до адекватних мові художньої графіки образних уявлень; реалізація сприйнятих образних уявлень безпосередньо в графічній роботі. З іншого боку, мотивацією активності художньо-творчої діяльності студентів постає композиційна діяльність, котра передбачає створення художнього образу засобами графіки за допомогою емоційно-образних експозицій. Функціональна структура дій може змінювати значення компонентів процесу художньо-графічної діяльності як «потреби суб'єкту і ситуації її задоволення (Д.Узнадзе) й набувати іншої форми.

Отже, формування потреби до художнього пізнання в творчій практиці є важливою дидактичною умовою розвитку творчої активності студентів художньо-графічній діяльності. Вказаний аспект – перше завдання викладача дисципліни «Художня графіка». Друге завданням викладача полягає в тому, щоб

процес навчання-учіння став важливою складовою розвитку творчої особистості. Структура мотивації може бути більш широкою, але вона залежить від педагогічного досвіду викладача навчальної дисципліни «Художня графіка».

Аналіз результатів дослідження за визначеною структурою змісту експерименту засвідчив, що в контрольних групах показники в цілому залишилися на тих же позиціях. Показники високого та достатнього рівнів експериментальних груп в порівнянні із студентами контрольних груп у процентному вираженні якісно зросли на 42,6%, особливо у студентів 3-4 курсів.

**Висновок.** Ми вважаємо, що впровадження в процес навчання-учіння доцільних дидактичних умов на заняттях художньою графікою сприяють розвитку творчої активності студентів. В ході дослідно-пошукової діяльності розроблено й експериментально перевірено дидактично вмотивовані умови активізації розумово-практичної діяльності студентів в галузі мистецтва графіки. Результати формуючого експерименту показав, що визначені дидактичні умови забезпечують оптимальність формування художньо-творчих якостей особистості, активізують способи дій та їх інваріанти в художньо-графічній діяльності студентів.

**Подальший напрямок дослідження.** Проведене дослідження не вичерпує вирішення означеної проблеми. Вимагають подальшої поглибленої розробки питання пошуків засобів формування методичної здатності майбутніх учителів образотворчого до художнього навчання школярів основ мистецтва графіки.

#### *Література*

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. Рисунок. Живопись. Композиция. -М., 1981.
2. Беркин Н.Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьника //Педагогика-1993. -№2. -С.42-45.
3. Зиченко В.П. Развитие творческих способностей студентов на начальных этапах обучения рисунку. Автореф. дисс...на соискание канд.пед. наук.-М., 1988.
4. Ивахнова Л.А. Совершенствование дидактической подготовки учителя изобразительного искусства (в процессе обучения рисунку на худ.граф. фак-х пединститутах: Дисс...канд. пед. наук.-Алма-Ата, 1981.
5. Кондрашова Л.В., Виеская М.Г., Савченко Л.А., Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие. -Кривой Рог, 2001.
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. -К., 1997.
7. Коротков Н.А. Проблемы и методы развития познавательных способностей студентов ХГФ педузов в процессе преподавания композиции. Автореферат дисс...канд. пед. наук.-М., 1987.

8. Кушні В. С. Психологія. Під ред. Б. Ф. Ломова. Ученас.-М., 2003.

9. Медведев Л. Г. Активізація процесу образного мислення на заняттях по рисуноку на ХТФ пед. інститутів. Дисс... на соиск. канд пед. наук.-М., 1977.

10. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. /Сб. трудов. – Свердловск, 1990.

11. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Научно-методическое пособие. –Одесса, 1999.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІЗНАННЯ СУТНОСТІ І СПЕЦИФІКИ МУЗИКИ У НАУКОВІЙ ТВОРЧОСТІ Б. АСАФ'ЄВА

Смирнова Л. О., Козіна Т. М.

Південноукраїнський педагогічний університет ім. Ушинського

*Анотація.* Стаття присвячена питанням логічної пов'язаності інтонаційної "теорії історії" Б. Асаф'єва та його положень музичної дидактики, що мають продовження і визнання в сучасних працях музикознавців України і поза нею.

*Ключові слова:* творча діяльність Б. Асаф'єва, інтонаційно-історична дидактика Б. Асаф'єва

*Аннотация.* Смирнова Л. О. Методологические основы познания сущности и специфики музыки в научном творчестве Б. Асафьева. Статья посвящена вопросам логической связи интонационной "теории истории" Б. Асафьева и его положений музыкальной дидактики, которые имеют продолжение и признание в современных трудах музыковедов Украины и вне ее.

*Ключевые слова:* творческая деятельность Б. Асафьева, интонационно-историческая дидактика Б. Асафьева.

*Annotation.* Smirnova L. Methodological bases of knowledge of essence and specificity of music in scientific creativity B. Asafiev. Clause is devoted to questions of logic communication intonational «the theories of a history» B. Asafieva and his rules musical didactics, which have continuation and recognition in modern works musicologists of Ukraine and outside of her.

*Key words:* B.Asafieva's creative activity, B.Asafieva's intonationally-historical didactics.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми роботи зумовлена значущістю для сьогодишньої України досвіду таких видатних представників музичної науки як Б. Асаф'єв, ім'я якого поступово набуває визнання далеко за межами нашої Вітчизни. Інтонаційне бачення специфіки музики, що закладене в основу його концепції музичної виразності, виводить на широту мовно-музичних зв'язків, універсальних для культурних здобутків усіх народів світу і одночасно диференційованих за мовно-культурними відмінностями виявлення вказаної художньої єдності слово – музика. Дидактично-виховний комплекс, закладений у інтонаційний підхід як установлення на ідеальні першості культурної людської ініціативи, становить цінний стрижень теоретичних побудов для

музиканта-педагога, спрямованого до загальноосвітніх можливостей сучасної школи.

**Об'єктом роботи** виступають праці Асаф'єва, звернені до музично-дидактичних установлень його "інтонаційної теорії музики". Метою дослідження є простеження логічної похідності положень робіт, що репрезентують асаф'євську інтонаційну концепцію музики та дидактичні витоки останньої від історично-описових праць Асаф'єва, орієнтованих на стильову узгодженість змін епох і періодів в історії музики. Конкретні завдання: 1) розгляд сукупної творчої діяльності Асаф'єва у вираженні його позицій історизму та інтонаційної трактовки музики; 2) визначення тез щодо інтонаційно-історичної дидактики Асаф'єва, спрямованої на виховання-навчання музики у єдності фахової і загальноосвітньої шкільних систем.

Методологічною основою роботи виступає інтонаційно-лінгвістичний розгляд музики-мовлення, представлений у працях самого Асаф'єва [ 2; 3; 4; 5; 6], а також споріднених з його методом робіт Г. Адлера [1], що стали одним із витоків інтонаційно-історичної концепції автора, що розглядається, та "асаф'єанськи" орієнтованих авторів – В. Медушевського [8; 9; 10], О. Маркової [7; 13], що розробляють у своїх публікаціях асаф'євські позиції, прийняті на озброєння у музично-науковому вжитку Росії і України.

Практична значущість роботи забезпечена її "пограниччям" із так званим "виконавським музикознавством", що забезпечує попит у теоретичних наукових накопиченнях у напрямку виконавської і, ширше, музично-освітньої діяльності у цілому. Матеріали дослідження можуть використовуватися у курсах класу спеціальності в музично-педагогічних закладах, а також в межах дисциплін вузів мистецтв типу музичної педагогіки, музичної історії тощо.

**Отримані результати.** Борис Володимирович Асаф'єв – видатний музикознавець ХХ сторіччя, який мав великий вплив на розвиток музичних досліджень та музичної творчості України, зокрема Одеси. Арсеній Котляревський – український музикознавець, органіст і педагог був безпосередньо вихованцем Асаф'єва, а численні випускники його сина та

спадкоємця Івана Котляревського втілюють методологічне надбання Асаф'єва в практику сьогоденності. Б. Асаф'єв являє собою унікальний зразок музичної творчості, ґрунтованої на музично-історичних засадах дослідницької діяльності.

Композиторська творчість Асаф'єва була прямою проекцією його системи стилістичного аналізу, що виходила із засновків концепції Гвідо Адлера. Але Адлер не розглядав свої музикознавчі дослідження як метод музично-практичної творчості. Традиційним було і залишається використання позицій авторської музично-теоретичної концепції для вибудови оригінального композиторського стилю. Це системи додекафоністів, у тому числі А. Шенберга, М. Рославця, інших, системи О.Мессіана, П.Хіндемита, Р.Петті, Х.Шенкера та багатьох інших. І лише Б. Асаф'єв усвідомив дійовість музично-історичних принципів для творчої композиторської діяльності, передбачивши метод роботи, пізніше названий "полістилістикою" (термін, що ввів у музикознавчий вжиток А.Шнітке з подачі Б.Циммермана). Ця органічна пов'язаність теорії Асаф'єва, ядром якої є "теорія історії музики" [4, 8-52], із композиторською творчістю зумовила нероздільність останньої і з педагогічною активністю видатного музиканта. Історичний підхід Асаф'єва визначив довіру до елементарної музичної обізнаності, яка у згоді з адлерівським рівнянням на "середнього" музиканта [1], висувала тезу про основи музичного виховання, освіти з огляду на навчання у загальноосвітній школі.

Основною тезою інтонаційної концепції Асаф'єва є розуміння музики як мови і мовлення (особливо останнє), що закономірно розвивається із спільного з вербальним мовленням джерела. У праці "Мовна інтонація" [5] дослідник формулював позиції, які визначають спільні для музики й мовлення "законои інтонації" – "законои мелосу". Асаф'єв, який був прихильником історичної концепції лінгвіста М. Марра, знаходив ознаки мовної діалектики у музично-стилістичних змінах. Звідси походить знаменитий асаф'євський термін "музичний словник епохи". Причому, "слова музичної мови" він вбачав не



тільки на рівні мотивів-тем, але і як смислові утворення фактури, форми, ладового мислення. В. Медушевський [10], В. Холопова [14] з посиланням на Асаф'єва засвідчують “музичну семантику” (цей термін широко вживав і Асаф'єв [4, 229] ) як виявлення типології форми – форми у розширеному естетичному (“асаф'євському”) значенні.

Напружена дискусія навкруги поняття “інтонації”, як його ввів у науковий вжиток автор концепції “музичної форми як процесу”, трималася на ігноруванні етимологічного підходу, що мав місце у мисленні Асаф'єва. Його бачення спільності музичного і словесного начал у “першомові – першомузиці” визвала до життя розуміння музики-мистецтва як ієрархії інтонаційних побудов, користування синонімізованими поняттями “музика – інтонація”. Сам Асаф'єв вважав себе представником історичної діалектики. Його лінгвістичні спрямування у розробці питань стильової еволюції вказують на актуальні у сьогоденні культурологічно-феноменологічні засади концепції.

Лінгвістичні тяжіння Асаф'єва надали особливий історично-просвітницький ракурс його композиторським здобуткам. Будучи прихильником І. Стравінського та “Російського балету” С. Дягілева, Асаф'єв усвідомлював ґрунтовність балетного жанру для ХХ ст. у порівнянні з “оперною гегемонією” ХІХ ст. Його кращі балети – “Бахчисарайський фонтан” за поемою О. Пушкіна та “Полум'я Парижу” за історичними хроніками і матеріалом пісень Революції. Як історик лінгвістичного мислення він підійшов до тематизму своїх творів: використання “мови Чайковського” у першому з названих балетів і “мови площі революційного Парижу” у другому. Такий метод творчості, спокійно засвоєний в епоху “полістилістики” кінця ХХ ст., у середині ХХ викликав стримане до себе відношення. Бо на той час панувала ідея “індивідуального вкладу у музичну мову” – за зразками романтичного віку.

Однак на початку ХХІ століття ми маємо вказати на принципову методологічну новацію композиторської творчості Б. Асаф'єва, що складає оригінальну вітчизняну паралель до “полістилістики”, що прийшла як би (через творчість Б. Ціммермана) із Заходу, будучи “запрограмованою” творчістю

“композитора з тисячою лиць” І. Стравінського. Дійсно, метод Асаф’єва розвивав відкритий Стравінським «стилістичний протейзм», що логічно у своєму роді, оскільки саме Асаф’єв просував для російської громадськості новачки автора “Весни священної” як проєкцію у модерні методи М. Римського-Корсакова (що й складає пафос “Книги про Стравінського” [3] ). Відповідно, дидактика Асаф’єва походить також із історичного методу “епохальної детермінації мови-стилю”, що склався у річищі “культу” історичних відомостей, дорогих слов’янському серцю (“любовь к отеческим гробам...” за О. Пушкіним).

Музичне навчання-виховання Асаф’єв мислив як «навчання мови», не через освоєння окремих тонів та їх сполучень (це прерогатива професійного навчання), але через пісенну поєднаність мотивів-фраз, через освоєння тембрових даностей [2]. Такий початок прилучення до музики йшов від історичної та індивідуально-психологічної генези мови-спілкування. За даними психологів, що вивчають мову дітей, наприклад, Ж. Піаже [11], та людських предків (див. дані палеопсихології у Б. Поршнєва [12] ), першомовлення ґрунтується на мисленні словами-фразами, словами-реченнями, в яких інтонаційна безперервність в межах її цілісної якості закладає суттєві смислові показники, подібні до “музичного мовлення”. Відтоді Асаф’єв вважав слухання музики і запам’ятовування тем-образів першим і вирішальним етапом опанування музичного знання – у протилежність академічній традиції “навчання нотам та гамам”.

Той же історичний принцип керував установленнями Б. Асаф’єва на практику хорового й ансамблевого співу як вихідного роду занять для вихованців-початківців у музичній сфері, вважаючи на історичне передування колективної гетерофонної музики Європи, що закладає основи першого і вирішального щабля подальшого музичного розвитку особистості.

Можливо, й фахове навчання майбутніх спеціалістів-музикантів невіддільне від тих історично апробованих шляхів освоєння музичних мистецьких здобутків через музикування, аматорське за формою вираження,

але наповнене професійно перспективним відчуттям музичного континууму ліризму, що у Старожитності синонімізували із музичним началом, а в традиції Нового часу звикли вважати атрибутом вірша-поезії. Але саме прилучення до читання вірші із мелодичним розспівуванням їх рядків, вміння знаходити мелодичні моделі для улюблених віршів і вкладати віршовані рядки в мелодичні побудови освоєних типових тонових сполучень, - це заняття майбутнього вчителя музики виступає у ролі майже універсальної "формули музичних знань", за якими йдуть усі інші види прилучення до музичного мистецтва. Історичний підхід асаф'євської школи орієнтує на довіру до поєднання слова й музики як реального стимулу музичного мислення від початків виявлення його якості. У Асаф'єва знаходимо знаменні слова: «Музыку слушают многие, а слышат немногие, в особенности инструментальную. ...Но если человек з а п е л - другое дело: внимание, осторожность, «вчувствование». ...Пением человек уже выключается из серой, привычной ежедневноности... Даже в быту люди, говорящие напевно, красивым грудным тембром, вызывают к себе приязнь, сочувствие...» [4, 215-216].

Як бачимо, синтез слова й музики, базисний для менталітету європейців, Асаф'єв виділив у психології сприйняття як дещо орієнтуюче на реальне "слухання" музики як перший етап уваги до музичної здатності "виключення із буденності".

Професійна підготовка музиканта для Асаф'єва розгорталася також навколо самозначущості виконавства. Афоризмом музикознавчих висловлювань стали його тези: "Жизнь музыкального произведения - в его исполнении..." [4, 264], а також: "Ссылки на то, что всякое подлинно талантливое произведение пробьет себе путь, неверны. Это обман (курсив Л.С.) слушателей... Как талантливое произведение пробьет себе путь, если его сыграют кое-как или его вовсе не исполняют?..." [4, 293].

Аргументом на користь історичного підходу у музичному вихованні-освіті у розвиток позицій Асаф'єва виступають дані, приведені О. Марковою в

її монографії "Інтонаційність музичного мистецтва" [7] : "Уже не говоря о стилистических линиях XVII-XVIII вв., когда само проявление композиторского "я" шло исключительно через исполнительскую деятельность, в XIX – XX вв. коллективное осознание новых стилистических принципов творчества обязано прежде всего музыкально-исполнительской практике..." (курсив Л.С.) [7, 36].

Висновки вищенаведеного автора звучать досить категорично на користь першості виконавства у стилістичних розробках по відношенню до композиторів: «Вышеприведенные примеры говорят скорее о хронологическом опережении новых стилистических ориентаций у исполнителей по отношению к композиторам. Вместе с тем, сама звуко-временная специфика музыки предопределяет аналогичную диахронизацию и на уровне онтогенеза индивидуального стилеобразования. Об этом свидетельствуют опыты композиторской «записи звучания» некоего «идеального предвыполнения» вновь рождающегося произведения...» [7, 38].

Наведені та інші міркування щодо самодостатності виконавської виразності подання музики, якщо йдеться про здібність *втілити актуальний стилістичний принцип часу* ("інтонаційну ідею часу" в термінології О. Маркової), чи то мова йде про ідеї епохи творення композиції, чи актуального сьогодення виконання, - засвідчують визнання асаф'євським історичним підходом *співвідносності* здатності аматорів і фахівців у реактивності на стилістичні відкриття. Більше того, Асаф'єв явно солідаризується із Г. Адлером у *евристичній здатності музикантів, "розгорнутих до публіки"*, тобто до непрофесійних кіл музичної громадськості, тоді як музиканти-фахівці для обох видатних представників музичної науки зазначають музичну ретроспекцію. Адлер недвозначно констатує: "стилі в музиці вибудовують "малі майстри", тоді як геніально обдаровані особистості "вінчають-узагальнюють" стилістично-творчий процес [1, 2].

Підеумком таких спостережень може бути тільки одне: музикант, що "йде на публіку", а таким виступає вчитель музики у загальноосвітній системі,

*"приречений на полістилістику вмінь вираження"*: академічний базис його фахової підготовленості виступає невіддільним від стилістичної "пластичності" адаптації до запитів "широкої публіки", до популярної сфери, нарешті, до маскультури, коли вже остання є реалією музичного буття від початку ХХ віку. Згідно із інтонаційно-історичними розробками Б. Асаф'єва, підвищення якості музичного буття вбачалося через освоєння фахівцями-музикантами стилістичної множинності вмінь. Асаф'єв не користувався поняттям "автентичного ("стилістично точного") виконання", що здобуло поширення в останні десятиріччя у розвитку позицій західноєвропейської музично-фахової творчості. Але практично-термінологічно Асаф'єв звертався до ідеї втілення «інтонацій епохи», до тези про «вірність» стильовим моделям часу створення композиції як стилістичної відповідності виконання твору культурному оточенню, що зумовило саме його народження.

І одночасно енциклопедична обізнаність фахівця (і ця широта знань і є критерій професіоналізму у проекції в його теорію історичної множинності версій-пошуків музичного буття), музикознавця-композитора в одній особі (яким він був сам за типом освіти і спрямуванням світобачення), виводила на «механіку автентичності» за суттю мислення - завдого до винайдення і введення у науковий вжиток відповідного поняття «автентичності». Але вказана «механіка» втілення «ідей епохи» зовсім не ототожнювалася із «механічною автентичністю», тобто вірністю «будь що» відобразити колорит часу народження композиції: адже актуально-сьогоденне, національний попит історично конкретного часу в риторичних засадах художнього вираження завжди виступав корегуючою енергією вираження як такого. Формулою виконавського відкриття відверто виступало поєднання стильової етимології твору і актуальних для виконавця «слів-звуків».

**Висновки та подальший напрямок дослідження.** Зроблений стислий огляд багатозарової, з виходами на міжфахові зв'язки концепції музичного виховання-освіти у Б. Асаф'єва не претендує на розкриття її різних сторін і аспектів. Головним завданням дослідницького нарису є виявлення логічної

узгодженості композиторської та музикознавчої творчості Асаф'єва через інтонаційно-історичне бачення основ музичного мислення та дидактичну спрямованість самого принципу історії музики як продовження "мусікійської" традиції Античності.

Винайдення Асаф'євим "теорії історії музики" стимулює евристичні знахідки: пророчтво "стильової необмеженості" творчого вираження індивіда, всупереч "стильового монізму" романтиків, отримало апробацію життям – у загальному визнанні полістилістики як достойного метода творчості в музиці і в мистецтві у цілому. І зовсім вже сьогоденно звучить теза-вислів автора книги "Симфонічні етюди" [6] щодо виховного значення музики: музика – засіб, що "допомагає свідомості орієнтуватися у житті..." [2, 58]. І далі повністю за асаф'євським текстом: "...В особенності в современной жизни с ее вихребразным темпом и сложными ритмами, в жизни, требующей постоянной инициативы, находчивости и организационных способностей. В жизни напряженной, при чрезвычайно запутанном комбинаторном взаимодействии явлений, вызывающих к постоянной бдительности, настороженности и критическому анализу..." [2, 58].

#### Литература

1. Adler G. Der Stil in der Musik. – Lpz.: Breitkopf und Hartel, 1911. – 46 S.
2. Асаф'єв Б. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.* – Л., М.: Музыка, 1965. – 151 с.
3. Асаф'єв Б. *Книга о Стравинском.* – Л.: Музыка, 1977. – 279 с.
4. Асаф'єв Б. *Музыкальная форма как процесс.* – М.-Л.: Музыка, 1971. – С. 379.
5. Асаф'єв Б. *Речевая интонация.* – М.: Музыка, 1965. – 65 с.
6. Асаф'єв Б. *Симфонические этюды.* – Л.: Музыка, 1971. – 264 с.
7. Маркова Е. *Интонационность музыкального искусства.* – Киев: Музична Україна, 1990. – 182 с.
8. Медушевский В. *Внемлите ангельскому пению.* – Минск, 2000. – 368 с.
9. Медушевский В. *Религиозная природа музыкального слуха // «Нотто musicus». Альманах музыкальной психологии.* – М.: МГК, 1995. – С. 8-15.
10. Медушевский В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки.* – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
11. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка // Избр. психолог. труды.* – М.: Просвещение, 1969. – 438 с.
12. Поринев Б. *О начале человеческой истории. Проблемы палеонтологии.* – М.: Наука, 1974. – 487 с.
13. Смирнова Л., Маркова Е. *Культурология исполнительской интерпретации // Культурологічні проблеми музичної україністики.* – Випуск 2. Ч.2 – Одеса, 1998. – С. 86-89.
14. Халопова В. *Музыка как вид искусства.* – М.: Научно-творч. центр «Консерватория», 1994. – 260 с.

# ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ

Соколова О. В.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

*Анотація.* У статті висвітлюється проблема створення нових сучасних підходів до організації теоретичної підготовки майбутніх учителів художніх спеціальностей на основі інтеграції мистецьких знань.

*Ключові слова.* інтеграція, інтегративне мистецьке знання.

*Аннотация.* Соколова О.В. Теоретическая подготовка будущих учителей художественных специальностей на основе интеграции художественных знаний. Статья освещает проблему создания новых современных подходов к организации теоретической подготовки будущих учителей художественных специальностей на основе интеграции знаний по искусству.

*Ключевые слова.* интеграция, интегративное художественное знание.

*Annotation.* Sokolova O.V. Theoretical training of would-be teachers of fine arts on based of integration knowledge. The article deals with problem of modern approaches to setting up theoretical training (based on integration knowledge) of would-be teachers of fine arts.

*Key words.* integration, integral artistic knowledge.

**Постановка проблеми.** Становлення сучасних науково-педагогічних теорій неможливе за межами інтегративних підходів. Сьогодні категорія інтеграції є фундаментальним принципом теоретичного обґрунтування знань і понять в усіх галузях гуманітарного пізнання. Особливо актуальним дане положення виступає по відношенню до пізнання художнього.

Інтеграція мистецьких знань на теоретичному рівні необхідна як логічна основа розуміння природи мистецтва і передбачає узагальнення і систематизацію знань про об'єктивно існуючі зв'язки художньої картини світу. На цьому рівні відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту, форми, стилю, жанру, художньої метафори, символу, алегорії, що потребує зіставлення за принципом аналогії і контрасту різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності, проведення паралелей між творами, близькими за своєю темою, сюжетом, стилем написання, жанровою і структурною композицією тощо [1, 146].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідники проблеми актуалізації професійної мистецької освіти (О.Мелік-Пашаєв, О.Рудницька, Л.Рапацька, Т.Рейзенкінд, Г.Падалка, О.Шевнюк) справедливо вважають, що вивчення студентами навчального художнього матеріалу за таким великим обсягом та складністю може бути плідним тільки на основі його інтеграції та спрямування

у загальне культурологічне русло в умовах взаємодії принципів варіювання, комбінування, творчого підходу до пізнання художньої інформації. У цьому зв'язку **метою** даної статті є вирішення еталів формування інтегративних мистецьких знань; виокремлення умов педагогічно організованої навчально-пізнавальної діяльності, зумовлених особливостями інтеграції; висвітлення способів створення художніх узагальнень у процесі навчання.

**Результати дослідження.** Для пізнання інтегративних зв'язків важливо визначити види теоретичних мистецьких знань. Ними можуть виступати: 1) естетичні знання, що описують і пояснюють різні естетичні категорії і розглядають найбільш загальні питання естетичного і філософського знання, пов'язані зі світоглядом особистості; 2) мистецькознавчі знання, що описують і класифікують твори та їх ознаки, на основі яких відбувається їх об'єднання у стилеві течії і напрямки; 3) художньо-практичні знання, які аналізують художні процеси і формують систему особистісних оцінок мистецтва.

Перший етап інтеграції знань може базуватись на виокремленні загальних проблем, тем, розділів. Наприклад, з'ясуванні стилевих особливостей творчості композиторів, своєрідності художньо-образної мови різних видів мистецтв. При цьому створюється основне "ядро" знань, яке відіграє роль певного логічного стрижня. На другому етапі інтеграції відбувається взаємопроникнення окремих елементів знань з різних видів мистецтва і осмислення специфіки художнього синтезу [2, 118].

На основі аналізу інтегративної природи художнього пізнання можна зробити висновок: інтеграція мистецьких знань виступає особливою формою засвоєння художньої інформації, за якої пізнання предмета як єдиного цілого відбувається шляхом теоретичного та емпіричного синтезу інформаційних і чуттєвих елементів художньої мови, засобів виразності різних видів мистецтва на основі встановлених між ними взаємозв'язків. Процес пізнання і осмислення художніх явищ несе на собі відбиток інтегративних тенденцій в мистецтві, що спрацьовують на всіх етапах і рівнях його розвитку.



Можливості мистецтва збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності з усім світом і людством в цілому значно посилюються за умови досягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побудови, подібністю соціальних завдань і функцій. Найбільш ефективно цей процес може здійснюватись в умовах педагогічно організованої навчально-пізнавальної діяльності, оскільки навчально-пізнавальна діяльність – це ланцюг дій, основу яких складають сприйняття, аналіз, узагальнення отриманих уявлень, порівняння художніх явищ і аргументація естетичних суджень.

В самій системі мистецтв протягом її зародження, розвитку та функціонування, і в механізмах художнього пізнання історично закладено і психологічно обумовлено інтегративну єдність художніх процесів. У зв'язку з цим логічно припустити, що художня інформація за своїми властивостями і способами її пізнання також володіє інтегративним потенціалом і за певних умов перетворюється на інтегративне мистецьке знання.

Інтегративні мистецькі знання утворюються, згідно із законами інтеграції, в результаті взаємодії та взаємопроникнення елементів знань однорідних або різнопорядкових художніх інформаційних структур в єдиному естетичному середовищі. Отже, інтегративна специфіка мистецьких знань виражається через способи прояву якостей мистецького об'єкта стосовно інших, з якими він вступає у взаємодію.

Цей процес можна розглядати, умовно виділяючи два виміри художньої взаємодії, коли співставляються, вступають у взаємодію два або більше предмета чи явища мистецтва, або суб'єкт навчання через неповторно-індивідуальні способи і прийоми сприйняття намагається досягнути даній йому у відчуттях і переживаннях цілісний художній смисл твору. У першому випадку розумово інтегруються знаково-сміслові елементи художньої мови, елементи будови творів, засоби художньої виразності, стилістичні ознаки тощо.

у другому випадку інтеграція відбувається на рівні чуттєвих узагальнень особистісних художніх вражень, переживань, уявлень.

Такий двосдиний погляд на інтегративну природу художнього пізнання підкреслює роль суб'єктивного фактора в процесі усвідомлення результату навчання, що відображується в мисленні людини у вигляді теорій, суджень, понять, а також уявлень і відчуттів.

В процесі взаємодії знання стає педагогічно змінним, легко піддається трансформації з боку учасників процесу навчання – викладача і учнів, і залежить від їхніх особистісних відмінностей, рівня художньо-професійного спілкування з мистецтвом, індивідуальної емоційно-образної сприйнятливості тощо. Педагогічна змінність знання надає можливість комбінування різних його елементів в межах єдиного художньо – інформаційного простору в залежності від конкретних педагогічних цілей і завдань.

В художньо-педагогічній освіті формування цілісних мистецьких знань зумовлено, перш за все, інтегративним характером фахової підготовки і майбутньої діяльності вчителя. Системність (універсальність) знань виявляється у вмінні виділяти значення кожного прояву мистецтва в контексті цілого, у здатності бачити у творі відображення ідей і стилю відповідної історичної епохи, а також те особливе, що відрізняє це явище від інших. Універсальні мистецькі знання повинні стати невід'ємною якістю як досвідченого педагога, який "вільно читає історію людського духу по книзі інтонації, сприймає кожний стиль, жанр, твір, кожну клітинку мистецтва в контексті всієї культури", так і студента, який тільки-но підіймається до висот майстерності [3, 43].

Вивчення специфіки музики та її окремих жанрів – завдання, яке не може бути вирішено одним музикознавцем, якщо воно не спирається на загальні естетичні закономірності, бо музика специфічна по відношенню до загального у мистецтві. І навпаки, естетика тільки тоді може розкрити загальні закономірності мистецтва, коли вона бере до уваги і досліджує особливості усіх жанрів та видів мистецтва як їх загальні і специфічні особливості.

Організація теоретичної підготовки майбутнього вчителя означає, що студент ставиться в такі ситуації, в яких повинен вирішувати завдання аналізу й оцінки художніх явищ, які потребують використання конкретних понять та системи їх узагальнень. Для вироблення понять перш за все необхідно проаналізувати, порівняти між собою достатньо велику кількість однакових чи схожих предметів (творів мистецтва). При цьому послідовно розглядаються окремі властивості різних предметів і визначається, чим вони відрізняються один від одного (аналіз). Загальні для тих предметів якості відбираються і входять у зміст відповідного поняття (синтез).

Утворення системи взаємопов'язаних професійно-значущих узагальнень, вважає І.Немікіна, - найбільш ефективний засіб засвоєння теоретичних знань, а потім – практичних вмінь і навичок [4, 36]. “Знання як відображення дійсності в індивідуальній свідомості відбиваються у формі образів та їх узагальнень”, - вказував Ю.Самарін [5, 359]. Розвиток і узагальнення – є найважливішими елементами категоріального апарату філософії, багатьох наук й одночасно фундаментальними поняттями теорії мистецтва, що інтегрують велику кількість інших (тобто мають всезагальний характер). Проте і незважаючи на те, що розвиток та узагальнення присутні на всіх етапах формування творчого мислення, в мистецтві вони ще не ствердились як універсальні, що мають широке коло застосування. Узагальнення виступає як послідовна інтеграція рівнів структурування знань, тобто узагальнення – є розвиток, який досягає своєї єдності та відображує цілісність явищ.

Створення художньо-теоретичних узагальнень у навчанні відбувається шляхом синтезування елементів мистецьких знань на основі розкриття ключових ідей, теорій, законів мистецтва, проблем художньо-пізнавальної діяльності. В результаті такого підходу у студентів утворюється система певних художніх знань, що характеризує свідомість фахівців на даному етапі розвитку, зумовлює можливість відбору тих чи інших знань, потрібних для вирішення, як правило, кожного разу нового творчого завдання.

Використання принципів розвитку і узагальнення в навчанні – необхідна умова інтеграції спеціальних знань, запорука їх мобільності, рухомості та якісного засвоєння. Змістовні узагальнення реалізуються не тільки як теоретична, а й діяльнісна одиниця організації комплексного навчання студентів, і допомагають у вирішенні проблем науково-практичного характеру: 1) виявлення внутрішніх суттєвих відношень між окремими узагальненими явищами; 2) використання узагальнених понять [4, 37].

Виявлення внутрішніх суттєвих відношень між узагальненими явищами мистецтва виражається через категорії художнього образу, форми, жанру, стилю або творчого напрямлення. Узагальнення думок вчених з приводу поняття стилю дає підстави визначити, що воно має у мистецтві декілька значень. Можна говорити про особливості творчості, притаманної якомусь майстру, можна розглядати стиль як формоутворюючий фактор, який пронизує структуру окремого твору, його будову і ритм, характер образів, інтонації художньої мови або цілої течії. Наприклад, стиль реалізму, незважаючи на його своєрідність у різних видах мистецтва, це – завжди визначена форма, чітка будова, в якій виявляється прагнення до об'єктивності зображення, раціоналізму. І, навпаки, романтизм – відкрита форма, вільна композиція, тяжіння до глибоких контрастів та емоційності.

Отже, можна сказати, що категорія стилю в мистецтвознавстві у порівнянні з категоріями методу, форми, образу, змісту має більш універсальний та синтетичний характер. Інтегруючи всі елементи змістовних форм, стиль утворює нову якість, накладає свій відбиток на кожний з цих елементів і проявляється у кожному з них та у всіх разом. Він виявляє себе у творі і у творчості художника, формує течії і напрямлення. Тому в межах одного творчого метода можуть існувати стильові розгалуження, які обумовлені своєрідністю індивідуальної манери, творчого почерку художника, часовими, національними та іншими особливостями [6, 54].

Взагалі, адекватне розуміння категорії стилю – надзвичайно важливий фактор для формування уявлень про закономірності художнього розвитку. Не

випадково посилюється увага до стильового аспекту у всіх сферах художньої та музичної практики, зокрема, в галузі художнього професійного навчання. Функціонування й розвиток мистецтва з точки зору системи стильової інтеграції має виняткове значення для педагогічної інтерпретації художньої культури, бо підкреслює її значення як системи взаємопов'язаних структур і складає цілісність мистецьких різновидів.

На основі викладеного можна зробити висновок: інтеграція мистецьких знань на теоретичному рівні відбувається в процесі створення універсального понятійно-категоріального апарату мистецтва на основі синтезування смислових елементів художніх знань і художньо-теоретичного узагальнення внутрішніх суттєвих відношень між окремими явищами мистецтва, спрямованого на розкриття ключових ідей, теорій та закономірностей мистецтва за допомогою найбільш універсальних художніх категорій, як, наприклад, стиль.

Кожний мистецький твір, художня подія, або їх співставлення, розглянуті з таких позицій, підпорядковуються законам діалектичного взаємозв'язку і взаємозалежності складових процесу розвитку різних видів мистецтва й дають можливість: 1) визначити роль й місце явища в цілісній структурі художнього макрокосму; 2) простежити глибинні єдності, причинно-наслідкові зв'язки між художніми утвореннями різного порядку (різні види, жанри, форми, історичні та етнічні умови тощо); 3) сформулювати певний тип художнього мислення, якому притаманні риси прогностики, тлумачення, актуалізації самостійних пошуків, рухомості творчої думки, наскрізного погляду на вирішення художніх проблем, розширення діапазону осмислення аналітичних і синтетичних характеристик мистецтва.

#### *Література*

1. Рудницька О.П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприймання/Петербурзька професійна освіта: теорія і практика – 2001. – Вип.1. – С. 144-152.
2. Взаємодія в педагогічному вузі і школі в музично-естетичному вихованні. – К.: КТІІ, 1984. – 153с.
3. Соколова О.В. Основи інтеграції мистецьких знань: Теоретико-методологічний аналіз/Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2001. – Вип.2. – С.40-48.
4. Музыкальное образование и воспитание учащихся молодежи: содержание, формы, методы. – Свердловск, 1989. – 120с.
5. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: Особенности умственной деятельности школьников. – М., 1962. – 504с.
6. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К., 1996. – 170с.

# УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ОДЯГ: ФУНКЦІЇ ТА СИМВОЛІКА.

Стефанюк Т.П.

Криворізький державний педагогічний університет.

*Анотація.* У статті розглянуто основні функції та символіку українського народного одягу.  
*Ключові слова.* народний одяг, функції символіка.

*Анотация.* Стефанюк Т.П. Украинская народная одежда; функции и символика. В статье рассматриваются основные функции и символика украинской народной одежды.  
*Ключевые слова.* народная одежда, функции, символика.

*Abstract.* Stepanyuk T. Ukrainian folk clothes: functions and symbolism. In the article is examined basic functions and symbolism of the Ukrainian folk clothes.  
*Key words.* folk clothes, functions, symbolism.

**Постановка проблеми.** Народний одяг – явище конкретно-історичне, котре має певні якісно-розпізнавальні ознаки національного духу. Від глибокої давнини він задовольняв не лише матеріальні, а й духовні потреби людини, виконуючи необхідні побутові, соціальні, обрядові функції.

Засноване на глибоких художніх традиціях, народне мистецтво та народний одяг відображає любов до рідного краю, вчить бачити і розуміти оточуючий світ, формує художній смак, творчий потенціал особистості та виступає основою для формування духовного світу людини.

Тому дослідження структури народного одягу, його функцій та символіки є актуальним на сьогоднішній день.

Робота виконана згідно програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Загальні питання з цієї проблеми розглядалися у наукових роботах, виданих за два останні десятиріччя: А. Антоновича, Захарчук-Чугай Р.В., Станкевича М.С. [1], Т. Кара-Васильєвої [3] та, проте лише деякі дослідники переконливо доводили, що народний одяг є важливим продуктом культури конкретного народу, і вивчення цього явища наочно розкриває етнокультурні взаємозв'язки і взаємовпливи.

**Формулювання цілей статті.** На сьогоднішній день проблема вивчення українського народного одягу, його функцій та символіки постає дуже

актуальною. Наша стаття присвячена більш досконалому дослідженню даної галузі.

**Результати дослідження.** Протягом історичного і культурного розвитку на Україні вироблялись і відшліфовувались найбільш доцільні і досконалі з точки зору економічних, практичних і естетичних вимог форми одягу, його крій, різноманітні методи і засоби декоративного оформлення.

У народному костюмі існує своя ієрархія функцій, саме тому мистецтвознавці визначають наступні функції: практичну, утилітарну, естетичну, еротичну, магічну, вікову соціально-статеву (функція костюма заміжньої та не заміжньої жінки), моральну, обрядову та професійну. Однозначно визначити функціональну сутність одягу неможливо, тому що вона одночасно виконує декілька завдань, як утилітарно-практичну, так і загальнокультурну.

Важливими етнографічними класифікаційними ознаками є способи утворення форм традиційного костюму: крій, способи одягнення та декорування, які взаємопов'язані між собою і відповідають прямій функції народного одягу. Специфічною якістю, притаманною народному одягу, виступає також і ансамблева єдність всіх складових частин.

Український народний костюм складається з таких компонентів: натільний одяг, поясний та нагрудний одяг, верхній одяг, головні убори, взуття, пояси, прикраси. Основним видом жіночого і чоловічого натільного одягу в Україні була полотняна сорочка, яка відповідала декільком призначенням. Існують різні типи сорочок: тунікоподібні; з плечовими уставками, з суцільними рукавами, на кокетці [3, 58].

Але найбільшого поширення в Україні набули сорочки з уставками. Уставка, чи полук, - це вшивне плічко, що з'єднує задню й передню частини сорочки. Рукав викроюється із суцільного шматка тканини й під прямим кутом пришивається до станика.

Чоловічі сорочки поділяються на сорочки з полками і сорочки без уставок - "чумачки" або "лоцманські" (останні побутували на Дніпропетровщині).

Взагалі, народному костюму притаманна раціональна конструкція, обумовлена шириною дмотканих полотен, будовою людської фігури, призначенням речей у побуті.

Основні деталі викроювали, згинаючи полотно навпіл по утку або за основою. Для клинів при необхідності полотнища складали по діагоналі. Деталі одягу, які шивали по прямим лініям, доповнювались для свободи руху прямокутними уставками.

Домінуючими геометричними конфігураціями крою усіх народних костюмів є коло, прямокутник, квадрат і трикутник. Причому усі деталі більшості костюмів знаходяться в пропорції золотого перерізу, а загальна геометрія форми подібна його окремім деталям у крої. З використанням подібних модульних відносин у костюмі закладались гармонічні пропорційні відношення, пов'язані з природною будовою людської фігури.

З розвитком суспільства одяг все більш втрачає свої біологічні ознаки і набуває цілий ряд соціальних, символічних функцій, які були виражені знаками. Народний костюм використовує визначену систему знаків у вигляді форм, ліній, кольорів і т.д. Символи характеризують структуру костюма, його зміст та сутність. Ціль системи символіки костюма – передача інформації від його власника до оточуючого світу, таким чином костюм виступає способом встановлення комунікації між кодами та джерелом інформації. [4, 121]

Знаковість в костюмі з одного боку виражає індивідуальні риси особистості, її приналежність до тієї чи іншої соціальної групи, з іншого – відзначає окремі функції частин костюма або фігури. Естетичне у народному костюмі перетинається з його практичною функцією. Усі частини народного костюму мають свій глибоку змістовність.

У головному уборі жінки бачили символ щастя та народження дітей тому і уподібнювали його формі вінку. Колір, орнамент, символіка набували особливого змісту в обрядових та весільних костюмах. Це і пристрасть до червоного та білого кольорів, декорування квітами та орнаментом (дерево життя, меандр, ромби та птахи).



Кольорова символіка у народному костюмі тісно пов'язана з відображенням життєвих процесів. На початковому етапі розвитку суспільства колір використовувався в ритуальних діях, а пізніше для вираження общинного статусу, релігійних уявлень, вікових та статевих відмінностей, святковості та традиційності [1,143].

Споковівку білий колір наділявся властивостями очищення та божественності.

Рожевий – колір дитинства, надії і духового єднання зі світом.

Зелений – асоціюється із юністю, народженням, надією.

Чорний – є символом урочистості та жалоби.

Червоний колір був пов'язаний із кольором вогню, життям та сонця.

Магічні відносини тісно перетиналися з естетичним – це було сприйняття червоного кольору.

Народні костюми завжди приваблювали багатством творчої фантазії народних майстрів, своїми композиційними і кольоровими поєднаннями. Орнаментальні мотиви, колір та розташування вишивки залежали від призначення одягу, соціальних умов та віку людини. Традиція, яку народ передавав із покоління в покоління, диктувала прийоми крою, місця розташування вишивок і кольори, для різного віку і місцевості.

Розташування нагрудної вишивки має певний символічний сенс. Основна увага приділялась оздобленню рукава, що йшло від давнього культу людських рук. Вишитий узор набував магічної сили й виконувався в суворо визначених місцях. Місце, роль вишивки у житті, обрядово-ритуальній сфері освячені віковими традиціями, відгомін яких дійшов до наших днів. [1,137]

**Висновки.** В структурі українського одягу ми відзначаємо надзвичайну продуманість його крою, кольорового та композиційного вирішення. Кожна деталь справляє враження довершеності, самостійності та співвіднесення з іншими елементами, із загальним характером художнього ансамблю в цілому.

Народний костюм поєднує в собі утилітарну та естетичну функцію і завжди відповідає конкретним кліматичним умовам, в яких він застосовується.

Орнаментальні мотиви, які прикрашали народний одяг завжди носили символічний характер.

З погляду ефективного розв'язання проблеми розвитку фантазії та уяви при моделюванні одягу, постає питання спрямованості занять прикладного циклу на ознайомлення студентів з традиціями народного декоративного мистецтва взагалі та, зокрема, народного вбрання.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Сьогодні народний одяг розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – естетичну, пізнавальну, комунікаційну. Традиційно-побутовий костюм конденсує в собі мистецтво ткацтва, крою та декоративного оздоблення. Тому проблема дослідження української народної одягу, його функцій та символіки залишається актуальною і потребує подальшого вивчення.

#### Література.

1. Антонович С. А. Захарчук-Чусай Р.В., Станкевич М.С. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів: Видавництво "Світ", 1992. – 270 с., іл.
2. Гасюк О. О. Степан М.Г. Художня вишивання. Альбом. К.: Вища школа, 1981.
3. Кара-Васильєва Т. Чорноморець А. Українська вишивка – Київ.: Либідь., 2002. – 160с.
4. Кілошвілі М. Психологія моди. Санкт-Петербург: «Речь», 2001. – 192 с.
5. Рашицкая Е. Сидоренко В. Моделирование и художественное оформление одежды. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 305 с.

## ПРОФЕСІЙНА ЗДАТНІСТЬ ЯК УМОВА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Ткачук О. В.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

*Анотація.* Розглядаються основні положення експериментального дослідження процесу формування професійної здатності майбутнього учителя образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів в умовах системи художньо-педагогічної освіти.

*Ключові слова.* професійна здатність, художньо-педагогічна підготовка, методика початкового навчання.

*Аннотация.* Ткачук О.В. Профессиональная способность как условие художественно-педагогической подготовки учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Рассматриваются основные положения экспериментального исследования процесса формирования профессиональной способности будущего учителя изобразительного искусства к художественному обучению школьников в условиях системы художественно-педагогического образования.

*Ключевые слова.* профессиональная способность, художественно-педагогическая подготовка, методика начального обучения.

*Annotation.* Tkachuk O.V. Professional ability as a condition of art - pedagogical preparation of the teacher graphic and arts and crafts substantive provisions of an experimental research process formation of professional

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку сучасної теорії вищої школи в Україні з усією очевидністю висувають до числа першочергових завдань питання формування та розвитку професійної здатності майбутнього вчителя в системі художньо-педагогічної підготовки майбутнього учителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Стандарт вищої педагогічної освіти вимагає від навчальних закладів педагогічної освіти сформувати у майбутніх вчителів систему умінь, що є наявністю здатності до здійснення професійних функцій. Отже, сучасною психолого-педагогічною наукою переглядається вся система освіти відповідно визначених ЮНЕСКО основних принципів європейської педагогічної школи та вимог Болонської конвенції, Стандарту вищої освіти України [10, 11].

В цьому контексті широко розглядаються питання професійного зростання професійної майстерності як стратегії подальшого розвитку вищої педагогічної школи у Європейському просторі освіти.

**Аналіз досліджень та публікацій з окресленої проблеми.** Практика світової та вітчизняної системи педагогічної підготовки вчителів окреслює активний пошук шляхів та форм формування та розвитку професійної здатності особистості до здійснення виробничих функцій у вирішенні питань навчання та виховання підростаючого покоління. У наукових дослідженнях Язюна І.А., Барбіної Є.С., Богданової І.М., Бондаревської В.С., Кічук Н.В., Курлянд З.Н., Мишикану В.М., Орлов' В.Ф та ін. вчених визначені зміст, структура, методи і функції педагогічної діяльності вчителя. Так, в наукових працях Барбіної Є.С., Мишикану В.М. розглядаються загальнотеоретичні, організаційні і методичні передумови формування педагогічної майстерності [1,8], в наукових дослідженнях Курлянд З.Н. розкриває сутність і критерії професійної усталеності, фактори та дидактичні умови, що впливають на її формування [6], а Кічук Н.В. концептуально зазначає шляхи, фактори формування і розвитку творчої особистості вчителя [7]. В наукових працях

Бондаревської С.В. визначені теоретичні основи особистісно-орієнтованої освіти, що включають концепцію гуманістичного виховання і парадигму особистісно-розвиваючого навчання в сфері професійно-педагогічної підготовки бакалаврів і магістрів педагогічної освіти [2]. В дисертаційному дослідженні Орлова В.Ф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук визначені теоретико-методичні засади, розроблено концепцію професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, обгрунтовано принципи їх реалізації у художньо-педагогічної освіти окреслені педагогічні умови, розроблено і впроваджено навчально-методичний комплекс, спрямований на забезпечення професійне становлення та розвитку професійної культури вчителів, що містить в собі технологію професійного зростання та відповідну методику рефлексивних дій і систему тренінгових вправ [9]. Значна кількість досліджень присвячена проблемам підготовки вчителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва (Бичкова Л.В., Григорєва В.Б., Кайдановська О.О., Міхова Т.В., Орлов В.Ф. Пічкур М.О. Резніченко М.І., Саган О.В., Щербина В.Г. та ін.).

Отже, в останні роки психолого-педагогічною наукою розглядаються теоретичні засади цілісної концепції професіоналізації, що є важливим для дослідження окресленого питання з визначеної проблеми.

Соціально значуща актуальність вирішення завдань художньо-професійної підготовки педагогічних кадрів в нових умовах розвитку суспільства й аналіз науково-методичних робіт провідних вчених, дозволяє дійти до висновку, що процес професійної художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів потребує розгляду проблеми формування у них професійних здатностей та оперативного застосування новітніх технологій для їх розвитку, як важливого напряму дослідження в сучасній психолого-педагогічній науці.

Розгляд питань формування та розвитку професійних здатностей у студентів вимагає змінення парадигм в змісті фахової підготовки за

кваліфікацією майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

**Мета статті.** Актуальність досліджуваної проблеми обумовили мету та завдання даної статті, а саме - розкрити педагогічні передумови формування професійної здатності випускників художньо-графічних факультетів до художнього навчання школярів.

**Результати дослідження.** Художньо-педагогічну підготовку ми розглядаємо як ступінь відповідності її дієвої спрямованості на реальний кінцевий результат відповідно запланованим меті та завданням професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, здатних здійснювати процес художнього навчання і естетичного виховання школярів.

Виходячи з необхідності розв'язання завдань дослідження та враховуючи головні напрями сучасного розвитку освіти, ми розглядаємо художньо-педагогічну підготовку майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва до здійснення професійних функцій та вирішення завдань як цілеспрямований процес формування доцільної системи умінь, що є наявністю професійних здатностей до художнього навчання школярів. Для формування та розвитку системи умінь, тобто здатності до вирішення завдань педагогічної діяльності – художнього навчання та естетичного виховання школярів, нами розроблено і впроваджено в навчальний процес систему навчально-методичного комплексу з дидактично змістовими лініями художньо-методичної підготовки студентів [12]. Дидактично змістовими лініями виступили: організаційна лінія, яка базується на основі комплексного підходу до процесу художньо-пізнавальної, розумово-практичної й творчої діяльності школярів та його функцій – прогнозування, планування, організація й здійснення контролю з необхідною регуляцією; комунікативно-інформаційна лінія, що складається з системи найважливіших художньо-мисленевих понять та

практичних способів дій на рівні вмій і навичок у всіх видах образотворчої діяльності, що формуються відповідно до вимог програми. Дидактично змістові лінії художньо-педагогічної підготовки, у процесі якої формуються і розвиваються професійні здатності до художнього навчання школярів, забезпечуються адекватним змістом завдань шкільної програми на підставах Державного стандарту загальної середньої освіти, яка полягає в забезпеченні культурно-художньої компетенції учнів в галузі мистецтва та його різновидів і жанрів [4]. Структурно-логічний зміст охоплює універсальні для всіх дидактично змістових ліній компоненти художньо-естетичної освіти школярів, які вирішуються у процесі художнього навчання школярів та процесі здійснення професійних функцій вчителя образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва в системі його педагогічної діяльності. Доцільними й універсальним для всіх змістових ліній ми визначили такі компоненти:

- гносеологічний, що зумовлює історико-теоретичні пізнання мистецтва, закономірності його функціонування як основи художньої культури суспільства та духовно-естетичного розвитку особистості;

- перцептивно-аксеологічний, що зумовлюється такими способами дій, як сприймання, аналіз-інтерпретація, естетична оцінка явищ художньої культури, внаслідок яких повинна бути сформована ціннісна орієнтація школярів;

- праксіологічний, що детермінує активне художньо-творче пізнання-учіння та індивідуальне вираження у сфері образотворчої діяльності, результатом яких є опредмечення досвіду художньо-творчої діяльності. В сукупності вони окреслюють основні результати вивчення освітньої галузі «Художня культура» й забезпечують вирішення основних навчальних проблем, якими є «форма», «композиція», «колір», «об'єм та простір», «художні техніки, прийоми та способи зображення, художня мова».

Мета, завдання, зміст, методи і форми роботи визначалися відповідно функціонування виділених компонентів дидактично змістових ліній з

урахуванням вибору їх відносно вікових етапів художнього навчання школярів, що дозволяло ефективно забезпечити міжпредметні зв'язки. При розробці навчально-методичного комплексу для забезпечення процесу формування та розвитку професійної здатності до художнього навчання школярів особлива увага була приділена питанням оволодіння методикою наочного навчання, головним інструментарієм якого є педагогічний малюнок. У методичних рекомендаціях «Методика художнього навчання школярів» нами була визначена система вправ, за допомогою яких і формується якісний рівень умінь наочно пояснювати програмний матеріал, розвивається система вмінь у педагогічному малюванні, що є складовими методичної майстерності майбутнього вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва й найважливішою дидактичною умовою формування професійної здатності до художнього навчання школярів [12].

Технологія методики художнього навчання містила такі типи вправ: вправи з метою освоєння нового програмного матеріалу, вивчення об'єктів зображення; вправмо метою розвитку психофізіологічних особливостей сприйняття форми, кольору, простору тощо; технічні вправи з метою освоєння прийомів та способів роботи різними матеріалами та визначення їх зображальних можливостей; вправи з проблем формоутворення, кольору, простору, композиції, зображально-виражальних засобів; вправи з метою виявлення образного стану об'єктів зображення, мотивів в залежності від способу та прийомів відтворення візуального образу та інші. Ці вправи ми застосовували з метою створення проблемної ситуації, актуалізації пізнавального пошуку, на основі якого формуються нові поняття з основ художньої грамоти. Навчально-пізнавальним вправам ми відводили головне місце в технології наочно-методичного забезпечення процесу художнього навчання школярів, тому що вони застосовуються для первинного ознайомлення учнів з мовою образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, спрямованих на формування художньо-творчих способів практичних дій, формування художньо-образного мислення в матеріалі. У їх

основі лежить принцип супідрядності і теоретичного випереджування, тому що наочно-інформаційне забезпечення процесу пізнання-учіння має передувати засвоєнню тих вихідних теоретичних положень, що визначають зміст для виконання практичних дій художньо-творчої діяльності. Заняття педагогічним малюнком, як показали результати дослідження, є продуктивним чинником для оволодіння методичним інструментарієм педагогічної технології художнього навчання школярів основ образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, зумовлює формування та розвиток професійної здатності до вирішення завдань вчителя-предметника, спонукає до постійного творчого пошуку нових методичних прийомів забезпечення формування якісних рівнів художньо-естетичної освіти школярів.

Результати дослідження засвідчили, що визначені умови забезпечують оптимальність формування професійно значущої здатності випускників художньо-графічного факультету до художнього навчання школярів, котра характеризується рівнем умінь вирішувати завдання педагогічної діяльності вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Якісна характеристика рівнів сформованості професійної здатності до художнього навчання учнів на заняттях з предмету «Образотворче мистецтво» складає 69,2% після формуючого експерименту у студентів.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що професійна здатність до художнього навчання школярів є системоутворюючим чинником педагогічної діяльності, що виявляється в системі сформованих умінь і готовності методично й творчо вирішувати завдання процесу художньо-естетичної освіти школярів.

Подальший напрям дослідження ми вбачаємо у розгляді цієї проблеми в системі художньо-педагогічної підготовки фахівців з урахуванням професійно-діяльнісного підходу до процесу навчання-учіння відповідно вимог Болонської системи освіти та сучасних методів викладання



образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва в загальноосвітній школі різного типу.

#### Література

1. Барбина Е.С. *Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования.* – К., 1997.
2. Бондаровская Е.В. *Педагогическая наука: концепции, парадигмы, инновационная деятельность.* Электронный педагогический журнал. Выпуск №1, сентябрь, 1988. – С.7–13.
3. *Базонський процес: Документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, А.М.Грехов та ін.* – К., 2004.
4. *Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура // Мистецтво і освіта.* 1997. – №3. – С.2-10.
5. *Педагогічна майстерність: підручник / Л.А.Зявон та ін.; За ред. Л.А.Зявона.* – К., 1997.
6. Курьян З.Н. *Професійна установка вчителя – основа його педагогічної майстерності: учбовий посібник.* – Одеса, 1995.
7. Кичук Н.В. *От творчества учителя к творчеству ученика: Пособие для студентов пед. Институтков.* – Измаил, 1992.
8. Мьяндыкану В.М. *Педагогическая техника и мастерство учителя: Монография.* – Кишинев, 1991.
9. Орлов В.Ф. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Автореферат дис. на здобуття ступеня доктора пед. наук.* – К., 2004.
10. Степко М.Ф. *Модернізація вищої освіти України і базонський процес.* / *Освіта України.* – 2004, 10 серпня (60-61).
11. *Текст Базонської декларації.* – Інтернет-ресурс: <http://donetsk.ua/Rossian/bologna.html>
12. Ткачук О.В. *Методика художнього навчання іколарів: Методичні рекомендації.* / За ред. М.І.Рівченко. – Одеса, 2000.

## ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА НОВІТНЬОГО ЧАСУ: ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯКИХ ПОНЯТЬ І ТЕРМІНІВ

Удріс І.М.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядаються найпоширеніші визначення в історії мистецтва ХХ століття. На основі аналізу фахової літератури та мистецьких творів подається авторське тлумачення провідних понять.

*Ключові слова.* мистецтво ХХ століття, модернізм, український авангард, мистецтвознавська термінологія.

*Анотация.* Удрис И.И. К вопросу преподавания истории искусства современного времени: характеристика некоторых понятий и терминов. В статье рассматриваются наиболее распространенные определения в истории искусства ХХ столетия. На основании анализа специальной литературы и произведений искусства подается авторская трактовка ведущих понятий.

*Ключевые слова.* искусство ХХ столетия, модернизм, украинский авангард, искусствоведческая терминология.

*Annotation.* Udris I.N. To a question of teaching of a history of art of modern time: the characteristic of some concepts and terms. In the article the most widespread determinations are in history of art XX centuries. On the basis of analysis of the special literature and works of art author interpretation of leading concepts is given.

*Keywords.* art of XX century, modernism, the Ukrainian avant garde, art criticism terminology.

**Постановка проблеми.** В умовах самостійного державотворення та утвердження національної ідентичності в Україні відбуваються суттєві зміни в оцінках минулого та пошуках нових шляхів розвитку вітчизняної культури. У

цьому контексті значна роль належить історіографічним дисциплінам, в тому числі – науці про мистецтво. Вітчизняне наукове мистецтвознавство за порівняно незначний час розвитку – понад століття – має дуже значні досягнення у вивченні національного та світового мистецтва. Однак, до сьогодні мистецтвознавство не має ні власної загальної історії ні ґрунтовних видань з фахової лексики, зокрема – спеціальних термінологічних словників. Вільне тлумачення цілої низки термінів і понять негативно впливає як на фундаментальну науку так і на історію мистецтва як навчальну дисципліну. Особливо відчутною є проблема невизначеності підходів до характеристик новітнього мистецтва, яка потребує розв'язання.

Робота виконана у контексті програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В останні роки ціла низка науковців приділяє увагу збиранню та публікації матеріалів енциклопедично-словникарського спрямування з різних галузей етнології, народної творчості, мистецтвознавства тощо. Зокрема, ґрунтовна інформація міститься в роботах М.Селівачова, О.Рудницької, А.Нелюби, С.Мигаля, Т.Кара-Васильсої, Г.Скляренко, А.Пасічного та інших. Однак, проблема інтерпретації новітнього мистецтва, уточнення його категоріального змісту вимагає дослідження.

**Метою** даної публікації є спроба розподілу і чіткого тлумачення ряду термінів, що стосуються висвітлення історії українського та зарубіжного мистецтва попереднього століття.

**Отримані результати.** В одній із доповідей науково практичної конференції «Українські термінологічні словники з мистецтвознавства та етнології», що відбулася в Києві в грудні 1999 року, завершальною тезою прозвучала думка «Усі інтелігенти вільних професій мусять дбати про добрий розвиток своєї фахової термінології.» [1, 50] Між тим, в сучасному українському мистецтвознавстві до цього часу практично відсутні галузеві тлумачні словники нормативно-рекомендаційної чинності. Брак подібних видань обумовлює певну суб'єктивність визначень і навіть концепцій як в

наукових дослідженнях так і в методичній літературі. Особливо сказане стосується вітчизняного художнього процесу ХХ століття, що є найменш дослідженим. В результаті виникають непорозуміння, що виплескуються іноді на сторінки періодики. Так, в одному з вітчизняних мистецьких видань 1990-х років у публікації відомого художнього критика прозвучало звинувачення на адресу автора докторського дисертаційного дослідження у некомпетентності щодо використання термінів (мова йшла про «авангард»). Однак фактично проблема виникла через те, що кожен з фахівців мав власне тлумачення цього терміну. Подібні факти вимагають більш уважного і розважливого підходу до характеристик певних явищ і розмежування провідних понять з боку фахівців, зокрема – у викладанні історії мистецтва, де всі визначення повинні бути ustalеними. Розглянемо деякі з них.

Одним із першорядних принципів систематизації та класифікації світового художнього процесу є його періодизація. Першим рівнем періодизації сорокатисячолітньої історії мистецтва є поділ його на стадії як найбільші періоди розвитку певного ступеня. Традиційно такими стадіями вважаються мистецтво стародавнього світу, середньовічне мистецтво, мистецтво нового часу та новітнє мистецтво. Характерними ознаками переходу до нової стадії і перших кроків її становлення є заперечення мистецтва минулого (включно до нищення попередніх пам'яток у давніші часи) та його різкою критикою [5, 116]. З цієї точки зору перехідний етап від мистецтва нового часу до новітнього припадає на другу половину ХІХ століття, коли в європейських художніх школах проходить ревізія ustalених образотворчих засад та переорієнтація мистецтва від ідей і форм, вироблених мистецтвом нового часу, починаючи з Відродження, до ідей і форм, що утвердяться в ХХ столітті в мистецтві новітнього періоду.

Зазначений стадіальний рубіж ознаменувався в пластичних мистецтвах переходом від відтворення видимого світу, що осягався розумом і чуттям як відносно стабільне, просторово-предметне буття до утвердження світу як процесу загальних переформувань і безперервної взаємодії простору і часу. Цей

перехід від традиційного з ренесансних часів відображення дійсності в її одночасності до об'єктивізації дійсності в просторово-часовій багатомірності вимагав пошуку нових виражальних засобів, утвердження яких стало справою мистецтва ХХ століття.

Одним із проявів означених пошуків можна назвати появу та існування наприкінці ХІХ – початку ХХ століття стилю модерн. Термін «модерн» використовується в українському та російському мистецтвознавстві стосовно стилю, який склався в Європі в 1880-х роках як унікальний в історії мистецтва результат свідомого вольового зусилля конкретних мистецьких особистостей [7, 22]. Причиною такого виключного явища стала ситуація, яка склалась в середині ХІХ століття, коли втратився синтез мистецтв, що базується на єдності стилістичних художніх форм (зрозуміло, що наповнених відповідним змістом). Провідними тенденціями цього стилю були орієнтація на художню організацію всього предметного середовища, що оточує людину, панестетизм, прагнення до поєднання художньої та виробничої діяльності, витончений артистизм.

Виступивши як реакція на еkleктизм попередніх десятиліть, модерн в загально-художньому і конкретно-практичному плані охопив усі види мистецтва і різні регіони світу. Характерно, що в різних країнах стиль отримав власну назву. У Франції та Бельгії його називають «ар-нуво», в Австрії – «сецесіон», в Німеччині – «югендстиль», в Італії – «ліберті», в Польщі – «сецесія», в США – «стиль Тіффані», в Англії – «модерн стайл», в Іспанії – «стиль модерніста». Певною мірою розмаїття назв відбиває одну з характерних рис модерну – так званий «національний романтизм», який виявився у зверненні митців ряду національних художніх шкіл до власних мистецьких традицій, зокрема – народних, до архаїчних форм творчості [9, 73].

В Україні поширення стилю модерн припадає на самий кінець ХІХ – перші десятиліття ХХ століття. У вітчизняному мистецтві «національна» лінія стильового розвитку переважала і проявилась у прагненні визначити ознаки українського стилю в різних видах мистецтва і реалізувати їх у новій художній практиці. Зазначена тенденція була обумовлена сукупністю багатьох

соціальних, ідейних та культурних чинників і стала поштовхом для розвитку вітчизняного наукового мистецтвознавства і видатних досягнень в галузі архітектури, образотворчого та прикладного мистецтва. Однак до сьогодні у фаховій літературі не існує однозначної думки стосовно мистецьких явищ в нашій країні, які підпадають під визначення модерну [8, 74]. На нашу думку, переглядаючи уявлення про вітчизняну художню культуру цього періоду, до модерну доцільно віднести як твори, що базуються на міжнаціональних принципах формоутворення в стилі модернізму так і творчість митців, які втілювали уявлення про національний стиль.

Відчутті неоднозначності спостерігаються із застосуванням термінів модернізм, постмодернізм, авангардизм і авангард, що співвідносяться з мистецтвом ХХ століття. Модернізм у вітчизняному мистецтвознавстві використовується для визначення різних течій західного мистецтва ХХ століття. Добою модернізму вважають відтинок часу від початку 1900-х років, коли починають виставлятися фовісти, кубісти, митці об'єднання «Міст» тощо і до появи концептуалізму, гіперреалізму та інших напрямків з кінця 1960-х років. Мистецтво модернізму декларувало відхід від традицій, які оцінювало підкреслено негативно, абсолютизуючи новизну, постійні зміни та оновлення. Глашатаї новітнього мистецтва заявляли про безпрецедентність вирішуваних ними задач і проголошували марним весь попередній художній досвід. В культурі і художній свідомості суспільства відбуваються кардинальні зміни, утверджується цінність індивідуального самовияву, апелятивно-сугестивна направленість мистецтва, націленість на нове переосмислення науково-технічного прогресу. [4, 342]

Однак, наведена характеристика не є абсолютною істиною. Це видатний представник вітчизняного мистецтвознавства початку ХХ століття Ф.Шміт говорив, що найбільш загальними та діалектично взаємопов'язаними в мистецтві є закони спадкоємності та прогресу [4, 238]. Згідно закономірностей стадіальних змін, відмічених вище, нігілізм щодо минулого і злам традицій стосується саме попередньої системи, тобто, мистецтва нового часу. І, як у свій

час криза середньовічної стадії виявилась у зверненні «через її голову» до античної спадщини, так і мистецтво ХХ століття, відмовляючись від художнього досвіду нового часу, звертається до середньовічних або ж доантичних традицій. Тому архітектор-функціоналіст А. Лоос демонстративно спалив свою фахову мистецтвознавчу бібліотеку, а В. Гропіус вилучає з навчального процесу в Баухаусі історію мистецтва. Водночас провідні фахівці тієї доби рекомендують звертатись до «архітектурного фольклору»: англійських котеджів, американських фермерських будинків, архітектури сільської Франції. А в славетних спорудах Корбюзьє, М. ван дер Роє, Саарінена безумовно простежується готичне коріння.

Ті ж події відбуваються в скульптурі, живописі, графіці. Мистецтво модернізму, руйнуючи художню систему Нового часу, активно звертається до середньовічної та первісної традиції, до мистецтва «традиційних» чи «наївних» народів. Немоżliво зрозуміти твори Е. Барлаха, О. Цадкіна, Ж. Руо без опори на пізні середньовіччя. Загальновідомим є захоплення «негритянським мистецтвом» А. Модільяні, П. Пікассо, Ф. Марка, Е. Нольде та інших. Нове життя доісторичного мистецтва виявилось у прагненні митців модернізму освоїти ідеографічну, ідеопластичну мову культури оріньяку чи мадлену. Не менш розповсюдженими стали тенденції до переосмислення близькосхідної (. Матісс) чи «океанічної» (П. Гоген) мистецької традиції. Ці тенденції свідчать про відмову європейських митців від європоцентризму в художніх орієнтаціях.

В зазначеному контексті українське мистецтво початку ХХ століття формує власний напрямок модернізму, який не зміг розвиватись через пізніші історичні обставини, однак дав характерні взірці в творах відомих митців. На нашу думку творчість тих вітчизняних художників, які відмовляються від класичної художньої концепції, звертаючись – цілком у дусі тогочасних пошуків – до мови вітчизняного сакрального і народного мистецтва, доісторичної трипільської творчості – належить за значною кількістю показників до модернізму. Характерно, що тенденції цієї течії, попри прагнення їх тотального нищення офіційною радянською ідеологією, виявляли себе і в

пізніші часи, зокрема, в творчості значної групи митців 1960-х років [8, 37]. Сучасна наука повинна одним із своїх важливих завдань визнати необхідність комплексного вивчення цього мистецького явища.

Згідно світової і вітчизняної мистецтвознавчої думки завершується період модернізму, як згадувалось, наприкінці 1960-х років, коли на зміну йому приходять митці постмодернізму, передусім – поп-арт. В свою чергу, постмодерністи переглядають провідні концепції свого попередника, зокрема – пріоритет автономно існуючої художньої особистості. Постмодернізм повертається до предметності, фігуративності, поєднання класичних та модерністських тенденцій, орієнтуючись на принцип доступності, самоіронію. Традиційні категорії – «картина», «графічний аркуш» тощо змінюються на «художній об'єкт». З'являються нові види і форми мистецтва – асамбляж, перфоманс, інсталяція, відео-арт, нові міжвидові та міжжанрові утворення як «мистецька акція». Загалом спільними зусиллями митці модернізму та постмодернізму значною мірою перекодовують мистецтво образотворче на «візуальне» мистецтво. Але ця проблема ще вимагає свого принаймні побіжного дослідження стосовно української образотворчості ХХ століття.

Найскладніше справа обстоїть з термінами авангардизм і авангард. Частина дослідників трактує авангардизм як синонім модернізму і не користується терміном «авангард». (О.Рославець) [1, 196]. В дослідженні А.Тарасенко «Проблема національного стилю в мистецтві модерну та авангарду» «авангард» звучить як визначення стилю чи течії в мистецтві, однак про це звучання скажемо пізніше. В.Підгора не зовсім послідовно висловлюється стосовно різниці між авангардизмом як напрямком, течією в образотворчості ХХ століття і авангардом як мистецтвом передовим, найбільш яскравим, «з характерним опертям на національну традицію» [2, 5]. Г.Скляренко не користується терміном авангардизм, а виділяє лише авангард як «сукупність найбільш радикальних новаторських рухів у художній культурі епохи модернізму» [9, 77-78]. Проте, в її публікаціях зустрічається визначення

«авангардисти», стосовно митців цього напрямку. На нашу думку, обидва терміни мають право на існування в науці за умови їх розмежування.

Якщо провести аналогію з іншими термінами, які визначають певні напрямки і стилі – кубізм, сюрреалізм, абстракціонізм, гіперреалізм (а зрештою і класичні реалізм, класицизм, академізм) – то більш логічним видається термін «авангардизм». Як радикальне крило модернізму, авангардизм дійсно декларував і прагнув реалізувати розрив з традиціями попередників. Дехто з фахівців вважає, що авангардизм – це витіснення культури цивілізацією і заміна її прагматичною ідеологією технічного прогресу. Йому притаманні яскравий суспільний протест, експериментальний характер творчості, футурологічна свідомість, духовний максималізм і моральна розкутість. Певним протиріччям у практиці авангардизму є постійний епатаж глядацької аудиторії, яка йому водночас необхідна. Ще більшою мірою, ніж модернізм, авангардизм знімає проблему якості твору (художнього об'єкту), висуваючи на перший план питання оригінальності творчої ідеї. Особливістю авангардизму є також поєднання візуальної та вербальної складових, оскільки велику роль в артистичній практиці відіграють численні декларації і маніфести, покликані обґрунтувати і тлумачити існування того чи іншого твору або явища. Як і модернізм, авангардизм вичерпав себе наприкінці 1960-х років.

Авангард, як нам здається, окреслює вузчі тенденції як змістовно так і територіально. Цей термін доцільно застосовувати відносно творчості низки українських та російських митців, що мала революціонізуючий характер, яскравий соціальний пафос, нове сприйняття і бачення світу, обумовлене соціальними суспільними катаклізмами 1910-х років. Іншими словами, мають право на життя у науковому обігу поняття «український авангард», «російський авангард», як, до речі, вони найчастіше уживаються. Звичайно, необхідно дуже виважено підійти до окреслення кола тих мистецьких явищ, які підпадають під визначення, наприклад, «український авангард». Нелогічно залучати до авангарду одночасно М.Жука і А.Петрицького, Г.Нарбута і О.Архипенка. М.Бойчука та О.Екстер. На жаль, і досі не розроблена в сучасній вітчизняній



науці про мистецтво методологія, яка дозволила б продуктивно вирішити цю проблему. Авангард пережив часи розквіту саме в 1910-х – 1920-х роках. Однак, знищений механічно борцями за соцреалізм як єдино можливий на теренах СРСР стиль і метод, він не вичерпав себе. І, з огляду на соціально-протестний компонент, реанімувався у 1960-х – 1980-х роках в неофіційному мистецтві андеграунду.

**Висновки і подальший напрямок досліджень.** Побіжний аналіз ситуації, що склалась у сучасній науці про мистецтво, переконує в необхідності системних і скоординованих дій фахівців по вивченню вітчизняного мистецтва ХХ століття, що є предметом дослідження трьох її гілок: теорії, історії мистецтва та художньої критики. Власне кажучи, всі різнонаправлені явища українського мистецтва за сто років – від соціалістичного реалізму до андеграунду і сучасних тенденцій початку нашого століття вимагають переосмислення і нових визначень. Історія мистецтва не може бути абсолютно об'єктивною наукою, твори мистецтва і художні школи інтерпретуються та оцінюються у відповідності до поточних світоглядних стандартів. Кожне покоління сприймає художні наміри минулих часів з точки зору власних художніх цілей. Настав час нижнішим науковцям переглянути існуючі погляди і сформуувати сучасну концепцію українського мистецтва новітнього часу. Це завдання повинно поєднуватись із загальною стандартизацією, упорядкуванням наших загальних знань і уявлень в мистецтвознавчій літературі довідково-енциклопедичного характеру.

#### *Література*

1. *Київ Т. Українська термінологія як фактор державності української мови / Проблеми українського термінологічного словникарства в мистецтвознавстві й етиології. - Вип. VI. - К., 2002. - С. 43-51*
2. *Підгора В. Елітарність. // Артанія. - 1997. - Кн. 3. - С. 4-7.*
3. *Поговой В.М. Модернизм и антимодернизм / Малая история искусств. Искусство XX века. - М., 1991. - С.117-134*
4. *Прокофьев В.Н. Зарубное искусство новейшего времени и наследие мировой художественной культуры // Советское искусствознание. - М. 1980. - С.238-253*
5. *Прокофьев В.Н. Об Искусстве и искусствознании. Статьи разных лет. - М., 1985.*
6. *Рославев Е.Н. Разрушение образа. - К., 1984.*
7. *Сарабянов Д.В. Стиль модери. - М., 1989*
8. *Скляренко Г. Проблеми дослідження української образотворчості ХХ ст. в контексті історії мистецтва / Мистецькі обрії. №3. - К., 2002. - С.31-39*
9. *Скляренко Г. Деякі поняття і терміни в українському мистецтві ХХ століття / Проблеми українського термінологічного словникарства в мистецтвознавстві й етиології. Вип. VI. - К., 2002. - С. 73-82*

# ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Удріс Н.С.

## Школа комп'ютерної майстерності

*Анотація.* У статті розглядається проблема інтегративного наукового підходу до організації процесу виховання соціальної активності учнівської молоді. На основі аналізу досліджень у галузі філософії, соціології, психології, історії, педагогіки пропонується схема комплексної моделі соціальної активності як чинника переходу соціуму на новий рівень розвитку.

*Ключові слова.* соціум, інформаційне суспільство, соціальна активність, учнівська молоддь.

*Анотация.* Удріс Н. Формирование социальной активности как ведущая составляющая современной педагогики. В статье рассматривается проблема интегративного научного подхода к организации процесса воспитания социальной активности молодежи. На основе анализа исследований в области философии, социологии, психологии, истории, педагогики предлагается комплексная модель социальной активности как фактора перехода социума на новый уровень развития.

*Ключевые слова.* социум, информационное общество, социальная активность, учащаяся молодежь.

*Annotation.* Udris N. Forming of social activity as the leading constituent of modern pedagogics. In the article the problem of scientific approach is examined to organization to the process of education of social activity of young people. On the basis of analysis of researches in area of philosophy, sociology, psychophysiology, history, pedagogics the complex model of social activity is offered as factor of transition of society on the new level of development.

*Key words.* Society, information society, social activity, becoming frequent youth.

**Постановка проблеми.** Аналіз періодичних видань сучасної України і Росії, що відображують педагогічний досвід та повсякденних спостережень за функціонуванням середніх загальноосвітніх закладів свідчить про активізацію громадського виховання учнівської молоді. Діти все частіше залучаються до різноманітних заходів, які не обмежуються лише середовищем їх навчального закладу. Відбуваються спроби розширити їх взаємодію з представниками інших сфер суспільної діяльності у здійсненні проєктів щодо перетворення соціального простору.

У той же час кількість наукових досліджень галузі соціальної педагогіки, яка повинна регламентувати ці процеси та визначати головні вектори розвитку соціального виховання учнівської молоді, невелика. Аналіз наявних публікацій вітчизняних та російських вчених з цієї проблеми, а також діючі моделі громадської активності дітей показали, що у соціальній педагогіці недостатньо наукового обґрунтування схеми упровадження соціальних проєктів. Немає комплексного підходу до їх організації з точки зору розвитку людини як соціально-біологічного об'єкту. Їх введення у виховну систему навчальних

закладів носить ситуативний, стихійний характер, його організатори не мають глибинних обґрунтувань цих проєктів на рівні інтеграції наук – біології, психофізіології, філософії, соціології, історії. Тому з метою формування громадянського суспільства в Україні зростає актуальність теоретичної розробки технології організації соціальної активності учнівської молоді, а також практичні рекомендації щодо її втілення.

Отже, метою даної статті є наукове обґрунтування системи виховання соціальної активності учнівської молоді та розробка технології її організації засобами педагогіки. Дана стаття трактується як складова комплексного дослідження, мета якого полягає у науковому обґрунтуванні наявності суспільної свідомості як прояву конкретної реальності в індивідуальну свідомість людини, а також у формулюванні призначення, цілей, принципів та методів педагогіки сучасного етапу розвитку суспільства як інструмента підготовки людства до досягнення реальності.

Для реалізації мети необхідно висвітлити наступні завдання:

- Визначити головні цілі та засади виховання соціальної активності учнівської молоді з точки зору провідних концепцій філософії, соціології, психофізіології, історії;
- Запропонувати систему соціальних проєктів для розвитку соціальної активності учнівської молоді;
- Сформулювати головні педагогічні настанови щодо її втілення у виховний процес.

**Аналіз публікацій.** У дослідженні теоретичного аспекту процесу виховання соціальної активності ми використовували матеріали наукових праць сучасних вчених у галузі філософії (Кармін А., Бернацький Г.), соціології (Іонін Л., Бородин Є., Лобанова А.), системології (Старіш О.), психофізіології (Александров Ю., Небілицин В., Теплов Б.), історії, соціальної педагогіки (Ліпський І., Штефан Л.). Серед аналітиків практичного досвіду громадського виховання треба зазначити Алієву Л., Дмитрієнко Г., Шелестову Л., Прутченко А., Нечерду В.

**Результати дослідження.** Перш за все, необхідно з'ясувати напрямки та головні завдання діючих моделей виховання соціальної активності дітей (тобто ті проекти, що вже функціонують у навчальних закладах). Аналіз публікацій дозволяє зробити такі узагальнення:

- метою більшості дитячих рухів є переважаюче прагнення довести значущість соціальної групи дітей як повноправних членів соціуму. Організатори діючих проектів соціальної педагогіки та наукові дослідники головний акцент роблять на тому, що діти як соціальна група мають право на доведення своєї громадянської позиції, що у соціальній політиці необхідно урахувувати їх думку. Проектами, де відбувається таке соціальне ствердження учнівської молоді є різноманітні моделі самоврядування у навчальних закладах, дитячі парламенти [9;10;15]. На наш погляд, це лише перша ланка соціального становлення дитини, вагома, але не головна. Дітей необхідно налаштувати на активну дію щодо змінювання структури соціального оточення, а не доводити йому, що вони можуть це робити;

- інші форми соціальних проектів спрямовані на моделювання нових організаційних форм соціуму майбутнього [1;2;11]. Учнівською молоддю проектується різноманітні соціальні, культурні, політичні взаємовідношення між соціальними групами із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Це масові комплексні соціальні програми, які розгортаються протягом року із залученням декількох регіонів. Такі соціальні проекти, безумовно, мають значущість як постановка життєвої мети зростаючій молоді. Проте ці моделі найчастіше занадто відірвані від реального соціокультурного та економічного життя, учнівська молодь моделює ілюзорне середовище при відсутності механізмів втілення цих моделей у теперішньому часі, протягом свого життя. Нерідко прототипами таких соціальних проектів є моделі західноєвропейської та, найчастіше, американської культурної форми (наприклад, моделювання ООН) і мало використовують національні форми соціальної самоорганізації;

- серед актуальних рис введення різноманітних соціальних проектів

організаторами та дослідниками зазначається також створення умов для самореалізації здібностей дітей та підлітків. Однак методом повсякденних спостережень та проведенням опитувань ми дійшли висновку, що серед учнівської молоді відсутнє як таке прагнення самореалізації. Сучасне зростаюче покоління пасивне! Воно налаштовано переважно на споживання різноманітних інформаційних потоків та займає позицію глядача, замість того, щоб використовувати інформацію для прояву своєї активності. Активність як така відсутня, переважна більшість учнівської молоді займає позицію реактивності на соціальні зміни.

Як ми зазначали на початку статті, в організації соціальних проєктів простежується недостатність їх наукового обґрунтування, також відсутній комплексний підхід до їх організації з точки зору розвитку людини як соціально біологічного об'єкту. Отже, визначимо головні засади виховання соціальної активності в інтеграції гуманітарних наук за таким планом (зв'язок між пунктами має переважно причинно-наслідковий характер і кожен пункт логічно витікає з попереднього):

- 1) закономірності існування та розвитку соціуму;
- 2) вектори соціальної діяльності людей як підсистем соціуму;
- 3) особливості психофізіологічної структури людини як біологічного та соціального об'єкту;
- 4) історичні закономірності еволюції соціальної активності людини;
- 5) педагогічні засади виховання соціальної активності у дитини сучасного інформаційного суспільства.

1) Згідно структурно-системному підходу філософського пояснення організації реальності система є цілим, яка складається з пов'язаних елементів. Однак ціле є завжди дещо більшим, ніж просто сума його частин. Причина цього міститься в його організації, тобто наявності системоутворюючих зв'язків, що скріплюють елементи системи в єдине ціле. [6, 514]. Соціум як ціле також не є простою сумою його часток (елементів). Самоорганізація соціуму виявляється у тому, що в ньому діють організаційні закони, які не залежать безпосередньо від

якостей елементів - людей. У той же час індивідуальні якості кожної особистості мають провідне значення. Отже, при розробці моделей громадського виховання та виховання соціальної активності молоді необхідно враховувати, що формування дієвих та ціннісних настанов дитини на індивідуальному рівні при їх діяльності в системі соціуму може привести іноді до зовсім протилежних наслідків (наприклад, надмірне виховання патріотизму на індивідуальному рівні можуть призвести до націоналістичних аж до фашистських цінностей у колективі).

Розвиток будь-якої системи забезпечується її постійним рухом, який трактується як послідовність якісних та кількісних змін, що розгортаються у часі та просторі [6, 512]. Рух носить характер протиріччя: у ньому зміни поєднані із збереженням того, що змінюється. З попередніх положень робимо висновок, що зміни повинні відбуватися на індивідуальному рівні людей як підсистем при збереженні провідних її законів як цілого. До аналогічного висновку можна дійти, якщо екстраполювати біологічний доказ можливості розвитку популяції живих організмів лише при їх постійному розмаїтті на рівень соціального організму.

Отже, соціум як самоорганізаційна система розвивається за рахунок індивідуального розвитку підсистем – людей. Наявність розмаїття способів індивідуальної життєдіяльності людей, які у той же час упорядковані організаційними макрозаконами – це соціальна умова еволюціонування соціуму.

2) Розвиток людини міститься у постійному напрацюванні досвіду різноманітних життєвих форм [5, 172-178]. Глобалізація серед більшості високорозвинених країн сприяє відкритості суспільств і тим самим надає можливість людям оновлювати свої життєві форми за рахунок досвіду інших національних культур. Процес глобалізації сьогодні здійснюється не стихійно, а регулюється законодавчими актами як форма життєвого устрою держав. Це свідчить про те, що принцип розвитку цілого (суспільства) за рахунок розвитку індивідуальностей (кожної людини) прийнятий за провідний напрямок суспільного конструювання. Отже, якщо екстраполювати цей організаційний

принцип на рівень державотворення України, можна зробити висновок, що одним із факторів наближення її стану до рівня високорозвинутої держави, є настанова більшості населення на оновлення свого способу життя принаймні декілька разів протягом життєдіяльності. Спосіб життя у широкому розумінні складається з професійних вмінь, культурних інтересів, форми організації побуту, зміни місця проживання, займання певної громадянської позиції.

За результатами соціологічних досліджень, ми можемо побачити, що таких настанов більшість українського населення не має. Більш того, зміни страшать їх. Це свідчить про те, що в українському суспільстві на рівні складових підсистем відсутній механізм розвитку соціуму та спостерігається тенденція, що говорить про його потенційну деградацію. Отже, зростає потреба у науковому обґрунтуванні механізмів формування суспільної настанови серед населення на постійне оновлення своїх життєвих форм. Середовищем упровадження розробленої технології, безумовно, повинен стати педагогічний процес, оскільки інструментарій педагога є інтегральним і містить результати відкриттів у галузі психології особистості та групи, фізіології, соціології, філософії. Зауважимо, що сучасна педагогічна система розвинутих країн розширила свій вплив на усі вікові групи. Активний розвиток отримала андрогогіка (педагогіка дорослих) та геронтологіка (педагогіка старості) [7]. Однак у соціальній політиці України переважають економічні питання і через це відсутні механізми педагогічної роботи з людьми старшими за вік студентів (тобто після 25 років). Тому і у нашій статті головний акцент робиться на роботу із зростаючим поколінням – учнівською молоддю, хоча для держави актуальною постає концептуалізація педагогічної роботи і з людьми середнього та старшого віку.

3) Суб'єкт-об'єктна модель людини, визначена у межах філософії, надає підстави говорити, що людина розвивається проходженням двох видів трансформацій – внутрішніх, суб'єктивних та зовнішніх, об'єктивних. Спочатку обов'язково відбуваються внутрішні суб'єктивні трансформації. Згідно результатів досліджень психофізіології, якій багато вчених надають

провідну роль у вивченні закономірностей життєдіяльності людини, суб'єктивні трансформації обумовлені фізіологічними процесами мікромолекулярного рівня біологічної структури організму людини. Будь-яка нова якість людини народжується та закріплюється на рівні нейронного комплексу. Але для того, щоб новий стан людини як біологічного організму став якістю людини як соціального об'єкта, необхідно закріпити цей новий стан у дії по відношенню до інших людей – тобто об'єктивізувати його.

Психофізіологи пропонують три види активності, що у своєму комплексі утворюють модель особистості людини – біологічну активність, інтелектуальну та соціальну [13, 348]. Саме у такій послідовності утворюється піраміда суб'єкт-об'єктної структури людини. Для розуміння сутності цієї структури необхідно роздивитись, **по-перше**, поетапність утворення цієї моделі у часовому аспекті зростання дитини та, **по-друге**, з точки зору обов'язкового її проходження для набуття нової життєвої форми вже дорослої людини.

1. Початкові етапи соціалізації дитина проходить завдяки своїй біологічній активності. Становлення фізичного тіла як інструменту людини для пізнання матеріального світу та Реальності є умовою збирання дитиною відомостей про оточення. Велика кількість інформації фіксується пам'яттю, продуктивність якої забезпечується процесами формування кори головного мозку. У ній спостерігається стрімке збільшення кількості нейронних клітин та утворення зон, що відповідають за запам'ятовування окремих часток інформації. Тут варто зауважити, що пам'ять – це функція соціальна. Адже людина запам'ятовує те, що їй необхідно для взаємодії із собі подібними (людьми) або досвід чого вона прагне їм передати. Вольовий акт пам'яті обумовлений тим, що хтось, кому адресована інформація, у даний момент відсутній. Постійне згадування подій чи відомостей, що запам'яталися невимушено, забезпечується внутрішньою активністю нейронів.

Завдяки механізмам роботи пам'яті у мозку дитини фіксуються зв'язки зовнішнього об'єктивного середовища. Вони у своєму комплексі утворюють внутрішню інформаційну модель зовнішнього середовища (ІМВС) [17, 73-78]



або картину світу. На певному рівні її стабілізації дитина переходить на рівень організації, що дозволяє включитися інтелектуальній активності. Розпочинається процес навчання, але вже не лише дієвим навичкам, що дозволяють орієнтуватися у просторі. Рівень психофізіологічної організації мозку у віці 6-7 років дозволяє утворювати зв'язки між абстрактними поняттями - дитина оволодіває теоретичними знаннями. Запорукою таких здібностей стає виявлення здатності до уяви. При цьому педагогу необхідно пам'ятати, що інтелектуальна активність може бути продуктивною лише як прояв нового стану активності біологічної. Іншим словом, для успішного навчання абстрактним знанням необхідно попереднє фізичне навантаження, збудження організму дитини.

Біологічна та інтелектуальна активність - це комплекс нових станів організму людини, що забезпечують суб'єктивні, внутрішні зміни. Закріплюється новий стан нейронного комплексу лише у діях об'єктивних, тобто таких, що трансформують зв'язки між об'єктами оточення, призводять до змін інших людей чи організацій. З настанням нового вікового періоду дитина може виявляти свій новий суб'єктивний стан у нових об'єктивних діях. Можливість об'єктного прояву нового стану дитини надає йому здатність до соціальної активності. Зауважимо, що ми не трактуємо контакти людини з іншими як необхідність для збереження системою програми соціальної активності. Наприклад, соціальний обмін (як одна з теорій повсякденності), який людина організовує для підтримки життєдіяльності на індивідуальному рівні [14, 214-218], не тотожний соціальній активності. Він є лише засобом пристосування та знаходиться на рівні біологічної активності та соціальної реактивності. Також не є соціальною активністю і мімікрія як форма адаптації до трансформацій суспільного життя у соціумі [8]. Соціальна активність побудована на прогнозуванні можливих змін та на їх ініціюванні.

2. Аналогічна суб'єкт-об'єктна модель процесу набуття людиною нової якості повинна бути наявною і при зміні життєвої форми, що відбувається у більш короткий часовий термін. Необхідна нова форма біологічної активності,

тобто змінення типу харчування, ритму та обсягів фізичного навантаження (фізична праця або фізична культура - спорт). Нові умови фізичного існування організму створюють передумови для вдалої інтелектуальної активності. Але навіть у тому разі, коли людина оволодіє новим способом життя та навіть побудує за його формою своє повсякденне життя – це не буде трансформацією у повному прояві. Обов'язковим є перетворення життєвої форми тих, хто взаємодіє з цією людиною на різних зрізах суспільного життя – професійному, громадському, сімейному, відпочинково-хоббіальному тощо. Тобто свідченням переходу людини до нової життєвої форми є нова форма соціальної активності.

Виходячи з обов'язковості трисидної моделі активності людини для оновлення своєї життєвої форми, можна стверджувати наступне: *розвиток суспільства як цілого через індивідуальне розмаїття людей як підсистем забезпечується постійним проявом ними трьох видів активності*. Задля цього дана модель повинна бути ними усвідомлена або принаймні введена на рівень звички. А цього можливо досягти правильно організованим педагогічним процесом під час соціалізації та навчання дітей та підлітків.

Тому ми розглядаємо поточний навчальний процес у будь-якому навчальному закладі (дошкільному, загальноосвітньому, професійному або вищому) як організацію викладачем середовища, у якому виявляється біологічна активність учнів та формується інтелектуальна, що у комплексі провокують його суб'єктивні трансформації. Середовищем закріплення трансформацій нейронного комплексу та енергетичного стану як результату регулярного виконання учнем навчальних вправ, повинен стати соціум - окремі представники соціальної організації, середовище соціальної структури, заходи взаємодії декількох соціальних організацій. Тому одним з найголовніших методичних аспектів педагогічного процесу є виховання в учнів настанови саме на соціальну активність. Саме ця форма активності відсутня як така у більшості українського населення і це є потенційним станом деградації нашого соціуму.

4) З метою виваженого підходу до моделювання організації процесу формування соціальної активності учнівської молоді, ми звернулись до

визначених суспільствознавцями закономірностей: а) у своїй еволюції соціуми проходить цикли, які повторюються за своєю структурою; б) життєвий цикл людини повторює життєві цикли своєї над системи: біологічно повторює розвиток усієї живої речовини (з моменту зачаття через народження до смерті), соціально повторює еволюцію людської цивілізації. Отже, базуючись на дослідженнях істориків [16], можна дійти наступних висновків:

- майже усі суспільства (різні за культурною формою, релігією, віком (тобто датою утворення), політичною та класовою структурою та іншими характеристиками, проходять однакові фази розвитку, серед яких визначені такі: дитинство, молодість, бунтарський вік, державна рівновага та доба старіння;
- Кожна доба має свої характеристики, що формуються соціальними подіями;
- соціальні події обумовлені рівнем (етапом) соціальної активності нації, яка утворюється проявом особистісних якостей людей, що превалюють у їх повсякденних взаємодіях із зовнішнім середовищем (природою та соціумом) – пам'яті, уваги, уяви, логічного мислення, волі.

Узагальнимо ці висновки у таблиці з одночасним запропонуванням змісту соціальних акцій (розвиток відбувається зліва направо):

Фаза дитинства	Фаза молодості	Фаза бунтарства	Фаза державної рівноваги	Фаза старіння
- відсутність стійкої структури суспільних угруповань; - здійснення «різними» людьми нової колективної гри за новими правилами; - Збір та запам'ятовування <u>відомостей</u> щодо суспільних правил	- Устаткування головних соціальних інститутів; - функціонування стійкої структури суспільних верств;  - збалансоване зростання та закріплення етнічної культури через <u>моделювання об'єктів</u> народної	Втрата стійкості соціальної структури; Перехід між солов'ями; Переорганізація верств у класи; Моделювання взаємодій між класами (побудова соціальної ієрархії)	Фіксування взаємодій між класами у новій державній структурі; Функціонування адміністративної настрійки над етнічною культурою	Згасання активності нації у сформованому вигляді.  <i>Завдяки вольовим якостям людей нація може оновитися через звернення до нових культурних форм та проходження усіх етапів спочатку</i>

	творчості			
Затребувана особистісна якість людини – не довільна пам'ять	Затребувана особистісна якість людини – довільна пам'ять, увага	Затребувана особистісна якість людини – увага	Затребувана особистісна якість людини – логічне мислення	Затребувана особистісна якість людини – воля

*Спираючись на головні характеристики кожного етапу та узагальнюючи досвід соціальних проєктів, що вже функціонують, ми пропонуємо*

### ЗМІСТ ТА НАПРЯМОК СОЦІАЛЬНИХ АКЦІЙ

Обмін правилами поведінки (екскурсії до соціальних організацій)	Екологічний плакат або комплексна творча робота; озеленення території	Взаємодія між різними соціальними структурами (учні самі організують виступи чи майстер-класи цікавих людей чи організацій)	Закріплення знань через організовану систему навчання іншого (учні навчаються через систематичне проведення занять для інших, молодших школярів, дітей-сиріт, дітей-інвалідів).	Випускний проєкт на тему профорієнтації, розробка власного рентабельного бізнес-проєкту та механізмів його втілення у сьогодення; виступ з цими проєктами перед іншими учнями та залучення їх до працелаштування у цьому проєкті (постановка власної мети та мети іншим)
---	---	---	---	--

Пояснимо, що системно-структурний підхід до вироблення конструкції педагогічної технології виховання соціальної активності учнівської молоді повинен базуватись на етапності еволюціонування людини з моменту народження до моменту втрати біологічної активності як повторення еволюції усього людства як системи. У такій технології головним є не сам проєкт, а те, які трансформації відбуваються у дитини в процесі її соціалізації. Кожна нова соціальна акція повинна бути узгодженою з тими, що відбувалися попередньо та тією, що буде потім. Вони повинні заходитись у причинно-наслідкових зв'язках та зв'язках «частка-ціле», де цілим виступає соціально-біологічний розвиток людини.

Головна концепція соціальної активності полягає у тому, що кожна дитина повинна стати членом певної громадської організації та брати участь у її діяльності з перетворення навколишнього середовища - природного (наприклад, насадження рослин, маніфести партії зелених проти знищення

тварин) та соціального. Дітей змалку необхідно вводити у процес організації соціальних заходів та участі у них: тематичних зборів, екскурсій тощо. Після отримання середньої освіти, учні-випускники повинні мати *настанову на створення приватної справи*, експериментування з різноманітними видами діяльності. Важливим є настанова на *своєчасне звітування про зроблене, тобто прагнення утворити відкрите суспільство з вільним доступом до інформації*.

Важливою характеристикою соціальної активності людини, що здійснює певний професійний внесок у розвиток соціуму є те, що усі прояви цієї активності не пов'язані з діяльністю на роботі: *повсякденне життя соціально активної людини не повинно обмежуватись схемою дім-робота-дім*.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку соціальної активності учнівської молоді ми вважаємо ресурсно-економічний та екологічний. Саме ці фактори є сьогодні визначальними при моделюванні соціальних процесів у високорозвинених країнах, де на міжурядовому рівні вирішуються стратегічні питання зниження рівня споживання природних ресурсів. Отже, необхідно формувати в учнівської молоді настанову на розумний рівень споживання – по-перше, *за потребою*, по-друге, - *з найменшими витратами природної енергії*. Важливим орієнтиром соціальної активності є навчання моделювати об'єкти та взаємодії між людьми з якомога меншим витратами енергії, але так, щоб мети досягалась великою кількістю людей. Соціальні акції, організовані учнівською молоддю мають доводити широким прошаркам населення актуальність розумного споживання.

Отже, зробимо **висновки**. Соціум як система розвивається за рахунок індивідуального розвитку підсистем – людей. Наявність розмаїття способів індивідуальної життєдіяльності людей, які у той же час упорядковані організаційними макрозаконами – це соціальна умова еволюціонування соціума. Активність сучасного етапу функціонування системи соціуму вимагає від людей оновлень своєї життєвої форми декілька разів протягом життя. Набуття нових життєвих форм та упровадження їх у повсякденність - свою та інших - відбувається через суб'єктивні та об'єктивні трансформації. Піраміда суб'єкт-

об'єктної структури людини утворюється за рахунок прояву біологічної, інтелектуальної та соціальної активності. Головним проявом засвоєної людиною нової життєвої форми є її соціальна активність, тобто бажання перетворити навколишнє середовище. Настанову на прояв соціальної активності необхідно формувати у людини з дитинства. Однак це необхідно здійснювати через системно-структурний підхід із застосуванням результатів наукових досліджень. Упровадження запропонованої схеми в організацію педагогічного середовища для прояву дитини соціальної активності протягом усього терміну її навчання (з 1-го по 12-й класи) має привести до виховання в неї таких настанов, що наблизить Україну до стану ноосферної цивілізованості.

Результати проведеного наукового дослідження можуть бути використані науковцями, які вивчають шляхи суспільного конструювання та співробітниками навчальних закладів у практичній діяльності.

#### Література:

1. Алиева Л. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума // Педагогика.-2006.-№7.-С.48-52
2. Алиева Л. Детское общественное объединение как пространство развития субъективности ребенка // Воспитательная работа в школе.-2003.-№5.-С.20-27
3. Бородин С. Закон України «Про сприятливе соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: історія змін та доповнень (1997-2004)» // Грані.-2005.-№1.-С. 3-13
4. Дмитриченко Г. Стратегія розвитку системи освіти в контексті формування громадянського суспільства в Україні // Рідна школа.-2006.-№5.-с.7-10
5. Юрков Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие. 2-е издание. М.: Издательская корпорация «Логос», 1998.-280с.
6. Карман А., Бернгардт Г. Философия. Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 206.-360с.
7. Липський І.А. Соціальна педагогіка: опыт моделирования и прогнозирования развития / <http://www.lipsky.ru/page/Statii/SP-7.html>
8. Лобанова А. Феномен соціальної мімікрії. - К.: Інститут соціології НАН України, 2004.- 300с.
9. Методична служба – школа. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 3. / Укладачі: Ю.Буган, О.Козловська, Г.Світличка, В.Уруцький. Тернопіль: Астон, 2004.-292с.
10. Нечерда В. Педагогічні інновації в Україні // Науковий світ.-2006.-№3.-С.10-12
11. Прутьчиков А. «Новая цивилизация»: молодежная комплексная программа // Воспитание школьников.-2003.-№10.-с.9-12
12. Прутьчиков А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы // Воспитание школьников.-2002.-№4.-с.35-40
13. Психопедагогика: Учебник для вузов / Под ред. Ю. Александрова.- 3-е изд., доп. и перераб.- СПб.: Питер, 2004.-464с
14. Симончук О. Розділ VIII. Повсякденне життя // Соціологія: теорія, методи, маркетинг.-1998.-№4-5.-С.213-247
15. Система громадянського виховання в школі / Упоряд. Ж.Станіка.- К.: Вид.дім «Шкільний світ»; Вид. Л.Галичина, 2006.- 128с.
16. Смирнов С. Сравнительное этнописание народов / <http://www.mifozkor.ru/hst02.html>
17. Старий О. Системологія. Підручник.- Київ: Центр кваліфікаційної літератури, 2003.- 232с.
18. Шестестова Л. Дитяче об'єднання: можливості впливу на особистісне становлення // Рідна школа.-№2.-С.20-23
19. Штефан Л. Етапи становлення вітчизняної соціально-педагогічної науки / Рідна школа.-2002.-№6.-С.76-78

# ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ЕСТЕТИЧНОЇ ПОТРЕБИ ОСОБИСТОСТІ

Філатова Л. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядається психологічна природа естетичної потреби, її змістовний (усвідомлюваний) і функціональний (неусвідомлюваний) рівні, пов'язані зі шляхами надходження естетичної інформації; розкриваються особливості психофізіологічного механізму (функціонального органа) потреби, на базі якого виникає установка до діяльності певного спрямування.

*Ключові слова.* естетична потреба, психофізіологічний механізм, функціональний орган, установка.

*Аннотация.* Филатова Л.Н. Психологическая природа эстетической потребности личности. В статье рассматривается психологическая природа эстетической потребности, ее содержательный (осознаваемый) и функциональный (неосознаваемый) уровни, связанные с путями поступления эстетической информации; раскрываются особенности психофизиологического механизма (функционального органа) потребности, на базе которого возникает установка к деятельности определенного направления.

*Ключевые слова.* эстетическая потребность, психофизиологический механизм, функциональный орган, установка.

*Annotation.* Felatova L.N. Psychological nature of aesthetically beautiful necessity of personality. Psychological nature of aesthetically beautiful necessity is examined in the article, its rich (realized) in content and functional (unrealized) even, related to the ways of receipt of aesthetically beautiful information; the features of psihofiziologichnogo mechanism (functional organa) of necessity, which setting to activity of certain direction is on the base of, open up.

*Key words:* aesthetically beautiful necessity, psihofiziologichniy mechanism, functional organ, setting.

**Постановка проблеми.** Сьогодні вимагає вирішення проблеми загальнонародного духовного виховання і формування духовно багаті особистості. Отже виникає необхідність дати відповідь на питання про причини індивідуального прагнення людини до культурн, мистецтва як засобів духовного вдосконалення, що лежить в основі цього прагнення, що породжує естетичну потребу, яка її психологічна природа.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Естетична потреба – одне з найважливіших естетико-психологічних явищ, безпосередньо пов'язаних як з проблемою особистості, так і з тим, що відноситься до естетичних форм життя і діяльності людей. Вона найбільш глибоко характеризує естетичну свідомість особистості. Саме в такому аспекті проблема естетичної потреби досить глибоко вивчена філософами (С. Аюпджанян, М. Афанасьєв, С. Волкова, М. Колесник, А. Семашко, Л. Сисоева, Г. Тарасов, Л. Філіпеико та ін.) і психологами (І. Джидар'ян, П. Симонов, Д. Узнадзе, Ш. Чхартішвілі, Г. Шингаров та ін.).

Однак, на жаль, не завжди знання, вищі духовні цінності, які даються людині через систему інформації або шляхом спеціального навчання, стають її внутрішнім духовним надбанням, позитивно впливають на процес формування естетичної потреби особистості. Тому, на наш погляд, **основна мета** даної проблеми полягає у вивченні глибинного психологічного механізму функціонування естетичної потреби особистості.

**Результати дослідження.** В психологічній літературі існує класифікація потреб як біологічних, матеріальних, соціальних, духовних тощо. Нашому підходу до проблеми духовних потреб найбільше відповідає класифікація, яку зробив засновник грузинської психологічної школи Д. Узнадзе. Він розділив потреби на дві групи: субстанціональні та функціональні. До першої групи він відніс потреби у якому-небудь предметі або явищі. Задоволення таких потреб відбувається шляхом „споживання” необхідного людині предмета. До другої групи були віднесені потреби, спрямовані на здійснення активності або функціонування власного психофізіологічного організму [4, 29-30].

Подальше уточнення класифікації потреб зробив Ш. Чхартішвілі. Він підкреслив, що функціональні потреби (до яких вчений відніс також естетичні) „не можна задовольнити тільки результатами розумової або естетичної діяльності... Для їх задоволення необхідна сама науково-дослідницька та естетична творча активність” [5, 10]. Такий підхід до класифікації дає можливість більш точно розглянути психологічну природу і характер естетичної потреби особистості.

Естетична потреба має подвійну природу, яка характеризується наявністю в ній двох рівнів – змістовного і функціонального. Так, М. Афанасьєв відзначає, що „верхній, мотиваційний прошарок її охоплює рівень свідомості і ціннісних орієнтацій людини, а нижній – функціональні рівні людини від сфери її підсвідомості до фізичної організації в цілому. В естетичній потребі поєднуються духовні і функціональні потреби людини. Так як естетична потреба виникає з одного боку, як прагнення перебороти або вирішити людиною гносеологічні, етичні, ідеологічні проблеми, а з іншого – як



вираження необхідності в оптимальній для її організму функціональній діяльності, яка в силу об'єктивних умов у минулому була неможлива в самому житті" [1, 45].

Визначення в естетичній потребі двох рівнів – усвідомлюваного і неусвідомлюваного – дає можливість передбачити два шляхи функціонування естетичної інформації. Першим, який знаходиться на усвідомлюваному рівні, людина сприймає основний зміст інформації. Другий шлях є супутнім першому, він знаходиться на неусвідомлюваному, функціональному рівні. Спрямованість інформаційного процесу тут визначається через неусвідомлювані людиною психологічні та фізіологічні механізми. В психології і фізіології такі механізми носять назву „кільцевого рефлексу” (І. Павлов), „моделі майбутнього” (П. Анохін), „установки” (Д. Узнадзе).

Людина усвідомлює змістовний рівень естетичної потреби. Нижній, функціональний рівень її, як правило, не усвідомлюється. Обидва ці прошарки естетичної потреби діалектично взаємодіють, доповнюють один одного. В результаті такої взаємодії вони змінюються, а естетична потреба розвивається.

Розвиток естетичної потреби на усвідомлюваному рівні передбачає збагачення людини новими знаннями, розширення сфери її діяльності, а на нижньому рівні – зміни в психофізіологічній структурі, що пов'язана з індивідуальними, психологічними особливостями особистості, які мають суб'єктивний прояв. Цим можна пояснити нестандартність, індивідуальність естетичної потреби. Своєї вибірковості вона набуває завдяки тому, що утворюються певні індивідуальні моделі психіки.

Естетична інформація, яка сприймається людиною, не закріплюється в нейрофізіологічних механізмах, але вона здійснює вплив на моделювання психіки в цілому. О. Леонтьєв підкреслює, що „специфічні людські здібності і функції складаються в процесі оволодіння індивідом світом людських предметів і явищ і що їх матеріальний субстрат складає стійкі системи рефлексів, які формуються протягом життя” [2, 215].

Моделі психіки, або стійкі рефлекторні об'єднання, утворюються під впливом соціально значущої інформації. Вони існують самостійно і підкорюються фізіологічним і психологічним законам функціонування. Процеси формування таких моделей психіки або, як їх називає О. Леонт'єв, „функціональних органів” відбувається по-різному, але він виділяє особливості, які характерні „для всіх функціональних органів, які утворюються онтогенетично” [2, 215].

Перша особливість функціональних органів – це здатність їх у сформованому вигляді функціонувати як єдиний орган, що створює враження виняву цих процесів як вроджених здібностей. Друга особливість полягає у їхній стійкості. Сформувавшись, функціональні органи не руйнуються. Мозкові зв'язки, на основі яких вони утворюються, не згасають як умовні рефлекси. Третя особливість полягає у відмінності формування функціональних органів від простих ланцюгів рефлексів або динамічних стереотипів. „Зв'язки, що їх конституують, не просто калькують порядок зовнішніх подразників, але об'єднують самостійні рефлекторні процеси з їх рушійними ефектами в єдиний складнорефлекторний акт. Такі „складові” акти спочатку завжди мають розгорнуті зовнішньо-рушійні компоненти, які потім загальмовуються, а акт у цілому, змінюючи свою початкову структуру, все більше скорочується і автоматизується. В результаті цих послідовних трансформацій і виникає та стійка констеляція, яка функціонує як цілісний орган, як ніби вроджена здібність” [2, 216]. Четвертою особливістю є те, що функціональні органи можуть мати різну будову. Цим пояснюється величезна можливість компенсацій, яка спостерігається у розвитку специфічно людських функцій [2, 215-216].

На думку О. Леонт'єва, біологічна природа успадкованих властивостей не визначає психічних здібностей, людський „мозок містить в собі не ті, або інші специфічно людські здібності, а лише здатність до формування цих здібностей” [2, 216]. Однією з них є здатність людини естетично сприймати навколишній світ. Ця здібність зародилася і розвивалася протягом всієї історії людського

суспільства. У індивіда вона формується в процесі його соціалізації. Здібності людини залежать від біологічної природи його організму, але вирішальне значення у їх формуванні має світ речей, створених працею цілих поколінь людей. Естетична потреба не вроджена, а набута протягом життя якості особистості. Вона формується на психічному і нейрофізіологічному рівні як специфічна здібність до сприйняття естетичної інформації. Ця здібність оформлюється в такі нейродинамічні процеси і збудження, які виникають у мозку людини і перцептивних органах при сприйнятті мистецтва і відчуються нею як почуття задоволення, насолоди, натхнення [1, 46].

Отже, наше перше передбачення полягає у тому, що естетична потреба на психофізіологічному рівні також формується у вигляді функціонального органа, якому притаманні виділені О. Леонтьєвим особливості. Ці особливості здійснюють вплив на її усвідомлюваний рівень. Тому, на наш погляд, стійкість і цілісність, як єдиного органа, функціонального механізму уже на неусвідомлюваному рівні обумовлює „незгасимість” естетичної потреби. Усвідомлення людиною естетичної потреби як важливої духовної якості, підкріплене стійкістю її психофізіологічного механізму, пояснює питання – чому сформована потреба є однією зі стійких якостей особистості.

Друге передбачення: різні рівні сформованості естетичної потреби залежать від несформованості функціонального механізму, що не дає можливості людині адекватно сприймати художні твори і естетичні явища. А це, в свою чергу, залежить від кількості і якості сприйнятої інформації, яка вплинула на формування системи знань або змісту інформаційної системи естетичної потреби і обумовила здатність функціонального механізму реагувати на певний тип естетичної інформації. Одночасно, наявність сформованого функціонального механізму потреби ще не говорить про її високий рівень розвитку, для цього необхідно усвідомлювати її значення як особистісної якості.

Враження нашого світу не завжди усвідомлюються людиною, але на перебудову її психіки вони впливають. Так, під впливом естетичної інформації

естетична потреба може певним чином формуватися на психофізіологічному рівні і тому не завжди усвідомлюватись людиною. Інформація в індивідуальній свідомості перетворюється у внутрішній набуток особистості. Вона стає елементом її психіки. Процес же засвоєння інформації протікає на основі таких механізмів психічної діяльності, які склалися індивідуально. Такі індивідуальні механізми складаються і на функціональному рівні естетичної потреби, чим і зумовлюють особливості її прояву.

Отже, наявність двох рівнів в естетичній потребі обумовлює два шляхи сприйняття естетичної інформації. Її основний зміст сприймається на усвідомлюваному рівні, на якому формується система знань, понять, ціннісних орієнтацій людини. Прояв же неусвідомлюваних моментів в процесі формування естетичної потреби можна пояснити теорією установки. Діяльність з позицій цієї теорії уявляється як процес, діалектична взаємодія акта об'єктивації і установки, змістовного або усвідомлюваного і неусвідомлюваного або функціонального моментів свідомості.

А.Прангшвілі дає таку характеристику феномена установки: "... Установку слід трактувати як модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності... - модус, який уявляє собою вищий рівень організації "людських сил"..., що ніби фокусує всі внутрішні динамічні відношення, які опосередковують в індивіді психологічний ефект стимульних впливів на нього, і на базі якого виникає діяльність з певним спрямуванням..." [3, 21].

Функціонування естетичної потреби на двох рівнях, утворення її неусвідомлюваної людиною психофізіологічної моделі, яка може керувати її поведінкою, допомагає пояснити факт появи неусвідомлюваної установки. Так, виявляючи готовність до активності у певному напрямку, людина не завжди усвідомлює і може пояснити причину виникнення інтересу до мистецтва.

**Висновки.** Таким чином, естетична інформація, збуджуючи нейродинамічні структури мозку, викликає відповідну активність людини. Визнання психологами важливості рівня неусвідомлюваної активності має велике значення для педагогічної теорії та практики, тому що на неусвідомлюваному рівні можуть відбуватися важливі інформаційно-

перепрограмуючі процеси, які суттєво впливають на процес формування естетичної потреби особистості.

**Перспективи дослідження** полягають, на нашу думку, у виявленні особливостей взаємодії у функціонуванні двох рівнів естетичної потреби у залежності від кількості і якості сприйнятої людиною естетичної інформації. А це, в свою чергу, дасть можливість вирішувати практичні завдання щодо формування духовно багатой особистості.

#### *Література*

1. Афанасьев М.Н. Психобиологические основы эстетической потребности. – Искусство. - 1973.-№ 7.– С. 45-46.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 584 с.
3. Прагматили А.С. Исследования по психологии установки. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 225с.
4. Уznaдзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки.–Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1961.– 210 с.
5. Чхатишвили Ш.Н. Роль и место социогенных потребностей в учебно-воспитательной деятельности // Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – С. 74-91.

## **МЕТОДИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

**Цюлюпа Н. Л.,**

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

*Анотація.* У статті розкриті особливості методичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання гри на фортепіано», визначені шляхи формування знань та вмінь, які сприяють пізнанню, осмисленню та створенню музичних образів, а також їхньому адекватному відображенню у виконавському процесі.

*Ключові слова:* вчитель музики, гуманізація освіти, методологічна культура.

*Аннотация.* Цюлюпа Н.Л. Методическая направленность инструментально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки. В статье раскрыты особенности методической подготовки студентов в курсе «Методика обучения игре на фортепиано», определены пути формирования знаний и умений, которые способствуют познанию, осмыслению и созданию музыкальных образов, а также их адекватному отражению в исполнительском процессе.

*Ключевые слова:* учитель музыки, гуманитаризация образования, методологическая культура.

*Annotation.* Tsyulyupa N. L. Methodical direction of instrumental and performance preparation of a future music teacher. In clause the feature methodical preparation of the students in a rate "Technique of training to game on a piano" are opened, the ways of formation of knowledge and skills are determined which promote knowledge, and creation of musical images, and also their adequate reflection.

*Key words:* music teacher, humanization of education, methodological culture

**Постановка проблеми.** Перехід на ступеневу систему підготовки фахівців у галузі вищої музично-педагогічної освіти потребує суттєвих змін у

змістовному і процесуальному забезпеченні її окремих складових, що зумовлено сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та можливістю самореалізації особистості через професійну діяльність. Вчитель музики як професіонал формується у просторі мистецької освіти, яка створює фундаментальні основи для розвитку його універсальності: основною її функцією стає перетворення існуючого музичного досвіду в суб'єктну форму.

На вирішення цього завдання спрямовані **теоретико-методичні дослідження та публікації**, націлені на розвиток у процесі інструментально-виконавської підготовки музичних і загальних здібностей, професійних і особистісних якостей майбутніх вчителів музики. У цих працях вивчаються проблеми формування художньо-аналітичних умінь (О.Плотницька), художнього світогляду (К.Васильковська), педагогічних переконань (Ю.Ростовська), музичної культури і виконавського мислення (О.Бурська, Н.Згурська, Н.Мозгальова), музично-стильових уявлень (О.Щербініна), готовності майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності (Л.Гусейнова).

Водночас цілий ряд питань, пов'язаних з методичною підготовкою студентів, зокрема інтенсифікації навчання та посилення його розвивального ефекту, не знайшов ґрунтовного висвітлення. Тому **метою статті** поруч з розкриттям особливостей методичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання гри на фортепіано» стало визначення шляхів формування знань та вмінь, які сприяють пізнанню, осмисленню та створенню музичних образів, а також їхньому адекватному відображенню у виконавському процесі.

**Отримані результати.** Зазначимо, що ідея розвитку учнів у процесі їх навчання завжди була однією з найважливіших у педагогіці мистецтва. Вона отримала фундаментальну розробку в галузі фортепіанно-виконавського навчання в працях Г.М. Ципіна, які були присвячені проблемам загальномузичного розвитку учнів-піаністів. Розвиток теорії розвивального навчання саме в цій галузі музично-інструментальної підготовки був

невипадковим. Адже відомо, що музичне мистецтво є не тільки засобом естетичної насолоди, а й величезним засобом пізнання навколишнього життя; воно здатне розбуджувати найглибші пласти людської душі та інтелекту.

Значні резерви загального і музичного розвитку має і сам процес фортепіанно-виконавського навчання. Так, педагоги-піаністи зазначають, що гра на музичному інструменті збагачує учнів власним, особистісним досвідом. При цьому занурення в музичний матеріал допомагає поєднувати опосередковано-абстрактне з конкретно-музичним, систему понять і уявлень з реальними звуковими образами. Тим самим утворюється необхідна основа для різноманітних музично-розумових операцій, яка сприяє їх успішному вирішенню. Розвивальний ефект найповніше спостерігається в індивідуальній формі музичних занять, оскільки він з самого початку передбачає тісний контакт між педагогом і учнем і надає можливість враховувати індивідуальні особливості учня, використовувати відповідні їм методи навчання, а також реалізувати педагогу в процесі діалогового спілкування власний особистісно-творчий потенціал.

Однак в практиці методичної підготовки майбутніх вчителів музики багаті розвивальні можливості теорії фортепіанно-виконавського навчання використовуються недостатньо. В лекціях і практичних заняттях увага студентів привертається, в основному, до завдань розвитку технічних і спеціальних здібностей учнів, формуванню конкретних навичок. В результаті студенти у майбутній педагогічній діяльності не можуть дати своїм вихованцям різнобічні теоретичні відомості, розкрити в контексті виконавської діяльності об'єктивні закономірності музичного мистецтва. Таким чином, виявилась гостра необхідність побудувати викладання курсу методики гри на музичному інструменті на основі цілісної теорії загальномузичного розвитку учнів.

Досягненням цієї теорії стало те, що в ній теоретично поєднується багатий досвід передової музичної педагогіки з новітніми досягненнями в галузі психології, дидактики та інших суміжних наук, розкривається специфіка їх застосування в практиці виконавського навчання, що дозволило створити

цілісну концепцію розвитку учня в процесі навчання гри на фортепіано. Її особливість полягає в тому, що розвиток учня-музиканта розглядається як основна мета фортепіанної підготовки. При цьому формування ігрових навичок, професійно-виконавських умінь стає не самоцільлю, а засобом вирішення кардинальних музично-виховних і музично-навчальних завдань. За переконанням Г.М. Ципіна, найголовніше для вчителя – навчити учня ефективно і раціонально працювати за музичним інструментом, прилучити його до самостійної пізнавальної діяльності і творчого пошуку.

Такий підхід орієнтує педагога на розвиток музичного мислення учня на всіх етапах пізнання музики. У виконавській діяльності він передбачає проникнення у зміст музики через її всебічне аналітичне осмислення, що пов'язане з ретельним вивченням нотного тексту, з виявленням стилю і жанру твору, особливостей його будови і музичної мови, а також знайомством з епохою створення даного твору і особистістю композитора. Отже, студенти в процесі методичної підготовки повинні оволодіти прийомами стимулювання пізнавальних інтересів учнів, розвитку їх музично-розумової активності.

Важливим аспектом методичних знань майбутніх вчителів музики стає необхідність поєднання музично-пізнавальних інтересів з емоційним світом учнів. Це виявляється надзвичайно важливим, оскільки специфікою музичного виконавства є формування розумових операцій на основі переживання виконуваного твору. Музиканти-психологи підкреслюють, що “біологічний смисл емоцій полягає не тільки в оцінці, але й у миттєвій підготовці... сприйяття, мислення, м'язового апарату до дії в даній ситуації” [1, 55]. З іншого боку, розуміння форми і змісту музичного твору посилює емоційне переживання. Значну роль таке поєднання відіграє у розвитку асоціативного мислення, воно сприяє розумінню твору в його зв'язках з іншими явищами мистецтва і життя.

Шляхи до вирішення цієї проблеми студенти повинні шукати у самому процесі навчання, в такій його організації, яка б забезпечувала найбільш високі результати розвитку учнів. Відповідно, їх увага повертається до таких



важливих питань теорії розвивального навчання, як можливості збільшення репертуару учня; прискорення темпів його вивчення; збільшення теоретичних знань під час проведення уроку музики; зменшення репродуктивних способів діяльності за рахунок стимулювання творчої ініціативи і самостійності учня.

Збільшенню навчального репертуару та прискоренню темпів його вивчення слугують такі форми роботи, як читання нотного тексту з листа і ескізне розучування музичних творів. Інтенсивний розвивальний їх вплив полягає в тому, що вони: збільшують багаж знань учнів, наповнюють його новою інформацією і в цілому поглиблюють уявлення про стильову різноманітність музичного мистецтва; формують здатність до симультантного сприйняття, створюють основу для розвитку інтуїції; стимулюють розвиток особистісних музичних інтересів, оскільки робота над музичними творами здійснюється за принципом вільного, не регламентованого відбору навчального репертуару; розширюють можливості знайомства з різними музичними стилями та відповідною їм технікою виконання; сприяють піаністичному зростанню через подолання більш складних виконавських проблем [2, 24].

Формування елементів педагогічної компетентності стає більш успішним, якщо оволодіння теоретичними знаннями супроводжується вивченням і теоретичним осмисленням досягнень видатних педагогів-музикантів, розглянутих крізь призму сучасних вимог до музичної освіти школярів. Знайомство з їх педагогічним мистецтвом допомагає створити у свідомості студентів образ-модель Вчителя, викликає необхідність порівнювати свої знання і реальні дії з образом-ідеалом, стимулювати власні пошуки у цій галузі.

Аналіз чужого досвіду стає проміжною ланкою між знанням теорії виконавства і власною педагогічною діяльністю. Співвідношення педагогічної практики видатних музикантів з відповідними теоретичними положеннями сприятиме подоланню формального засвоєння знань студентами, а критичне засвоєння практичного досвіду створює сприятливі умови для становлення педагогічних поглядів, переконань, для формування творчого мислення.

Важливого значення в процесі методичної підготовки набуває й усвідомлення важливості виховання у школярів активності й самостійності, бо навіть випускники музичних шкіл не вміють самостійно правильно розібрати нотний текст, осмислити його як художнє явище. Прояви самостійності учнів можуть бути різними: вміння зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно “прочитати” нотний текст, створити переконливу інтерпретацію твору, знайти необхідні прийоми і засоби втілення художнього задуму, критично оцінити результати власної виконавської діяльності.

Враховуючи визначені аспекти теорії розвивального навчання, студенти на практичних заняттях в умовах дослідницької роботи визначають види і форми уроків, специфічні методи роботи з музичними творами. Найбільш складності у них викликала необхідність збагатити урок музики теоретичними знаннями: поглибити історико-теоретичну інформацію, застосувати аналіз і узагальнення як метод, що сприяє розумінню музики та її адекватного виконання; встановити асоціативні зв'язки з іншими видами мистецтва й різними життєвими явищами. Ці ситуації показали, що студенти не вміють переносити набуті знання з історії музики, художньої культури та інших навчальних дисциплін у сферу педагогічної діяльності. Така теоретична насиченість занять пов'язана передусім із збагаченням слухового досвіду учнів і стимулюванням їх музичних інтересів, а також розвитком образного мислення та емоційно-чуттєвої сфери.

Таким чином, обгрунтовуючи важливість включення в курс методичної підготовки студентів теорії розвивального навчання, можна виділити принципи її застосування: принцип комплексного підходу до процесу опанування навчальним матеріалом; принцип підкріплення теоретичних знань музично-слуховим аналізом; принцип підпорядкованості теоретичного матеріалу конкретним педагогічним завданням; принцип творчої самореалізації студентів у педагогічній діяльності.

Досягнення мети методичної підготовки забезпечувало використання сукупності таких методів і прийомів: репродуктивного, дослідницького, креативного, проблемних завдань, стимуляції та мотивації навчання,

дотримання наскрізного стрижня – шкільного репертуару, опори на національне музичне мистецтво, компетентності при формуванні педагогічних уявлень студентів, стильового аналізу засобів музичної виразності, взаємонавчання.

**Висновки та подальший напрямок дослідження.** Узагальнення результатів дослідної роботи дозволяють визначити умови, які сприяють вдосконаленню методичної підготовки студентів у галузі інструментального навчання: розкриття для студентів перспектив реалізації розвивальних тенденцій у виконавському класі; обґрунтування і підтвердження на практиці можливості поєднання загальнорозвивальних методів навчання з формуванням рухо-технічних вмінь та навичок; формування у студентів інтересу до особистості учня і переваг особистісного підходу до його розвитку; усвідомлення студентами вимог, які такий підхід пред'являє їм і переконання в тому, що він є плідним для їх власного розвитку – загальнохудожнього і музично-виконавського.

Застосування теорії розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики розширює наукові погляди щодо її когнітивно-пізнавального потенціалу у контексті музично-виконавської діяльності, її основні положення надають можливість цілеспрямовано активізувати музичне мислення студентів і можуть стати підґрунтям для оновлення навчальних програм з музично-виконавських дисциплін.

#### *Література*

1. Медушевский В.В. *Историческая форма музыки*. – М., 1993.
2. *Теория и методика обучения игре на фортепиано*. – М.: Владос, 2001.
3. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. – М.: Просвещение, 1984.

## **ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Чернуха Н. М.**

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

*Анотація.* В статті подана сутнісна характеристика інтеграції виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянської культури учнівської молоді на сучасному етапі українського державотворення.

*Запропоновано ретроспективний аналіз формування громадянської культури.*

*Ключові слова.*

*Анотація.* Чернуха Н.М. Интеграционный подход в формировании гражданской молодёжи В статье подана проблема существенная характеристика интеграции воспитательных социальных влияний общества в формировании гражданской культуры ученической молодёжи на современном этапе украинского государствообразования.

*Ключевые слова.*

*Анотація.* Чернуха Н. В статті подано суттєвий опис інтеграції виховних впливів суспільства в формуванні громадянської культури учнівської молоді на сучасному етапі українського державотворення. Представлено аналіз формування громадянської культури.

*Ключові слова.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом, в період глобалізації сучасного світу все більшої актуальності набуває проблема діалогу та діалогічності суспільства. Ми ж для себе визначаємо за головний пріоритет і діалогічність суспільства, без сумніву, але більшою мірою – взаємодію всіх виховних впливів сучасного суспільства заради майбутнього. Взаємодію у нашому дослідженні ми ототожнюємо із поняттям „інтеграція”.

Інтеграція виникла як результат суперечності між зростанням виховних функцій соціального середовища і розвитком його виховного потенціалу, з одного боку, та розрізненістю зусиль по його використанню - з іншого. Поняття інтеграції виховних сил середовища ввів в педагогічну науку В.Д.Семенов (російський педагог-науковець). Він розглядає проблему взаємодії школи з навколишнім соціальним середовищем з позицій системного підходу.

Існує цілий ряд тлумачень поняття „інтеграція”. Звернемося до декількох.

Інтеграція - як мета і шлях створення цілісності, володіє своєю структурою і має певні функції. Вона протистоїть стихійним проявам сил суспільства [9].

Інтеграція - процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості усередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів [9].

Інтеграція соціальна – процес перетворення відносно самостійних, інколи малопов’язаних між собою об’єктів (індивідів, груп, класів, держав) у єдину цілісну систему, що характеризується погодженістю й взаємозалежністю її частин на основі загальних цілей, інтересів і т.д [9]

**Аналіз публікацій та мета дослідження.** Прикладом реалізації ідей

інтеграції на рівні виховної функції, через взаємодію виховних соціальних впливів середовища на практиці, на наш погляд, є створення виховної системи на концептуальному і практичному рівнях.

Чому ми звернулися до інтеграційних виховних процесів саме в формуванні громадянськості особистості і обрали для себе педагогічний напрямок „соціальна педагогіка”?

Тому, що громадянське виховання, громадянськість тісно пов'язані із соціалізацією особистості, розвитком соціальної педагогіки та становленням цієї галузі педагогіки в Україні. Зазначимо, окрім російських фахівців В.Бочарової, Б.Бітінаса, Б.Вульфою, М.Галагузової, М.Гур'янової, А.Мудрика, В.Нікітіна, В.Семенова, Г.Філопова, Л.Філіппової, Т.Яркіної, активно відстоюють соціально-виховну сутність соціальної педагогіки, соціалізації, зокрема, І.Агуреева, О.Безпалько, О.Кузьменко, В.Нікітін, Н.Осьмок, а також сучасні українські науковці Т.Василькова, Ю.Василькова, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, Л.Міщик І. Мигович, С. Савченко, С. Харченко та інші.

**Отримані результати.** Питання громадянського виховання особистості — вічне і постійне, актуальне, але на різних етапах розвитку суспільства реалізація потреб громадянського виховання вирішувалася по-різному. Науковий аналіз зародження та розвитку виховання громадянина сягає коренями в історію. Дослідники педагогіки античності (Г. Голубева, Г. Журавський та ін.) вважають, що домінуючими в ній були дві тенденції, дві ідеї виховання. Одна, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання, друга, яку відстоював А. Афініський, започаткувала традиції вільного виховання.

Вивчення текстів античних авторів переконує, що найяскравішою животворною ідеєю формування особистості виступає ідея громадянського виховання — як відповідь на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості.

Особливий акцент на громадянську вихованість і активність уперше зробив Сократ.

За Платоном, мета виховання полягає в тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно бажати, прагнути стати “досконалим громадянином” [8]. Фактично в його творах ідея громадянського виховання вперше набуває концептуального оформлення. Багато видатних мислителів, серед них Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Макаренко намагалися розв’язати проблему необхідності гармонії людини і громадянина, оптимально поєднавши громадянськість з людяністю.

Розкриваючи поняття “громадянське виховання” і “добродесність людини”, Аристотель висловлює судження про необхідність наявності в людині сукупності громадянських прав, бо “громадянином є переважно той, хто володіє такою сукупністю прав”, “лише вільний громадянин повинен брати участь в управлінні справами держави” [6].

Отже, завдяки зусиллям Сократа, Платона й Аристотеля ідея громадянського виховання, що виникла в античності як відповідь на суспільну потребу розв’язати суперечність між інтересами індивіда й держави, остаточно сформувався і стала традиційною для всіх гуманітарних і суспільних наук.

Ідея громадянського виховання висвітлюється у працях гуманістів епохи Відродження: Н. Макіавеллі, Т. Мора і Т. Кампанелли. Наслідком виховання громадян у місті Сонця є гармонійність інтересів особистості та суспільства, громадянські “добродесність й велика злагода в державі” [2,3,4,5].

У розвиток ідеї громадянського виховання певний внесок зробив англійський вчений і громадський діяч Д. Прістлі, зокрема своїм ученням про політичні та громадянські свободи. Виховання громадянськості, уважав він, залежить від повноти названих свобод, які суспільство надає особистості. Він визначав громадянські свободи: “Це право на власні дії, яке члени держави зберігають за собою і яке не повинні порушувати повноважні посадові особи” [4].

Досить своєрідною щодо проблеми виховання громадян є думка французького просвітителя XVIII століття Ж.-Ж. Руссо. Він уважав, що в справі виховання громадян воно всевладне; коли виховання поставлене належним

чином, то всі, на кого воно спрямоване, набувають високих громадянських чеснот.

Громадянськості та громадянському вихованню значну увагу приділяли й українські мислителі.

Громадянськість як домінанта психіки українців бере початок ще з часів могутньої держави — Київської Русі. З утратою державності комплекс громадянськості, хоч і перестав бути домінуючим у свідомості українців, все ж зберігався і навіть справляв позитивний вплив на інші народи. Це засвідчив, зокрема, відомий український мислитель XIX століття П. Куліш: "...Не жалюгідний народ приєднався у XVII ст. до московського царства. Він переважно складався із характерів самостійних, гордих усвідомленням своєї людської гідності; він у своїх нравах і поняттях зберігав і зберігає начало вищої громадянськості..." [5].

Геніальний Т. Шевченко у своїх творах неодноразово ставить питання: чи є в житті людини щось більше, ніж почуття любові до Батьківщини?

"Жебрак нещасний серцем той,

Хто краю рідного не любить" [5].

К. Ушинський, ратуючи за "громадянську моральність", стверджував, що в характері простого народу "багато могутніх задатків чесної громадянськості" [5].

Наприкінці 20-х років, А. Макаренко поставив широко відомий соціальний експеримент, метою якого була практична реалізація ідеї громадянського виховання в комуні для безпритульних. Він довів, що виховання в інтересах держави плідне лише тоді, коли воно поєднане з розвитком творчої індивідуальності, стимулюючи водночас як моральні почуття, так і "правові емоції" [5].

Проаналізуємо існуючі історичні типи виховання. Перший історичний тип виховання. Можна сказати, що виховувало саме життя; природне середовище жадало від людини тільки такого поводження і дії, що дозволили б

їй вижити. У цей період виявлявся традиційний характер орієнтації дітей на відтворення діяльності дорослих, досвід яких був порівняно невеликий. Виховання в первісному суспільстві здійснювалося разом з боротьбою за виживання і вимагало постійного засвоєння життєво необхідного не завжди цілком достовірного і зробленого ряду навичок, умінь й обрядів. Будь-які види самообмежень, з якими зіштовхувалася дитина, були колективними й мали обов'язковий характер. У цьому типі виховання ми зустрічаємося з унікальним досвідом прагнення людини від невміння до уміння, від незнання до знання, а також до виникнення потреб пізнання навколишнього світу.

У міру становлення цивілізації перший тип виховання, заснований на природному поділі праці і відповідній соціокультурної сутності первісної епохи, поступається місцем другому типу виховання. Цей тип був детермінований суспільним поділом праці й супроводжувався майновою і соціальною нерівністю. Різні соціальні групи й окремі люди мали можливості, що відповідають їх суспільному становищу. У результаті в них з'явилися різні педагогічні задачі. Тобто відбулася диференціація цілей виховання і способів реалізації останніх. По цьому другий тип представляє історичне різноманіття виховання людини, обумовлене соціокультурними особливостями цивілізації, епохи, країни, нації.

Давні цивілізації залишили людству безцінну спадщину, що належить до організованого виховання. Але для кожної великої чи локальної цивілізації характерні свої уявлення про виховання громадянина.

Далекосхідна цивілізація склалася на території Китаю в другій половині I тисячоріччя до н.е. і також затвердилася в Кореї і Японії. Незважаючи на деяку динаміку, зміст громадянського виховання в межах цієї цивілізації залишався практично незмінним аж до початку XX в. Історично далекосхідна педагогічна традиція склалася як результат синкретичної єдності конфуціанства, даосизму і буддизму.

Китайському філософові Конфуцію належить одна з перших в історії людства ідей, що полягає у всебічному розвитку особистості. Філософ віддавав



перевагу перед освіченістю розвитку в людині морального початку. Мудреці і філософи далекосхідної цивілізації виховували в молодих людях шанобливість до старших, проповідували прагнення до гідного життя. Відповідно до суспільних норм, орієнтували на нескінченне самовдосконалення. Останнє припускало не тільки пізнання вищої чесноти, але й проходження її у кожен момент життя. Своє життя потрібно було зробити добродієм, не тікаючи від страждань у нірвану, не покладаючи всіх надій на світ інших. Престиж досвідченої людини був дуже високим, оскільки склався культ освіти. У свою чергу виховання носило переважно сімейно-становий характер.

Центром Південноазійської цивілізації була Індія. Цій цивілізації були властиві общинний уклад життя і кастова організація суспільства, освячена ритуальним символізмом. Педагогічна традиція спиралася на принцип єдності трьох зобов'язань людини: перед богами, мудрецами і предками. Через суворе виховання й самовиховання людина повинна була перебороти власну природу і визволити внутрішній світ для злиття з надособистим і надсоціальним божественним абсолютом, досягти нірвани.

Світоглядною основою педагогічної традиції Південноазійської цивілізації був індуїзм, а пізніше буддизм. Ця основа й визначала спосіб життя людини, систему соціальних та етичних норм, обрядів і свят. Ні виховання, ні навчання не вважалися всесильними. Уроджені якості і спадковість у межах такої традиції цілком зумовлювали можливості виховання й навчання в процесі розвитку людини. Педагогічний ідеал, що розрізнявся в залежності від каст, мав у своїй основі такі загальні риси, як самоприборкання, гнучкість, вірність обітницям, розумність і скромність.

Близькосхідна цивілізація формувалася під могутнім впливом ісламу, іудаїзму і християнства. Її громадянська і, відповідно, педагогічна традиція була перейнята глибокою монотеїстичною релігійністю, що сполучалася з елементами раціоналізму. Людина в мусульманській культурі вважалася рабом всемогутнього Аллаха. Під вихованням розуміли процес культивування чеснот, найважливішою з яких уважалася єдність слова і справи. Тому зміст виховання

зводився до вироблення у вихованців навичок слухняності, покори волі Аллаха й виконання релігійних обов'язків. Також було потрібно суворо виконувати запропоновані норми поведіння, що носили сакральний характер і вводили людину в традиційний уклад життя — конфесіональну, кастову, родову спільність.

До фундаментальних основ ісламського виховання і навчання відносили не тільки релігію, знання і науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, але й обдарованість людини.

Базисні педагогічні традиції великих цивілізацій Сходу визначив східний тип виховання. Цьому типові властиві тверді вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів. Людина тут розуміється як духовна єдність емоцій, волі й розуму. Одночасно ця традиція прагне звернутися прямо до серця як осередку божественного і людського. Тому знання носить вторинний характер як спосіб досягнення “локальних” завдань. У результаті для людини Сходу обмеження індивідуальної волі, незалежності мислення, самостійності в різних сферах громадського життя було типово.

Західна цивілізація зародилася в античну епоху. Становлення західної педагогічної традиції почалося в Давній Греції. Саме тоді склалися спартанська й афінська моделі навчання й виховання, що стали першоджерелом розвитку західної педагогічної теорії і практики. Якщо Спарта продемонструвала світові зразок суспільного й військово-фізичного виховання, Афіни — систему всебічного й гармонічного розвитку людини. Саме тут був висунутий ідеал виховання вільної творчої особистості, включеної в полісний (суспільний) уклад життя, відповідно до античного розуміння космосу. Пафос практики виховання і навчання в Давній Греції навіював принцип змагальності (агоністики). Діти, підлітки, юнаки постійно змагалися в гімнастиці, танцях, музиці, словесних суперечках, самозатверджуючи і вигострюючи свої кращі якості. У трактаті “Держава” Платон одним з перших висунув ідею виховання людини протягом усього життєвого шляху. Виховання доброго громадянина — ось мета виховання громадянина в античності. Критерієм поняття

“добročесність” (у перекладі сучасною термінологією — “громадянськість”) у цей час виступає здатність особи до виконання громадянського обов’язку. Фактично у творах Платона ідея громадянського виховання вперше набуває концептуального оформлення.

У цій концепції підкреслюється необхідність гармонійного взаємозв’язку морального правового та політичного начал. Проблема значущості людини і громадянина, поставлена Платоном, надалі на всі часи стане каменем спотикання. Багато видатних мислителів, і серед них Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, А. Макаренко, намагатимуться її розв’язати, оптимально поєднавши громадянськість з людяністю. Аристотель обґрунтував ідею громадянського виховання переважно в працях “Нікомахова етика”, “Велика етика” і “Політика”. Він ставить питання про розрізнення понять добročесності людини і добročесності громадянина залежно від державного ладу, вважаючи, що воно неодмінно зумовлюється останнім. Виходячи із принципу визнання рівності всіх людей як громадян держави, Аристотель зазначав, що громадянська добročесність полягає в тому, щоб людина добре виконувала свою справу. Розвиваючи поняття “громадянське виховання” і “добročесності громадянина”, він висловлює судження про необхідність наявності в людині сукупності громадянських прав, бо “громадянином є переважно той, хто володіє такою сукупністю прав”, “лише вільний громадянин повинен брати участь в управлінні справами держави” [3,4].

Для розуміння історичного розвитку педагогічних традицій громадянського виховання західної цивілізації й формування відповідного процесу в Україні особливе значення має римський період.

Виховання в Римі носило цивільний і політичний характер, а освіта була переважно риторичною. Як зазначають дослідники (Н. Полішук та ін.) уже в цей період починається складатися поняття “нація-держави”, зміст якого поступово змінювався, концентрувався і пізніше дістав термінологічного оформлення. Слово “natio” (лат. “бути народженням”) уперше стало вживатися громадянами римської імперії.

**Висновки.** Ретроспективний аналіз формування громадянськості учнівської молоді можна було б продовжувати. Але, за нашими переконаннями, за умов сьогодення найбільш актуальними та суттєвими залишаються думки, положення про те, що виховання справжнього громадянина будь-якої цивілізації було, є і залишатиметься актуальним.

А інтеграційний підхід у формуванні громадянськості учнівської молоді є, за нашими глибокими переконаннями, найбільш ефективним в умовах сьогодення.

#### *Література*

1. Акт проголошення незалежності України // *Рад. Україна*. – 1991. – 31 серп.
2. Антология мировой философии. – М.: Педагогика, 1970. – Т.2.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. - М.: Педагогика, 1985.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608с.
5. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н.П. Колещенко. – М.: Педагогика, 1988. – 640с.
6. Аристотель. Соч.: В 4 т. – М., 1976. – Т. 4. – С.765
7. Бажановська О.В.Орієнтація на загальнолюдські цінності як чинник забезпечення взаємозв'язку політичного та громадянського виховання // *Освіта Донбасу*. - 2003. - №5-6.
8. Платон. Диалоги // *Философское наследие*. – М., 1986. – Т.98. – С.75.
9. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках/Ред. Г.В. Осипов. – М.: Норма, 2000. – 488с.

## ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Чирва О.Ч.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація:* В статті зроблена спроба проаналізувати художній образ як семіотичну одиницю візуальної комунікації і розглянути його як фактор активізації креативного потенціалу та духовного становлення студентів.

*Ключові слова:* Художній образ, знак, символ, креативний потенціал.

*Анотация:* Чирва О.Ч. Художественный образ как фактор активизации креативного потенциала личности. В статье сделана попытка проанализировать художественный образ как семіотическую единицу визуальной коммуникации и рассмотреть его как фактор активизации креативного потенциала и духовного становления студентов.

*Ключевые слова:* художественный образ, знак, символ, креативный потенциал.

*Annotation:* Chirva O. Artistic image as the factor of activation of creative potential of the person. The article deals with the problem of an image as a semiotic unit of visual communication and its factor activate creative potential and development of spiritual make-up students are done.

*Key words:* image, sign, symbol, creative potential.

**Постановка проблеми.** Головні аспекти національної доктрини розвитку освіти України акцентують увагу на пріоритетах індивідуальної цінності освіти, її гуманістичному характері, праві вільного розвитку особистості з одного боку, розкритті креативного потенціалу з іншого. Розвиток особистісно-зорієнтованої педагогіки базується на культурологічному і гуманістичному підходах, які поєднує спрямованість на вільне становлення особистості. Розробка проблем освіти як простору формування життєвих стратегій, в основі яких знаходяться потреби до саморозвитку та самореалізації особистості, виявляються сьогодні найбільш актуальними. Процеси самовідображення і самореалізації пов'язані як з розвитком креативності, так і зі створенням умов рефлексивного, усвідомленого корегування саморозвитком, становленням психологічно зрілої, моральної та духовно багаті особистості. Тобто сама двобічна природа процесу освіти (поєднання навчання і виховання) зумовлює розгляд проблеми розкриття креативного потенціалу особистості у двох взаємозалежних планах: здатності до творчого оперування інформаційними потоками і безпосереднього зростання духовності особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми зміни предметно - дисциплінарної освіти на особистісно-зорієнтовану, спрямовану на розкриття творчого потенціалу особистості розглядали: І. Якіманська (використання принципу суб'єктності), В. Серіков (розвинув ідеї С. Рубінштейна щодо здатності особистості виявляти власну світоглядну позицію), Є. Бондаревська (пріоритет розвитку особистості як цілісності та суб'єкту культури), та інші. Головні концептуальні положення духовного розвитку особистості у мистецтві розробляли Н. Бердяєвим, І.Льїним, П.Флоренським та інші. Проблемами розвитку спеціальних художніх і загальних здібностей займалися дослідники школи Б.Теплова, В.Кириєнко, А.Ковальов, В.Мясицев, К.Платонов, Т.Артем'єва, Н. Рождественська, Дружинін та інші.

Але більшості досліджень не достатє аналізу структури здібностей у взаємозв'язку окремих компонентів, розуміння специфіки самої художньої діяльності. Художні здібності повинні вивчатися як ціле, яке, хоч і складається з окремих компонентів, але не зводиться до їх суми. Спеціальні здібності щільно пов'язані з загальними і

впродовж власного розвитку впливають на індивідуальний стиль художника. Ми підтримуємо впевненість дослідників (школа С.Маркуса, П.Сімонов) про необхідність виявити кореляції між окремими компонентами та описати здібність до художньої творчості як єдине ціле, встановити динамічні показники її прояву. В результаті такого синтетичного підходу можливо створення моделі здібностей до художньої творчості і визначення оптимальних педагогічних технологій щодо їх становлення.

**Мета статті** полягає у спробі поглибити усвідомлення поняття художнього образу як фактору активізації креативного потенціалу та духовного зростання особистості в умовах вищої художньої школи.

**Отримані результати.** Креативність як загальна здібність /за Шариковим В./ розглядається як властивість психічної функціональної системи, яка забезпечує результативність пошуково-творчої діяльності і має індивідуальну міру виявлення. Функціональна психологія і педагогіка мистецтва доводять, що креативність у художньо-творчій діяльності є властивістю особистості утворювати певним чином організовані контекстуальні зв'язки, які мають багатозначний і у той самий час цілісний, образний характер. Такий підхід спрямовує до семіотичного аналізу художнього образу.

Продуктом і водночас показником як креативності, так і рівня духовного становлення митця виступає художній образ. Творчий портрет художника складається з відповідного творчого стилю, який відбиває характер контекстуальних зв'язків візуального тексту та художнього методу (відображення індивідуальної художньої техніки і пріоритетних технологій).

Художній образ є універсальною категорією, засобом та формою засвоєння життя мистецтвом але розглядається з боку його виразності та усвідомленості як результат «виявлення особистісного у свідомій художній діяльності – активної психічної діяльності, в якій особливо активізується інтелект, емоційна та волева сфери особистості» [5,7], що обмежує сферу його дослідження лише як свідомого знака ідеологічного характеру. Художній образ визначається як спосіб та результат особливої пізнавально-комунікативної діяльності художника, як

відображення насамперед художньо-естетичних якостей зображувальними засобами, що також акцентує увагу на його знаковому характері. Зображення як знак розглядається і у межах функціонального підходу, оскільки воно завжди виступає у ролі представника, замісника чогось іншого - репрезентативна функція [1,31]. За таких умов головною метою образу є відтворення насамперед змістовної та емоційної інформації. Художній образ виступає засобом змістовної комунікації у межах певної культури або споріднених культур. З цього боку образ виявляється фактом уявного буття; кожного разу він знову реалізується в уяві адресата, який володіє «ключем», культурним «кодом» до його змісту.

У традиційному мистецтві художній образ – це знак (іконічний, або умовний), а процеси його створення раціональні та свідомі і відрізняються лише мірою суб'єктивізації. Основу образу-знаку складає відображення форми. Образоутворюючими стають виділені з природного ряду елементи, що належать мові певного мистецтва. Візуальні образи-знаки, як продукт художньої діяльності, створені на основі типізації за «принципом воронки», коли логічна організація інформації обумовлює зменшення ентропії і сприяє упорядкуванню внутрішніх зв'язків. Такий художній образ набуває для автора великої емоційної значимості відповідно «ефекту вкладеної діяльності». Саме тому творча манера, індивідуальний почерк митця стає одним з найважливіших факторів його визнання. Стає зрозумілою спрямованість академічної художньої школи на засвоєння технологій реалістичного мистецтва, вдосконалення художньої техніки і майстерності у відображенні форми. Але надмірне захоплення зовнішньою формою, «канонізація» її, вихолощує духовну суть, веде до занепаду мистецтва і неефективності методів художньої педагогіки щодо становлення творчої особистості.

Недостатньо дослідженими залишаються процеси символізації. За офіційною наукою, символ від знаку відрізняється суб'єктивним, почуттєвим характером, формалістичною суб'єктивною умовністю, яка деформує реальність і відповідно відбиває її частково та односторонньо. Виходячи з цього, символ виступає суб'єктивним (персоніфікованим) знаком, а символізація розглядається як частковий випадок свідомого процесу типізації. На наш погляд, таке розуміння

художнього образу і творчих процесів є досить обмеженим. Безумовно, візуальний символічний текст відбиває сприйняття і перетворення візуальної інформації крізь «фільтри» особистості. Він має настільки зв'язаний контекст, наскільки індивідуалізована інформація. Структура символічного художнього образу має персоналізований характер і залежить від сформованості процесів індивідуалізації особистості. Але поряд з суб'єктивною спрямованістю образу-символу, необхідно враховувати і його неусвідомлений, трансперсональний характер.

Останнім часом психологія досліджує суб'єктивні аспекти художнього образу і визнає значну роль як підсвідомих, так і позасвідомих процесів в його створенні. Основу образу – символу складає відображення як змістовно-емоційної інформації і складної психічної природи особистості, так і вищих духовних сутностей. За таких умов, природна форма набуває другорядного значення. Вона лише спрямовує «внутрішній зір» глядача на сприйняття головного.

Символ завжди є продуктом креативним. А головна особливість його створення пов'язана із специфікою протікання процесу в цілісній психіці як системі, яка породжує активність індивіду. Продуктом художньої творчості виступають візуальні тексти-символи з організацією контекстуальних зв'язків за «принципом зворотної воронки». Така організація сприяє значному збільшенню ентропії, тобто зменшенню упорядкованих зв'язків /за В. Ротенбергом/.

Візуальні контексти – символи, як і контексти – знаки, структурно відрізняються залежно від характеру інформації, яку передають. Так можна виділити символи, які передають упорядковані коди архетипічних істин на межі мистецтва і науки (орнаменти, комп'ютерна графіка, заснована на математичних законах, графіка Ешера, «наукове мистецтво» Е.Вареза, Я.Кеєнакіса, теоретичні дослідження Кандинського, ін.). Художній образ, створений на таких засадах за визначенням Н.Курчан «точніше математики і позасвідомого, глибше нашого слабкого розуму» [2,94]. Структура такого контексту відповідає раціональним чинникам його створення.



З іншого боку можна виділити візуальні символи, які передають імпульси емоційної сфери буття колективного позасвідомого, крізь призму власної психіки. Художній контекст, у такому разі втрачає об'єктивну форму, набуває оригінальності, певної міри протилежності, стає парадоксальним. Він будується на засадах домінування позасвідомих, емоційно-почуттєвих процесів.

Розбіжності у створенні візуального образу-знаку від образу-символу визначають взаємодоповнюючі відношення між двома типами активності особистості (домінуючою свідомою – будівничою, або позасвідомою – руйнівною сферою психіки), що зумовлює різні принципи контекстуальних зв'язків у художніх візуальних текстах. Художній образ, за таких умов, створюється на протилежних засадах типізації або символізації. Творчий стиль визначається динамічними особливостями особистості, вибірковістю певних знакових або символічних систем та конструкцій – контекстів.

Художня творчість є процесом саморегуляції /за Арихеймом/. Але зосереджені лише на власній чуттєвості і занурені у природні стихії, творча активність стає некерованою і небезпечною як для особистості, так і для суспільства. Відновлення цілісності світосприйняття можливе за умови відповідного розвитку духовної сфери особистості. Тому вважаємо за необхідне повернення до символічної першооснови мистецтва, усвідомлення духовних засад образу-символу. Саме такий підхід надасть можливість відновити «духовні очі» і побачити Божий світ у первісній красоті.

Погляди на художній образ як символ завжди пов'язувалися із трансперсональним, позасвідомим характером мистецтва. Мета мистецтва розглядалася як конденсація всіх потоків, сил та впливів всесвіту в плані людського розуміння і досвіду, та відбиття психічних емоцій у безкінцеве. Розчин і трансформація «я» в єдине, поза пристрасне прийняття світу у звільнену, необмежену душу. За таких умов мистецтво і релігійне життя спливають у сфері свідомості. «Релігія завжди знаходить природне відображення у мистецтві. А вищі досягнення мистецтва стають релігією» [3,72].

Сакральне мистецтво завжди символічне і духовне. Але духовний образ-символ має зовсім інший характер. Релігійне, духовне мистецтво розуміє художній образ як символ за умов відбиття надсвідомого. А символізація передбачає протилежний персоналізації процес – відсторонення від власного «я» (що не тотожне втраті особистісного). «Християнство є релігією особистості, в ній особистість отримує свободу від темної власті стихій в аскеті, в жертві і в особистісній любові, яка може сама бачити і обирати» [6,648]. Тому, сакральне мистецтво у значно меншій мірі залежить від форми і технічної майстерності. У створенні сакрального символу художня техніка і майстерність теж бажана, але вторинна. Наївний характер художнього образу не заперечує його духовного змісту. Мистецтво, як і культура, базується на праці і натхненні / за Г.Федотовим /. «Як праця, вона (культура) немислима поза засобів і поза розумового знання, на цьому шляху піднесення до науки і до її небесних корінь – в світі Логосу» [6,649]. Логос знаменує порядок, витонченість, гармонію. Чинником натхнення, інтуїції, творчого пориву є – Дух. «Початок Духу превалює в художній творчості, тоді як початок Логосу у науковому пізнанні» [6,650].

Дослідники семіотичних основ образотворчого мистецтва і, перш за все, П.Флоренський, доводять, що «зображення є символ, завжди, будь яке зображення, і перспективне і не перспективне, яке б воно не було, і образи мистецтв образотворчих відрізняються одне від одного не тим, що одні символічні, а інші натуралістичні, але тим, що, являючись рівною мірою не натуралістичними, вони суть символи різних боків речі, різних світосприйняттів, різних ступенів синтетичності» [4,219]. Зображення, таким чином, лише спрямовує до оригіналу, а не надає його копію. Виявляється, що, реально, натуралізм загалом неможливий /за П.Флоренським /, а творчі процеси присутні як на рівні створення, так і на рівні сприйняття. Картина, вважає Флоренський, не подвоєння дійсності, «вона є необхідно символ символу» [4,220].

**Висновки.** Спроба розглянути художній образ як фактор активізації креативного потенціалу особистості виявила необхідність системного семіотичного підходу в дослідженні його складної, багатоступеневої структури

і усвідомлення особливостей використання його глибинної духовної природи в процесі художньої освіти і виховання.

Розгляд художнього образу на рівні свідомого плану психіки дозволяє виділити візуальні образи-знаки (іконічні, умовні). На рівні підсвідомого – візуальні образи-символи, що мають персоналізований характер. На рівні позасвідомого – візуальні образи-символи, які мають трансперсональний характер. Не можливо активізувати креативність особистості лише збільшенням кількості знань і вмінь та розвитком свідомого образного мислення, не використовуючи головні складові її природи підсвідому та позасвідому сфери і не звертаючись до проблеми духовного росту людини. Поряд із вдосконаленням технологій створення художнього образу-знаку та підвищенням художньої майстерності, потрібно шукати шляхи до усвідомлення художнього образу-символу і подолання перешкод у становленні творчої особистості, пробудження і підтримки найкращих її духовних якостей, здібностей до споглядання і відтворення вищих духовних гармоній.

Художній текст будується на діалектичній взаємодії протилежних структур, з яких одні підтримують традиційні норми, а інші порушують їх, що забезпечує ефект несподіваності. Виявляється важливим не лише вибір художніх засобів, але і визначення певного виду організації візуального художнього контексту. Практика доводить, що послідовне, цілеспрямоване та особистісно-зорієнтоване застосування різних за структурою візуальних текстів в навчальному процесі активізує креативний потенціал особистості.

**Подальший напрямок досліджень** передбачає вирішення проблеми співвідношення норми і творчості в навчальному процесі. Дослідження умов гармонійного поєднання художньої академічної діяльності і творчості, як особливого стану свідомості, способу передачі натхнення, інтуїтивної сприйнятливості, через усвідомлення і оперування різними візуальними текстами, має перспективи щодо розвитку здібності особистості до «неусвідомленого придбання досвіду».

#### Література

1. Басин Е.Я. О природе изображения // *Вопр. философии*. 1968. № 4. С. 31.
2. Курчин Н. На пороге красоты. // *Знание – сила*. № 6 2005. С. 90 – 96.
3. Дамс Анагарика Говинда Искусство и медитация. // *Психология художественного творчества*. – М.: Харьков, 2003. – 752 с., С.70-92.
4. Почепцов Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года. Учебно-справочное издание. – М.: Изд. "Дабиринт". М" 1998. – 336 с.
5. Ростовцев Н.Н., Терентьев А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: Учеб. пос. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.
6. Федотов Г. Святые Древней Руси. – М.: ООО «Издательство АТС», 2003. – 700 с.

## ОСВОЄННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Шахлісвич О. А.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

*Анотація:* Предмет цього дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні вибору і використуванні різних досягнень світової і національної культур, спрямований на творчий розвиток професійного мислення майбутніх вчителів музики.

*Ключові слова:* професійне мислення, гуманізація освіти, духовність.

*Анотация:* Шахлиевич О.А. Изучение музыкальной культуры как важное условие развития профессионального мышления у будущих учителей музыки. Предмет данного исследования состоит в теоретическом обосновании выбора и использования различных достижений мировой и национальной культур, направленный на творческое развитие профессионального мышления будущих учителей музыки.

*Ключевые слова:* профессиональное мышление, гуманитаризация образования, духовность.

*Annotation:* Shahlievich O.A. Studying of musical culture as the important condition of development of professional thinking at the future teachers of music. The article of the given research consists of theoretical ground of choice and use of different achievements of world and national cultures, directed on creative development of professional thought of future music masters.

*Key words:* professional thought, humanization of education, spirituality.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з новими задачами, які українське суспільство ставить перед вищою педагогічною освітою, проблема розвитку пізнавального інтересу студентів набуває особливої актуальності, оскільки пізнавальний інтерес виступає як методичний засіб по створенню оптимальних умов для формування духовного начала, стимулюючого професійне мислення майбутніх вчителів.

Виходячи з вищесказаного, актуальною є проблема дослідження цієї статті, бо оволодіння музичною культурою – одна з методичних засад успішного формування високого професійного мислення майбутніх учителів музики.

Для вирішення поставлених задач використовувалися наступні теоретичні методи дослідження: логіко-історичний аналіз філософської, музикознавчої і психолого-педагогічної літератури, зокрема, мислителів країн Сходу, Далекого Сходу та Індії, а також відбиток їх філософського і педагогічного мислення, часто стихійного, в діяльності і переконаннях ведучих педагогів Заходу, зокрема діячів «нової школи» перших десятиріч XX ст. Ліванці Михайло Нуйоме і Джебран Джебран, індуські гуру Рамакрішна і інтерпретація його духовно-філософсько-релігійного вчення у вченні його учня і послідовника Вівеканді, китайський мораліст-просвітител, філософ Конфуцій XVIII ст. – всі ці та інші приклади залучення до високої духовності, аналіз їх положень у філософському, психолого-педагогічному плані покликані сприяти підготовці майбутніх учителів музики до вироблення позицій, відповідних сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної вищої школи, для якої характерне суб'єкт-об'єктне відношення між професорсько-викладацьким складом і студентами.

**Мета.** Все вищесказане виступає як необхідна умова цілісного розвитку методичної діяльності, надзадача якої трактується як спосіб взаємоузгодженої упорядкованої діяльності педагогів і студентів, або вчителів і учнів, спрямований на досягнення суспільних та виховних цілей, отриманню високої духовності.

**Аналіз публікацій.** Системі загально-педагогічних і спеціальних знань і умінь у їх взаємозв'язку з музичною культурою присвячені дослідження таких учених-педагогів, як Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Т. Давиденко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щелокова, О. Чебикін, Т. Рейзенкінд, З. Курлянд, О. Маркова, Л. Смирнова та інші.

Аналіз педагогічних джерел досліджень з проблеми формування професійного мислення майбутніх вчителів показав, що розроблені адекватні методи навчання в педагогічних вузах, відповідні нинішнім світовим стандартам. У той же час при аналізі джерел психолого-педагогічної літератури достатньо ясно є видимим дефіцит досліджень з питання вибору і використання

в процесі підготовки вчителів естетичних елементів виховання і – зокрема – залучення майбутніх вчителів до національної і світової музичної культури.

**Отримані результати.** Коли ми говоримо про світову музичну культуру, то зазвичай оперуємо поняттями і категоріями, розробленими європейськими і американськими музикантами, музикознавцями і музичними теоретиками, особливо, якщо це музика класична.

Якщо це музика сучасна, то тут частіше за все фігурує музика США. І майже ніколи не згадуються музикознавці, музичні письменники і композитори Сходу. А тим часом істинне розуміння ролі музики в історії світової культури було надзвичайно розвинутим ще у XIX столітті, а тим більше у столітті XX. Особливо в творчості тих музичних просвітителів, біографії яких були пов'язані з Європою і США. Тут перш за все треба згадати два імені: Джебрана Халіль Джебрана (1883-1931) і його молодшого сучасника, учня і пропагандиста Михайла Нуайме (1889-1981) – найбільшого арабського письменника, поета, новеліста, драматурга і музичного критика. Освіту Михайло Нуайме отримав в школах Російського Палестинського суспільства. З 1906 по 1911 рік навчався у Полтавській духовній семінарії. З 1911 по 1931 роки мешкав у США, там відбулося його знайомство з Джебраном, який ще у 1895 р. емігрував до Америки, де очолював групу арабських письменників-емігрантів, що отримала назву «Асоціація пера».

Михайло Нуайме в 1932 р., після смерті Д. Х. Джебрана (1931), повернувся на батьківщину до Лівану.

Основні твори Михайла Нуайме: п'єса «Батьки і діти», збірка літературознавчих статей «Сито» і книга про Джебрана Халіля Джебрана.

Михайло Нуайме був редактором і написав передмову до «Повного зібрання творів Джебрана Халіля Джебрана» («Ал-Маджмуа ал-каміла лі муаллафат Джебран Халіль Джебран», Бейрут, 1961).

Джебран Халіль Джебран освіту отримав у Бейруті, потім у паризькій школі витончених мистецтв і в США. Арабська просвіта кінця XIX – початку XX ст.ст. складалася в умовах тісних контактів як з освітньою системою

Європи і Америки, так і з їх культурою. Не випадково один з програмних творів Д. Х. Джебрана «Пророк» (1823), плід роздумів і шукань всього його життя, був написаний англійською мовою. Це властиво – в більшому або меншому ступені – всім представникам сіро-американської літературної школи з «Асоціації пера».

Починав Джебран свою літературну діяльність своєрідним трактатом про музику, в якому проголошував спорідненість її з поезією і живописом. Більш того – що для нас особливо важливо – доводив її всесильність і універсальність, бо вона: «дочка духу і любові, посудина гіркоти і солодощів пристрасті, греза людського серця, плід скорботи і квітка радості, аромат букета квітів, зібраного з людських почуттів» [2, с. 175-184].

Добре знаючи історію європейської цивілізації, він писав: «Греки і римляни вважали музику могутнім божеством, на її честь будувалися величезні храми, про пишність яких ми не перестаємо говорити, і розкішні вітвари, на які приносилися щедрі жертви».

«Від ассірійців дійшли до нас зображення царських процесій, на чолі яких йшли музиканти. Історики Ассирії повідомляли нас, що музика була символом слави на тріумфах і знаком успіху на святкуваннях. У священних книгах говориться, що в день страшного суду ангели слухаються з неба, сурмуючи в труби у всіх кінцях світу, і від звуку цих труб прокинуться душі, вдягнуться плоттю і з'являться перед Судією».

Творець цієї священної книги звеличив музику, зробивши її посланцем бога до душ людських» [2, с. 178-179].

«Музика супроводжує рухи нашої душі, вона проходить разом з нами життєвий шлях, є нашим супутником у радощах і печалях, поділяючи з нами свята і дні знегод. Вона свідок хвилини нашого щастя, вона – співчуваючий родич у дні скорботи» [2, с. 180].

У статті «Бурі «Бурь» з книги «Сито» («Бурі» – збірка статей і розповідей Джебрана Халіля Джебрана, вид. «Півмісяць», арабською «Дар ал-Хілял» – популярний журнал, а також видавництво, засноване в Єгипті в 1892 р.),

Михайло Нуайме писав: «Чому Джебран повстав проти загальноприйнятих традицій у літературі і в суспільному житті?.. Він повстав, тому що його душа була лірою, і не проходило миті, щоб життя не торкалося її струн невидимими кінчиками пальців і не наповнювало б всю його істоту надзвичайними, чарівливими мелодіями, тоді як оточуючий поета натовп переживав радість лише від реву тромбона і барабанного гуркоту» [2, с. 262-263].

Джебран настільки музичний, що літературний критик Михайло Нуайме, аналізуючі його творчість, використовує метафори і порівняння з області музики, ніби перебуваючи в музичному ладі його творчості.

Старокитайський філософ Конфуцій (приблизно 551 – 479 до н. е.) вважав, що «перед людиною до розуму три шляхи: шлях роздумів – це найблагородніший; шлях наслідування – це найлегший; шлях особистого досвіду – це найважчий» [4, с. 119].

А яким було педагогічне credo Джебрана Халіля Джебрана у цьому питанні? Нагадаємо, що есе «Пророк», де він висловлює свої педагогічні погляди, було написано на початку ХХ ст. англійською мовою і було видане у Нью-Йорку:

«Жодна людина нічого не може відкрити вам крім того, що лежить у напівдрімоті на зорі вашого знання.

Вчитель, що ходить в тіні храму в оточенні своїх учнів, дає не від своєї мудрості, а швидше від своєї віри і благовоління.

Якщо він істинно мудрий, він не звелить вас увійти до будинку мудрості, а швидше поведе вас до порогу вашого розуму...

Музикант може передати вам ритм, яким наповнений весь простір, але не може дати вам ні вухо, яке вловлює ритм, ні голос, що вторить йому.

І як кожний з вас стоїть самотньо в божієм знанні, так повинен кожний з вас бути самотнім у своєму знанні Бога і в своєму розумінні землі» [2, с. 236].

Гадасмо, що барвистість висловлювання цього арабського автора минулого не затемнить значення вищесказаного. Звернемося тепер до



найяскравіших посередників Джебрана Джебрана (визначним учителям в історії Індії) – Рамакрішні і Вівекананди.

Рамакрішна (1836-1886) і Вівекананда (1811-1902) – найбільші духовні вчителі – гуру – не тільки Індії XIX – XX ст.ст., але і всього Сходу. В той же час їх гуманістичне навчання – зокрема і в області педагогіки – пробуджувало передову педагогічну думку Заходу. Саме про це пише у своїй книзі «Життя Рамакрішні, Життя Вівекананди» відомий французький письменник, музикознавець і суспільний діяч Ромен Ролан (1866-1944), який уважно стежив за розвитком передової педагогічної думки.

«Чому саме учив він їх? (Рамакрішна. – *О. III.*) Вівекананда добре відзначив оригінальність його методу, особливо для того часу і для Індії (згодом деякі з його прийомів, продиктовані інстинктом, були перейняті і раціоналізовані «новими школами» у Європі). Слово вчителя дотепер в Індії було законом. Гуру користувався у челяді (учня) більшою пошаною, ніж навіть батьки. Рамакрішна нічого цього не хоче. Він ставить себе нарівні зі своїми молодими учнями. Він їх товарищ, їх брат, вони розмовляють запросто. Немає ніякої переваги! Поради, які він їм дає, не йдуть від нього. Отже, чи не є слово просто додатком? Воно – не повчання. Справжнє повчання не в тому, щоб упровадити, а тільки «передати». Що?.. Скажімо, цей стан внутрішнього достатку, очищеного багатства життєвої сили, що зветься духовністю...» [8, с. 40].

У лекції «Мій учитель», прочитаній Вівеканандою у Нью-Йорку і опублікованій у IV томі зібрання його творів, 3-є видання, 1923 р., він говорить: «Не піхлуйтеся про доктрини! Тільки єство життя кожної людини має значення, тобто її духовність. Потрібно досягти її» [8, с. 89].

І в іншому місці: «Спочатку сформувати характер, досягти духовності. Інше прийде саме собою» [8, с. 97].

Ось в чому головний принцип навчання Рамакрішні – говорить Вівекананда.

І ще цитата з книги Ролана: «Виходячи з цього, вчитель повинен остерігатися перешкодити цьому розвитку, ставлячи себе між сонцем і людськими паростками. Пошана, любов до особистості іншого, страх поневолити її йдуть у Рамакрішні так далеко, що він немов боїться бути дуже любимим. Він не хоче, щоб відчуття його учнів до нього сковувало їх...» [8, с. 51].

«Тим більше немає питання про те, щоб вселити їм свої думки. Немає встановленого credo!...» [8, с. 118].

Оскільки будь-яка істота була – в очах Рамакрішні – від Бога, він вважав своїм обов'язком розвивати кожного згідно з його власним покликанням, допомагаючи йому досягти найбільшої цілісності. «В концерті гобоїв, – говорив він, – один тягне все ту ж ноту, інший прикрашає її варіаціями...» [8, с. 134].

Хто ж, кажучи словами Ромена Ролана, «переїняв і раціоналізував» стихійні педагогічні прийоми Рамакрішні в Європі? У числі діячів «нових шкіл» значаться такі імена, як Гурліт, Кершенштейнер, Мюних, Літц, Клапаред, Демолен, Елен Кей та інші. Ми вже згадували заклик Вівекананди з його лекції про Рамакрішну: «Не піклуйтеся про доктрини!» А ось один з пунктів послідовників «нових шкіл» у Європі: «Ставлячись з можливо більш широкою пошаною до права дитини, ми хотіли б не вмішувати його в політичне життя і соціальні суперечки. Ми хотіли б, щоб школа була понад усе просочена прагненням до наукової істини, що не вселяє дитині жодної спірної доктрини» [3, с. 241].

Будучи музикознавцем, Ромен Ролан називає імена найвеличніших музикантів Заходу «навіть у середині XVIII», світогляди яких схожі на переконання індійських гуру: Глюк і Гендель, Гассе і Моцарт. «Я наважуся сказати, – відзначає Ролан, – що немає істинно великої людини, яка не досягла б цього ступеня» [8, с. 217].

Істинні сини свободи – в уявленні Джебрана Халіля Джебрана – та і індуського Гуру Вівекананди – це перш за все Христос («той, хто загинув на

хресті» [2, с. 15] і – за Джебраном – Ніцше («той, хто помер, збожеволівши» [2, с. 15]. Фрідріх Ніцше (1844 – 1900), як відомо, був не тільки видатним філософом, але і композитором. Саме йому належить фраза: «Бог дав нам музику, щоб ми перш за все вабилися нею увись...» Це цитата з його першого літературного твору, який він присвятив музиці. Він так і називався «Про музику» (1858). Тут важливо підкреслити, що це далеко не єдиний у світовій музичній культурі і науці приклад того, як перші кроки до великих наукових звершень починаються із залученням до музики. Відомо, що німецький фізик Макс Планк ледве не став теоретиком музики і професійним піаністом. Біографи відзначали, що першою його опублікованою роботою була навіть Бахом «Темперована нормальна гамма». Класична музика була насущною необхідністю для творця блискучої квантової теорії. Знову ж таки Д. Х. Джебран починав свою літературно-просвітницьку діяльність вищезазначеним свосвідним трактатом про музику, в якому проголошував спорідненість її з поезією і живописом, доводячи – більш того – всесильність і універсальність музики, «мови душі», бо вона – «дочка духу і любові» [2, с. 14]. Ці джебранівські думки про універсальність, філософічність і духовність музики були надалі підхоплені і розвинуті такими блискучими музичними письменниками як Р. Ролан і М. Шагінян.

Коли наведені нами східні авторитети просвітництва говорили про гуманізацію освіти, вони весь час зверталися думками до Бога. Педагогіку, методи навчання країн арабського Сходу, Індії, Китаю і Японії відрізняє поглиблення інтересу до духовного і емоційного світу (наприклад, навчання його в Індії), звідси на перший план висувається інтуїція і духовність – на противагу європейському і американському раціоналізму. В цьому полягають і корені пошуків світової гармонії, які властиві тисячолітній педагогічній практиці гуру індуїстів, що викликають такий загострений інтерес і до національної екзотики, і до історичного минулого, що так властиво і нинішньому етапу духовного розвитку нашої батьківщини.

Так було за часів Джебрана Халіля Джебрана, Рамакрішні і Вівекананди, так відбувається загалом і в цілому з найбільшими представниками музичної культури Сходу і зараз. Музична творчість таких найвідоміших представників сучасної музичної культури Сходу як, наприклад, С. Губайдуліна, головною темою творів якої є релігійна тематика, яскраве тому підтвердження. Релігійна тематика посідає велике місце і в ранній, і в більш пізній творчості Губайдуліної: як, наприклад, у композиціях для ударної установки «Misterioso» (1977) і «Jubilato» (1979). В 1986 р. вона завершила остаточну редакцію розпочатого ще в 1980 році скриpkового концерту «Ossegtorium» – релігійно-сакральні елементи тут відчутні саме так, як і в «Семи словах» (1982) для баяна, струнного інструменту і віолончелі. В 1990 р. Губайдуліна завершила нав'язаний християнською тематикою твір «Алілуйя» для хору, дитячого сопрано, органу і оркестру.

Великий інтерес у цьому плані представляє південнокорейський композитор Ісанг Юнь – з 1971 року німецький підданий. Музичну освіту Юнь отримав у Європі – Паризька консерваторія (1956) – Берлін – проте в своїй творчості він спирався на даоську спадщину і ритуальну китайсько-корейську придворну музику. Вміло сполучаючи східно-азіатські уявлення про звук з сучасними західними техніками композиції, він створює індивідуальну музичну мову. І як завжди в східно-азіатській музичній культурі – на першому місці в музичній творчості – духовність. У 80-і роки Юнь працює над крупними формами західноєвропейської інструментальної музики: створює цикл з п'яти симфоній. Ці симфонії – свого роду музичні проповіді, що застерігають людство про катастрофи, які воно саме собі і готує.

Майбутньому вчителю музики всі роки навчання у вузі треба постійно нагадувати про те, що ніяка сфера мистецтва і ніякий інший предмет, що вивчається у школі, не буває і не буде таким близьким до духовності, до філософських і світоглядних цінностей, як музика. Це один з головних методологічних постулатів навчання і виховання майбутнього вчителя музики.

**Висновки.** Таким чином, ми можемо зробити перший висновок зі всього вищевикладеного: музика, як ніякий інший навчальний предмет в школі, дозволяє виховувати духовність, філософічну і світоглядну культуру учнів. І про це перш за все повинні знати і постійно пам'ятати в своїй майбутній педагогічній діяльності завтрашні музичні педагоги.

По-друге, майбутній вчитель музики повинен знати, що сучасна педагогічне і музичне просвітництво складалося в умовах постійного спілкування Сходу і Заходу. Це дасть можливість спостерігати своїми очима перекличку педагогічних і методологічних кредо: наприклад, великих гуру індуїстів Ромакрішні і Вівекананди з передовими педагогами Заходу, що може у свою чергу послужити своєрідним каталізатором у процесі формування професійних здібностей майбутніх вчителів музики.

По-третє, одним з методологічних прийомів виховання фахових здібностей майбутніх вчителів музики є включення до програми навчання музично-педагогічних вузів безпосереднього духовно-педагогічного досвіду корифеїв освіти Сходу, наприклад: схиляння Д. Х. Джебрана перед природою, яке переростає у нього в релігійне відчуття – ми чуємо в його творчості то палку язичницьку молитву, то інтонації пісні пісень («Життя любові» Джебрана). Цей пантеїзм великого арабського просвітителя, художника і музичного письменника, як і його спроби релігійного осмислення світу через музику – чудовий приклад єднання музики і духовності. Тільки на таких високих прикладах з багатющої скарбниці світової музичної культури і повинні формуватися фахові здібності майбутніх вчителів музики.

Наведений в цій статті світовий досвід одухотворення музичної мови, продемонстрований просвітителями і композиторами Сходу і Заходу, безумовно, стане невід'ємною складовою широкої методологічної роботи по формуванню фахових здібностей майбутніх українських вчителів музики, бо він безцінний і унікальний.

#### *Література*

1. *Антилогия педагогической мысли Украинской ССР // Сост. Н. П. Капелюшенко. – М.: Педагогика, 1988.*

2. *Арабська романтична проза XIX – XX століть // Переклад з арабського. – Л.: Художественна література, 1981. – С. 319.*
3. *Богданова І. М. Етапи розвитку педагогічної думки в Україні // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1997. – Вип. 10-11.*
4. *Восточный альманах // Сб. – М.: Гос. изд. худ. лит., 1957. – Вып. 1.*
5. *Восточный альманах // Сб. – М.: Художественная литература, 1984. – Вып. 12.*
6. *Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К.: Рад. школа, 1972.*
7. *Поданикин С. О., Рагозин М. Д. До джерел вивчої освіти // Від Вишньовського до Сковороди. – К.: Наук. думка, 1972.*
8. *Роздан Р. Життя Рамакришны. Життя Вивекананди. – К.: Изд. Украина, 1991.*
9. *Сухомлинський В. С. Серце віддаю дітям. – К.: Наук. думка, 1968.*
10. *Шагивин М. Собр. соч. – В 9 т. – Т. 9. // Работы о музыке. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 514.*

## СВІТ ЖИТТЄВОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Шевченко І. В.,  
Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядається світ життєвої культури як форма і спосіб втілення цінності, сенсу і значення в життєвий світ вчителя музики, визначається місце і роль музики в світі життєвої культури вчителя-музиканта.

*Ключові слова.* культура, світ життєвої культури, вчитель музики, музика.

*Анотация.* Шевченко И.В. Мир жизненной культуры учителя музыки. В статье рассматривается мир жизненной культуры как форма и способ воплощения ценности, смысла и значения в жизненный мир учителя музыки, определяются место и роль музыки в мире жизненной культуры учителя-музыканта.

*Ключевые слова.* культура, мир жизненной культуры, учитель музыки, музыка.

*Annotation.* Shevchenko I.V. The world of life's culture of music teacher. In article the world of life's culture as the form and way of incarnation of value, sense and meaning in life's world of music teacher is considered. The place and role of music in the world of life's culture of teacher-musician are defined.

*Key words:* culture, world of life's culture, music teacher, and music.

**Постановка проблеми.** Культура є основою змісту педагогічної освіти і виховання, єдиною адекватною формою і способом розвитку, самовизначення та самовираження особистості вчителя. Адже саме рівень культури визначає його предметну діяльність, свідомість, мислення, почуття, норми і вчинки, мораль, цінності та ідеали, ставлення до світу, природи, людини і життя в цілому. Лише культурно розвинена особистість вчителя здатна виконувати людинотворчі, людиноформуючі функції, виховувати майбутні покоління як освічених, духовно зрілих та соціально активних громадян, спроможних до самоздійснення та самовдосконалення, забезпечуючи людську гідність й

покращуючи людську суть, поза якими неможливі цільність і цілісність людського життя, відчуття його повноти, радість, щастя, творчість і свобода.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Поняття "культура", як відомо, налічує сьогодні сотні визначень, безліч похідних та додаткових дефініцій, жодне з яких не увійшло в науковий обіг як загальноприйняте. Проте в сучасній теорії культури, філософії, мистецтвознавстві та педагогіці широко застосовуються різноманітні змістовні конструкції культурологічного. Серед них поняття: "художня культура" та "професійна культура", "педагогічна культура" та "художньо-педагогічна культура", "інтелектуальна культура", "естетична культура" та ін.

Передбачуючи той чи інший підхід до розуміння культури і відрізняючись за змістом, що вкладається в кожне з них, тим не менше, є певна риса, яка ці поняття поєднує між собою. Спільним у наведених визначеннях, на наш погляд, є те, що по суті всі вони постають окремими випадками такого складного, багатомірного й неоднозначного феномена людського життя як культура і виявляють себе лише в деякій окремій формі діяльності. Отже, існує той культурний "простір", який певним чином їх поєднує, визначає, впливає тощо, з одного боку, а з іншого, – вбирає в себе найбільш характерні, сутнісні, визначальні риси кожного з вищезазначених різновидів.

Означений "культурний простір" тільки-но починає осмислюватися сучасною науковою думкою, поступово окреслюючи свої категоріально-понятійні форми. Тому теоретичним підґрунтям даного дослідження стали роботи філософів, соціологів, психологів, культурологів, мистецтвознавців та освітян, які так або інакше пов'язані з культурологічними модифікаціями загальної світознавчої проблеми "людина – світ людини" (К. Абульханова-Славська, Г. Батищев, М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Гринькова, В. Іванов, Е. Крупник, А. Моль, Л. Рапанька, О. Рудницька, Л. Столович, Р. Тельчарова, Т. Титаренко, Л. Храмова, Е. Фромм, М. Шелер та ін.).

Основна мета статті полягає в усвідомленні потреби, необхідності й доцільності розгляду світу життєвої культури як форми і способу втілення цінності, сенсу і значення в життєвий світ вчителя музики, що сприяє розумінню його унікальності й неповторності, відчуттю привабливості і краси.

**Результати дослідження.** Залучена до обігу життя, людина приречена й на його творення, отже, на логіку вибору, обираючи смисли, спрямованість та зміст світу свого життя на основі ідеалів і цінностей культури, спираючись як на свій, так і на "інший" життєвий досвід. Тому в життєтворчому контексті культура та її артикуляції – основа, умова, спосіб і процес побудови життєвого світу, в ході якого людина "пропускає" крізь себе всю буттєву реальність. Побудова життєвого світу людини пов'язується з культурою найближчого до цього світу соціуму, в котрій асимільовані і історично різночасові, й ментально різнохарактерні пласти і форми культур інших соціумів.

В такому розумінні життєвий світ людини полікультурний. Він є "живий" організм, спроможний оволодівати всіма "мовами" культури і в національно-етнічному, і в духовно-видовому, і загальносвітовому контексті. Укорінений в сьогоднішній, одночасно вміщувати минулі системи та фантазії про майбутнє. Все це входить в "культурний простір" людського буття, в ньому здійснюється, "накопичується" й "знімається" як соціокультурний досвід, як вироблення та відшліфовування найбільш значущих цінностей, що опосередковують у собі в тій чи іншій мірі історичну культуру людства.

Однак, існуюча, так би мовити, "сама по собі" культура, разом з тим, дана людині лише настільки, наскільки вона вже перетворена в предмет, матеріал та засіб упорядкування її життя. З цієї точки зору, культура не "анонімний" (Х. Ортега-і-Гассет), а персоніфікований предикат людського буття, організуюча життєвий світ індивідуалізована сутність, особистий здобуток, внутрішня потреба й цільовідповідність людини. Тобто, це певний "локальний" спосіб буття людей (Є. Бистрицький), їх, так звана, "повсякденна" культура, яку



люди змогли, зуміли, встигли і, безумовно, захотіли "взяти для себе особисто" з усієї світової культурної спадщини. Отже, справжнього життєтворчого, життєупоряджувального змісту культура набуває лише став необхідною складовою життєвого світу людини.

Необхідність усвідомлення подібного культурного життєвого простору є сенс представити "світом життєвої культури" людини і соціуму як конкретно-історичної форми життєвої інтерпретації смислів, норм, ідеалів й цінностей культури. Світ життєвої культури – це світ уявлень людей про можливу багатомірність життєвих світів, про проєктивність та втілення цілей, цінностей, ідей, ідеалів, значень і смислів культури у модифікаціях життєвих світів. Отже, перш за все, це ціннісне сприйняття людиною буття світу, соціуму, власного життєвого світу й світу культури.

Цілком зрозуміло, що світ життєвої культури вчителя багато в чому залежить від його професійної приналежності, отже, від "професійної культури" – професійного становлення особистості, професійного мислення, професійної майстерності тощо. Адже саме професійна культура як певний ступінь розвитку здібностей, знань, умінь, навичок особистості в конкретній сфері об'єктивної діяльності та її результатах скеровує оцінне ставлення до різних аспектів професійної діяльності, забезпечує її духовне зростання, самореалізацію та самоствердження у професійній діяльності [6, 14-16].

Формування професійної культури пов'язується з професійним становленням та самостійними кроками у період навчання і забезпечується безперервністю освіти протягом всього життя, закладаючи в світ життєвої культури особистості вчителя механізми самопізнання й самовдосконалення. Для вчителя музики професійна культура починається зі стану зачарованості музикою й почуття любові до неї. Вищим же проявом професійної культури вчителя музики є художньо-педагогічна творчість та її результати, де досягається певний рівень свободи й самодостатності, визначаються мета, напрями та способи досягнення вершин творчості, спрямовується вектор подальшого професійного розвитку. Світ життєвої культури вчителя-

музиканта має свою власну структуру, складовими якої є світ мови, традиції і моралі, науки і мистецтва (музики), освіти, творчості та спілкування. Цілком зрозуміло – музиці в ньому належить особливе місце.

Музика, як відомо, специфікована звуками-символами, де звук не стільки “підручний”, “допоміжний засіб музичної побудови”, скільки “самодостатнє явище” [3, 107], що втілює свосрідну об’єктивізацію соціокультурного комплексу “вслуховувань” й “вчувань” в буття (М. Гайдеггер) у вигляді осмислених, індивідуально оформлених й художньо-цінних ритмів, звучностей, звучань-значень (Б. Асаф’єв). При цьому звуки постають і “видотворчими елементами”, “різновидами відображення”, й “образами логосу життя”, “співвіднесеністю почуття з логікою”, думками-образами, що забезпечують духовцю можливість життя [7, 259-260]. Ця характеристика інтегративна. Вона відображає діалектику множинного і одиничного, загальнолюдського та індивідуального, одвічного й безпосереднього, буттєвого і актуально сущого, гранично складного і абсолютного простого, єдність краси, добра та істини. В цьому відношенні народна пісня, “Бабак” Л. Бетховена або “Полонез” М. Огінського не простіше й не зрозуміліше симфонії В. Моцарта, П. Чайковського чи Д. Шостаковича. Тому будь-який музичний твір є одночасно дещо і просте, і складне, цільне та нероздільне, плинне й споконвічне. Як безпосередній “плин часу” й “кристалізована вічність” (О. Мандельштам) музика більше, ніж інші види мистецтва, спроможна передавати саме відчуття споглядання істинного та неминущого віковичного. Так, “... людина, яка ніколи не думала про нескінченність і ніколи не розуміла нескінченне в світі скінченного, слухаючи музику раптом починає відчувати єдність і повну нероздільність того й іншого, починає про це розмірковувати, починає це переживати” [4, 329].

В унікальні моменти “спілкування” музика “відкриває” людині повноту істини, яка постає в емоційно-чуттєвій формі сприйняття й переживання краси, трансформованої в етичну категорію добра. Мабуть тому краса музики – це підтримуюча доброта й укріплююча істина, її істина – бачення краси і словиеність добром, а її добро – прекрасний і правильний вчинок, діяння.

Ініціюючи “прориви” за межі своєї природи в світ суцього, високого і духовного, музика “захоплює” і “живить”, “зігріває” і “запалює”, “прикрашає” і “увічною” життєвий світ вчителя музики, відкриваючи тим самим більш піднесену і величну перспективу життя, “логос” його привабливості.

“Творення” життя за допомогою музики є одночасно і відображенням існуючої реальності, і “ескізом іншого світу” (К. Дальхауз) – зображенням “варіантів” життєвих світів як “синтезації” не лише того, “як було”, але й того, “як могло бути” й, навіть, “як має бути”. Спроможність же зображувати життєвий світ у всіх його реальних, можливих і неможливих буттєвостях, по-нашому, завжди є вираженням “прирощення”, “додання”, “репрезентації” буття [1, 305], реальною можливістю його до-упорядження, до-утворення, отже, відкриття нескінченно-можливого шляху професійного зростання вчителя музики в світі культури та життєвої культури.

Втілюючись в форму практики, “доцільної чуттєво-предметної активності” [2, 268] суб’єктів буття, “музична модель” творення життєвого світу практично-доцільно же на нього й впливає. Тобто, феномени музики існують не в деякій ефемерній свідомості, а в практиках взаємодії людей, отже, самому характері життєвого світу, перетворювальному цими практиками. Завдяки їм життєвий світ людини починає втілювати репрезентовані музикою властивості, набувати “нової... абсолютно відмінної від останньої форми існування... ідеальної форми” [2, 256], “істинної форми краси... прекрасної і безсмертної форми й втілення духу” [5, 300-301]. Він перетворюється на світ, сповнений цінності, мети, сенсу і значення.

**Висновки та перспективи дослідження.** Викладення основної ідеї статті стало можливим на засадах введення у науково-дослідний простір соціокультурної категорії “світ життєвої культури”, аналізу специфіки світу життєвої культури вчителя музики як ціннісного сприйняття буття світу, соціуму, власного життєвого світу й світу культури, визначення місця і ролі музики у ньому. Осмислення світу життєвої культури вчителя, зокрема, вчителя музики є сьогодні, на наш погляд, однією з перспективних проблем

наукового гуманітарного дискурсу як пошук нових технологій підготовки вчителя ХХІ століття, спроможного своєю професійною діяльністю та життєвою позицією активно впливати на процес укорінення культури і духовності в суспільстві.

#### Література

1. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 266-336.
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
3. Карагытпина М.И. Теория музыкальных культур мира в творчестве Дж. К. Михайлова // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 106-109.
4. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 315-335.
5. Лосев А.Ф. Строеие художественного мироощущения // Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995. – С. 297-320.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
7. Янарис Христос. Нерозривна філософія: Нариси вступу до філософії / Пер. з новогрецької А. Чердаклі та Н. Кивменко. – К.: Основи, 2000. – 314 с.

## АМАТОРСЬКИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ КОЛЕКТИВ – ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.

Шевченко І.Л.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

*Анотація.* В статті розглядаються засади діяльності аматорських студентських колективів майбутніх вчителів музики як одна з форм організації художньо-творчої діяльності студентів у процесі фахової підготовки.

*Ключові слова.* мистецтво, музика, творча діяльність, студенти.

*Анотация:* Шевченко И.Л. Любительский студенческий коллектив – форма организации художественно-творческой деятельности будущего учителя музыки. В статье рассматриваются основы деятельности любительских студенческих коллективов будущих учителей музыки как одна из форм организации художественно-творческой деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки.

*Ключевые слова.* искусство, музыка, творческая деятельность, студенты.

*Annotation:* Shevchenko I.L. Amateur student's collective - the form of the organization of art - creative activity of the future teacher of music. In articles bases of activity of amateur student's collectives of the future teachers of music as one of forms of the organizations of art - creative activity of students are considered during vocational training.

*Key words.* art, music, creative activity, students

**Постановка проблеми.** Успішна діяльність учителя музики неможлива без стійкого інтересу до професії, до мистецтва, без творчого пошуку, самовдосконалення, бажання працювати з дітьми. Формування зазначених

якостей особистості повинно відбуватися на студентській лаві як під час навчання, так і в поза навчальній діяльності. Цьому сприяє участь студентів у самодіяльних музичних колективах як одній із форм організації художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

На початку XXI століття окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з процесами глобалізації, функціонуванням інформаційних технологій, створенням умов для розвитку інтелектуально-творчих особистісних сил. Одним із векторів цього процесу є зростання ролі людини як творця соціального світу і як архітектора свого індивідуального життєвого проекту.

Сьогодні соціальний обов'язок молоді людини виявляється в її здатності до творчого засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення, до свідомого переборювання внутрішньої душевної інерції. В. Андрущенко слушно зауважив, що людина повинна замислитися над своїм життям і навчитися володіти собою в ім'я культурного саморозвитку [1]. Адже справжня культура набувається тільки за умови власної активності, прагнення постійно вбирати джерела духовного життя. Як стверджує І. Бех, "ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає в своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних характеристиках" [2, 17].

**Формулювання цілей статті.** За даними сучасних наукових досліджень, модель особистості майбутнього складається не тільки з рівня знань, умінь і навичок, що дозволяють повноцінно включитися в різноманітні сфери діяльності, а й, насамперед, з рівня вихованості, який визначається системою світоглядних якостей, що створюють фундамент менталітету та духовності особистості й ґрунтуються не лише на практичних знаннях, але й на вірі у трансцендентні закони буття, а також рівня особистісно-орієнтованої діяльності, коріння якої сягає усвідомлення цінності суб'єктивного досвіду людини [3, 529].

**Результати дослідження.** Важливу роль у формуванні та розвитку духовності в людині відіграє художня культура, зокрема мистецтво. А. Маслоу стверджує: якщо сучасна дійсність вимагає орієнтації на гуманістичні завдання освіти, на необхідність молодого покоління якомога активніше просуватися до актуалізації своїх потенцій, то єдиний існуючий сьогодні вид освіти, що містить хоча б слабкий натяк на ці завдання – художня освіта [4, 101 – 102]. Невербальне виховання, здійснюване за допомогою мистецтва, лежить в основі нового типу освіти і виховання, який сприяє становленню нової людини, названої Гераклітовою, тобто такої, яка не боїться змін, знаходиться в постійному русі, мужньої, самостійної, творчої, здатної довіряти собі та імпровізувати. Акцент зміщується з творчого продукту, технічних нововведень, естетичних об'єктів як результатів діяльності на творчий процес, творчу настанову, творчу особистість. Таким чином, мистецтво, справляючи комплексний всебічний вплив на студентів, сприяє, на думку К. Платонова, розвитку морально-етичних та інтелектуальних почуттів, гуманістичного світогляду, творчої діяльності.

Проблема творчої діяльності та взагалі творчості стає останнім часом усе більш актуальною. Творчість уже не вважається прерогативою окремих особистостей, пов'язаною з талантом чи геніальністю, а визначається природною формою проживання людиною свого життя.

Як специфічний вид діяльності, творчість поряд з новизною характеризується прогресивністю. Природа творчого діяння – творення, народження нового, того, що сприяє розвитку людини і суспільства. Справжня творчість гуманна за своєю природою, оскільки вона призводить до розвитку і саморозвитку особистості і, відповідно, культури суспільства. Такий підхід до суті творчості узгоджується з ідеями гуманістичної педагогіки, з розвитком особистості, культури суспільства.

Творча діяльність учителя музики пов'язана з творчою природою як мистецтва, так і педагогічного процесу. Як один із видів мистецтва, музика узагальнює багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до

світу і є унікальним засобом творчого розвитку особистості. “Вона є мистецтвом, яке має найбільшу силу емоційного впливу на людину... Ніяке інше мистецтво не втручається з такою власною силою в емоційний світ людини, як це робить музика” [5, 9].

Музика впливає на людину ззовні, але розмовляє з її внутрішнім світом. Ось чому беззаперечним є зауваження О. Рудницької стосовно того, що, незважаючи на однакове звернення до всіх, хто слухає, кожен сприймає її по-своєму, індивідуально: сприймаючий музичне повідомлення спирається на існуючі у власному досвіді думки, враження, переконання та прагнення. Саме від особливостей внутрішнього світу залежить характер емоційної реакції на музику, швидкість та адекватність реагування на запропоноване питання або завдання, якість та результативність його виконання. Музика вимагає особистісного відкриття, прояву активності у власній життєдіяльності та прагнення до вершин досконалості. Водночас вона пробуджує емоції, почуття, звертається до найпотемніших куточків внутрішнього світу, запрошуючи до порозуміння з самим собою та з оточуючим світом.

Важливу роль у музично-педагогічній діяльності виконують вроджені здібності, особистісні якості, але їх потрібно розкрити, збагатити професійним досвідом. Варто також мати відповідні знання у фаховій галузі, володіти вміннями та навичками, що набуваються в щоденній праці. Разом з тим, будь який етап роботи музиканта вимагає окреслення власної точки зору на те питання, яке вирішується в цей момент. Внаслідок цього в структурі творчої особистості майбутнього фахівця мистецького профілю з'являються важливі новоутворення: культурно-гуманістична спрямованість особистості, готовність до педагогічної діяльності, художньо-естетична компетентність, які не можуть бути сформовані лише в рамках навчального процесу. Професійне становлення майбутнього вчителя музики відбувається також і в позанавчальній діяльності, яка повинна забезпечити не тільки набуття майбутніми фахівцями спеціальних знань, умінь і навичок, які відповідають характеру педагогічної професії, але й

розвиток у студентів особистісних якостей, зумовлених специфікою педагогічної праці.

Внаслідок творчого характеру й специфіки професії позанавчальна діяльність майбутнього вчителя музики часто є прямим продовженням навчального процесу і в цьому розумінні є не менш важливою, чим навчання. Творчий характер професії музиканта передбачає ініціативність, самостійність студентів, а також індивідуалізацію позанавчальної діяльності, яка не завжди може контролюватися й скеровуватися зовнішнім педагогічним впливом. Специфічним змістом позанавчальної діяльності є також інтеріоризація – засвоєння зовнішніх для особистості норм і цінностей національної й світової культури взагалі й музичної культури зокрема й перетворення їх у внутрішні потреби, мотиви, інтереси, цінності й принципи.

Провідним напрямком позанавчальної діяльності є художньо-естетична діяльність, основним мотивом якої є прагнення студентів повніше реалізувати свій творчий потенціал. В спільній творчій діяльності студенти набувають умінь співпрацювати, довіряти один одному, нести відповідальність за результати виконання певної справи, мають можливість розкритися як творча особистість, скоригувати свої негативні і розвинути позитивні риси. Музичне мистецтво сприяє самоактуалізації особистісного та професійного досвіду, формує естетично-ціннісні орієнтації, забезпечує взаєморозуміння, узгодженість поведінки, вчинків, виховання соціально значущих загальних та професійних рис характеру майбутнього фахівця.

Професійно-педагогічна діяльність учителя музики передбачає використання переважно колективних форм організації навчально-виховного процесу під час проведення музичних занять і в позаурочній мистецькій роботі. Через специфіку професії вчитель-музикант постійно виступає керівником гурту дітей, різних за віковими, статевими, психологічними ознаками, з різними музичними здібностями і підготовкою. Тому участь молоді в художній творчості пов'язана з орієнтацією на колектив як центр спілкування з питань



музичного мистецтва, що об'єднує молодих людей за спільними цілями та інтересами, за основними видами діяльності.

Високі вимоги колективу сприяють самовизначенню студента стосовно майбутньої професії, розвитку самосвідомості, прагненню вдосконалювати свої особистісні якості. Особистісний характер контактів молодих людей, багатство мови, яка використовується, емоційне сприйняття інформації благодійно впливає на соціально-педагогічну ефективність міжособистісного спілкування, під час якого відбувається інтенсивний обмін думками, оцінками питань, пов'язаних з поточними творчими процесами, обговорюються концертні програми, репертуар, плани наступної роботи тощо. Таким чином, створюється сприятливе культурне середовище, пов'язане з художньою творчістю однодумців.

Діяльність студентського музичного колективу базується на активному музикуванні його учасників, тобто на безпосередній музичній практиці, що значно посилює активність ставлення до мистецтва і розкриває "можливість для проникнення в суть музичного твору, в природу і логіку мови музики" [6, 57]. Смысловое осягнення музичного твору передбачає аналіз художньої інформації, пізнання авторської думки, спрямовує на адекватність розуміння мистецтва, активізуючи пізнавальні процеси. Музично-творча діяльність, вважає Г.Вільсон, постає джерелом позитивних переживань та засобом, що допомагає виплеснути емоційну напругу, пристрасть, муку, що не знаходять реалізації у буденних відносинах з оточуючим світом [7, 97]. Музика постає мовою невербальної комунікації, сприяє взаємному позитивному психоемоційному зараженню учасників, їх емпатійному співпереживанню, взаємодтримці.

Оскільки діяльність студентського музичного колективу відбувається в позанавчальний час, такий колектив створюється виключно із добровільних засадах. В основі його функціонування – особисте бажання та зацікавленість учасників, що породжують певну специфіку відносин. Організувати роботу такого колективу лише вольовими зусиллями неможливо. Тільки позитивне особисте ставлення, інтерес до музичних занять можуть бути тим джерелом

енергії, що забезпечують успішну діяльність студентського музичного колективу. Тож керівнику слід намагатися, щоб позитивні емоційні переживання (настрої, почуття, пристрасті, радість від зустрічі з мистецтвом) супроводжували музичну діяльність учасників колективу, впливаючи на особисте ставлення до неї, щоб мета і зміст музично-навчальної діяльності були внутрішньо сприйняті її учасниками, набули для них особистісного смислу.

Відповідно, одним із головних завдань керівника є формування в учасників колективу інтересу до мистецтва та стійкої потреби в музичних заняттях через включення їх в активну, емоційно забарвлену музично-творчу діяльність. Така діяльність забезпечується шляхом підбору цікавих, різноманітних творчих завдань, які спонукають учасників колективу до самостійних активних роздумів, особистого ставлення до музичних творів.

Особливої уваги вимагає розгляд творчого аспекту музичних занять, адже музичне навчання і виховання має спрямовуватись на формування творчої особистості. Досліджуючи проблематику творчості, український психолог В.Роменець звертав увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності [8, 412]. Суб'єктивний, особистісний аспект творчості, орієнтований на власне "Я", пронизує всі види музичної діяльності, оскільки жодну інформацію у галузі мистецтва не можна розкрити без залучення до самостійного образного відчуття, прояву фантазії, асоціативного мислення, співпереживання. В музичній діяльності втілюється вільне оперування всім емоційним і образним запасом особистого досвіду. За словами Б.Теплова, всі музично-слухові уявлення людини за своєю природою є творчою діяльністю, оскільки вони – не пряме повторення образів сприйняття, а результат їх певної переробки й узагальнення [9, 98]. В музичній діяльності творчість проявляється не тільки у створенні нових мелодій пісень, інструментальних творів на основі отриманих знань, а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати й формулювати альтернативи, імпровізувати тощо. Цей стан не завжди завершується відповідним результатом

у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування “Я-концепції”, розвитку фантазії, самостійних оцінних суджень. Саме такий стан властивий результатам творчого самовираження особистості, що доповнює опановані знання та уміння багатством внутрішніх переживань.

Свобода творчого самовираження не виключає групової дисципліни учасників колективу, яка передбачає певні конкретні зв'язки та відносини, що забезпечують організацію взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної мети колективної діяльності. Колективне виконання музичного твору вимагає особливого взаєморозуміння, емпатійного відчуття учасників виконання, їх співпереживання, співтворчості. Єдність дій, потреб, настроїв не виникають стихійно, а формуються через безпосередній вплив керівника – організатора, координатора та натхненника індивідуальних дій. Основу педагогічного впливу становлять діалогові відносини, реалізація яких спрямована на використання різноманітних засобів спонукання учасників колективу до усвідомлення себе не пасивним об'єктом освіти, а її суб'єктом.

Саме завдяки діалоговим відносинам учасники колективу можуть досягнути більш високого рівня самостійності, ініціативи та здатності творчо мислити, емоційно реагувати та захоплюватися власною музичною інтерпретацією.

М.Бахтін зауважував, що чужі свідомості не можна спостерігати, з ними можна тільки діалогічно спілкуватися [10]. В цьому криється внутрішньодіалогова активність суб'єкта художньої діяльності, результати якої проявляються як у власній інтерпретації мистецького твору, так і в здатності розуміти інших партнерів спілкування.

Відповідно, М.Каган вважає, що серед усіх видів мистецтва діалогова структура спілкування найяскравіше моделюється музикою [11, 152]. Тож колективна музична діяльність не ізолює учасників один від одного, а навпаки, вимагає співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння, співпереживання. Тому керівнику мистецького колективу важливо виховувати в учасників почуття партнерства, причетності до спільної діяльності, взаємовідповідальності.

**Висновки.** Таким чином, розглянуті особливості колективної музичної діяльності студентів в позанавчальний час підпорядковуються таким **основним принципам** керівництва студентським музичним колективом:

- використання різнобічного впливу музики на особистість;
- стимулювання потреби в музичних заняттях;
- стимулювання творчої активності;
- діалогічної взаємодії та полілогу.

Ці принципи узгоджуються з ідеями гуманістичної педагогіки, особистісно зорієнтованого виховання, оскільки сприяють розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця і, відповідно, культури суспільства.

Успішна діяльність учителя музики неможлива без стійкого інтересу до професії, до мистецтва, без творчого пошуку, самовдосконалення, бажання працювати з дітьми. Емоційно-захоплене ставлення особистості до музики має поєднуватися з розвитком відповідних знань і умінь, музичних та педагогічних здібностей, комплекс яких реалізується через активну творчу позицію, бажання розкривати своє особистісне бачення мистецького твору, намагання активізувати музично-творчу діяльність вихованців, створюючи атмосферу взаєморозуміння на основі діалогу та полілогу, відчувати внутрішній світ учнів та стимулювати їх творче самовираження. Формування зазначених якостей повинно відбуватися на студентській лаві як під час навчання, так і в позанавчальній діяльності. Цьому сприяє участь студентів в аматорських музичних колективах як одній із форм організації художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

#### *Література.*

1. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій в 2-х тт. – Т. 1 – 2. – К., 1993.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник – К.: ЗМН, 1998.
3. Герциунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Наука, 1998.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы // Пер. с англ. Под общей редакцией Г.А.Балла. А.П.Киричука, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 1999.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984.
6. Щолокова О.П. Основы профессиональной художньо-эстетической подготовки майбутнього вчителя. – К.: УДП, 1996.
7. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Пер. с англ. – М.: "Козито-Центр", 2001.
8. Киричук О., Раменець В. Основы психологии. – К.: Либідь, 1996.

9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2-х тт. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
11. Казан М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988.

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Шн Цзюнь-бо,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

*Анотація.* У статті висвітлюються нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої освіти. Розглядається сутність та структура мистецької компетентності вчителя музики, особливості її формування у процесі навчання гри на фортепіано.

*Ключові слова:* мистецька компетентність, майбутній вчитель музики, навчання гри на фортепіано, система вищої освіти.

*Анотация.* Шн Цзюнь-бо. Сущность и структура компетентности в искусстве будущего учителя музыки. В статье раскрываются новые требования к подготовке будущего учителя музыки в системе высшего образования. Рассматривается сущность и структура художественной компетентности учителя музыки, особенности ее формирования в процессе обучения игре на фортепиано.

*Ключевые слова:* художественная компетентность, будущий учитель музыки, обучение игре на фортепиано, система высшего образования.

*Annotation.* Shnits Dzyun-bo. The essence and structure of competence art of a future music teacher. The article covers new requirements to training of future music teacher in the system of higher education. The article highlights the essence and structure of competence art of future music teacher, peculiarities of its formation in the process of training the fortepiano playing.

*Key words:* competence art, future music teacher, training the fortepiano playing, system of higher education.

**Постановка проблеми.** Розвиток музично-педагогічної освіти на сучасному етапі вимагає спрямування змісту навчання майбутніх вчителів музики на формування їх мистецької компетентності. Саме компетентнісний підхід в сучасній освіті, зокрема музично-педагогічній, стрімко набуває значущості, оскільки передбачає створення суспільно відкритої педагогічної моделі підготовки фахівців, що поряд із пізнавальною основою включає цілий ряд аспектів їх професійного становлення, таких, як розвиток соціально-особистісної мотивації до навчання, формування загальної та фахової культури, розширення спеціального досвіду, актуалізація необхідних для продуктивного виконання майбутньої діяльності особистісних якостей тощо.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Слід зазначити, що поняття «компетентність» (від лат. *compereto* – відповідаю певним вимогам) у науковий обіг професійної педагогіки увійшло з початку 90-х років. Більшість сучасних

дослідників (Н.Авдєєва, Н.Бібік, З.Зеєр, В.Краєвський, О.Пометун, А.Хуторський та ін.) розглядають «компетентність» як певний освітній результат, що є комплексом знань, умінь і ставлень фахівця, які набуваються під час навчання і дозволяють йому успішно вирішувати професійні завдання [1; 2; 3; 5; 7]. За одностайною думкою педагогів-науковців і вчителів-практиків, запровадження компетентнісного підходу в освіті є одним із дієвих шляхів модернізації освіти і означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві» [2, 47], забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, а отже застосовувати результати навчальної діяльності в майбутній роботі.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність значного досвіду з формування професійної компетентності фахівців педагогічного профілю. Разом з тим, на сьогодні залишаються невизначеними питання сутності і змісту мистецької компетентності вчителів музики, що потребує спеціальних досліджень із врахуванням багатомірності та специфічних особливостей професії педагога-музиканта. Відсутність ґрунтовних досліджень з методики формування мистецької компетентності майбутніх вчителів музики спричиняють такі вади практичного навчання студентів, як розповсюдження музичного авторитаризму з боку викладачів, обмежене використання мистецьких узагальнень на уроках, перекося в бік поточних вказівок тощо.

**Мега статті** – окреслити сутність та змістовні засади мистецької компетентності майбутніх вчителів музики, визначити її структурні компоненти та шляхи формування у процесі навчання гри на фортепіано.

**Отримані результати.** Звісно, компетентнісна парадигма у мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер. Компетентнісний підхід трансформує традиційні орієнтири музично-педагогічної освіти набуття знань, умінь, навичок різного рівня узагальненості. Відмінність від нинішніх підходів полягає в тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а

результати процесу навчання є передбачуваними, орієнтованими на продуктивне виконання майбутньої професійної діяльності, не тільки на набуття і засвоєння знань, виконавських умінь і розвиток творчих якостей у галузі мистецтва, а і на вироблення здатності до їх критичного і самокритичного переосмислення, оцінювання, творчого застосування. Не абстрагована мистецька обізнаність, а практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури мають становити мету навчальних зусиль нинішнього студентства. Традиційна установка на «передачу» від вчителя знань, умінь, навичок має рішуче поступитися процесам самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиявлення і самореалізації у майбутній професійній діяльності, музичній творчості. Тільки тоді можна буде розраховувати на фахівця, який в умовах ринкової економіки зможе запропонувати суспільству не тільки власні знання та певний досвід, а передусім здатність до виконання певних функцій.

Формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, що передбачає цілий комплекс знань, виконавських умінь, особистісне ставлення до мистецтва, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, потребує чіткого визначення її сутності та специфічних особливостей.

У нашому дослідженні мистецька компетентність майбутніх вчителів музики розглядається як системна, інтегрована здатність особистості, що виявляється в усвідомленні музики як явища суспільного життя, засвоєнні основних її закономірностей, стилів і жанрів, оволодінні засобами втілення художніх образів у виконавстві, у застосуванні музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Мистецька компетентність майбутніх учителів музики передбачає єдність, синтез: знань з історії і теорії мистецтва, зокрема музичного; художньо-творчих умінь у галузі музичного виконавства; особистісних характеристик (здібності, ціннісні орієнтації, риси характеру); досвіду практичної діяльності, що дозволяє майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції; здатності

самостійно розвивати і реалізовувати набутий в процесі навчання фаховий потенціал.

Мистецька компетентність майбутнього вчителя музики – поняття широке, багатоскладове, поєднує багатоаспектність впливів музичного мистецтва на особистість та педагогічну проекцію набутих студентом культурологічних, музичних знань та виконавських вмінь під час навчання. Тож, структура мистецької компетентності майбутнього вчителя музики включає пізнавально-оцінний, інтерпретаційно-творчий, професійно-проективний компоненти.

*Пізнавально-оцінний компонент* мистецької компетентності стосується здатності студентів до набуття знань в галузі мистецтва і передбачає розвинений інтерес до художньо-пізнавальної діяльності; широку ерудованість в системі національної і світової художньої культури; особистісне ставлення до музичного мистецтва; вибірковість уподобань, здатність до естетичного оцінювання і впровадження кращих зразків музичного мистецтва у професійну діяльність; обізнаність і практичне володіння музично-виконавським репертуаром; вміння аналізувати та самокритичність до власної музичної діяльності. *Інтерпретаційно-творчий компонент* мистецької компетентності передбачає спроможність майбутнього педагога до самостійної виконавської і словесної інтерпретації музичних образів; здатність до усвідомлення об'єктивного змісту музичного твору і втілення власних думок і почуттів у музичному виконавстві; аргументованість вираження власного ставлення до музики. *Професійно-проективний компонент* мистецької компетентності майбутнього вчителя музики включає вироблення у студентів професійних орієнтирів, спрямування мистецької підготовленості в русло майбутньої практичної діяльності.

Означена структура мистецької компетентності майбутнього вчителя музики передбачає широке коло педагогічних завдань її формування із залученням всього циклу художніх дисциплін ВНЗ. Важливим аспектом формування мистецької компетентності студентів музично-педагогічних факультетів є навчання грі на фортепіано, оскільки в опануванні виконавського



фортепіанного репертуару зосереджено набуття та використання студентами як теоретичних положень, так і практичних навичок, досвіду музичної діяльності. Отже, фортепіанна підготовка студентів мистецьких освітніх закладів синтезує розвиток зазначених компонентів, постаючи важливим аспектом формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики.

Так, формування пізнавально-оцінного компоненту мистецької компетенції здійснюється через розвиток когнітивних, рефлексивних процесів шляхом набуття знань в галузі фортепіанного виконавства у тісному зв'язку з культурологічним розвитком студента. При вивченні кожного конкретного фортепіанного твору студент має чітко орієнтуватися у стилевих особливостях його виконання, усвідомити історичні передумови і виконавські традиції його написання, розуміти творче кредо автора, об'єктивні закономірності звучання та внести особистісне відчуття відтворення музики.

Розвиток інтерпретаційно-творчого компоненту мистецької компетентності охоплює набуття студентом художньо-виконавських умінь та навичок у процесі навчання гри на фортепіано, а також спроможності до вербального узагальнення образного змісту музики, до діалогового спілкування з творами мистецтва, втілення власних думок та почуттів у музичному виконавстві. Конче важливо орієнтувати студента на творчий пошук власної інтерпретації, втілення свого «Я» у музичному виконавстві, що ґрунтується на глибоких знаннях з теорії та історії музики і виконавського мистецтва.

Формування професійно-проективного компоненту передбачає вироблення у студентів власних професійних орієнтирів під час виконавської підготовки: рефлексивне усвідомлення різнобічних виховних впливів музики на особистість та післядії музичних творів, що поєднує евристичне з гедоністичним (тобто, пізнання з насолодою); вибір оптимальних педагогічних засобів вивчення; проектування майбутньої педагогічної діяльності загалом. Професійно-проективний компонент є надзвичайно важливою складовою мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, оскільки надає навчальній діяльності студента професійного спрямування, орієнтує на

осмислення педагогічних ситуацій та вирішення майбутніх педагогічних завдань.

**Висновки та подальший напрямок дослідження.** Таким чином, формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки передбачає розвиток означених компонентів у динамічній єдності на основі використання особистісно-індивідуального підходу до кожного студента. Завданням викладача постає забезпечення такої організації процесу формування мистецької компетентності, при якій характер набуття знань та вмінь відповідає психологічній організації студента. Індивідуалізація навчання потребує спеціального конструювання дидактичного матеріалу та репертуарних вимог, визначення типу діалогічного спілкування між викладачем і студентом та оптимальних методів його забезпечення, розробки індивідуальних форм контролю за розвитком особистісних якостей вихованців, таких, як становлення естетичних ідеалів, художніх смаків, творчих потреб, розвитку музичних здібностей, виконавської надійності тощо. Тож, формування мистецької компетентності – процес багатограний і тривалий, однак є необхідним у професійному становленні майбутніх вчителів музики, оскільки орієнтує їх на самостійну мистецьку педагогічну діяльність.

#### Література

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма и результаты образования // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34 – 39.
2. Бибік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–62.
3. Зеєр Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовності реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 16 – 25.
6. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: АПН України, 1998.
7. Хуторский А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? – М.: ВЛАДОС-ПРЕС, 2003.

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Шиловцева Н.В., Іноземцева С.В., Чен Н.В.  
ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.

*Анотація.* Стаття присвячена розвитку художньо-творчих навичок і вмінь студентів, формуванню їх мистецького світогляду. Особлива увага приділена можливостям мистецтва як основи формування художнього світогляду студентів.

*Ключові слова.* Педагогічна професія, образотворче мистецтво, творчість, особистість.

*Annotation.* Shilovtseva N.V., Inozemtseva S.V., Chen N.V. Развитие творческих особенностей у студентов художественно-графического факультета. Статья посвящена развитию художественно-творческих навыков и умений студентов, формированию их художественного мировоззрения. Особенное внимание посвящается возможностям искусства как основы формирования художественного мировоззрения студентов.

*Ключевые слова.* Педагогическая профессия, изобразительное искусство, творчество, личность

*Annotation.* Shilovtseva N.V., Inozemtseva S.V., Chen N.V. Development of creative features in students artly - graphic faculty. The article is devoted to artistic development of students, especially to forming of its artistic outlook. Special attention is paid to abilities of art as the basis of forming of artistic outlook of students.

*Key words.* Pedagogical trade, the fine arts, creativity, the person

**Постановка проблеми.** Ускладнення вимог, що пред'являються сьогодні до вчительської професії, обумовлює пошуки шляхів і засобів підвищення рівня професіоналізму випускників педагогічного університету. Останнім часом у підготовці майбутніх вчителів усе більше уваги приділяється їхній особистості, інтелектуальній, духовній і емоційній сферам, збагаченню моральних та естетичних засад.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відомі навчально-методичні посібники з фахових дисциплін мистецького напрямку таких авторів, як Г.В. Сміринов, М.М. Ростовцев, М.Г. Козлов, Г.В. Беда, В.С. Кузін, О.М. Серов та ін.

**Мета роботи.** Виявити напрямки роботи викладача зі студентами під час підготовки художників-педагогів в процесі створення сприятливої творчої атмосфери навчання.

Україна у третьому тисячолітті переживає значні соціально-економічні зрушення. Вони зумовлюють реформування діяльності усіх соціальних інститутів суспільства. Провідним завданням цих інституцій має стати піднесення людини як найвищої цінності, розвиток її інтелекту, творчих можливостей. На розв'язання цих завдань спрямовані державні документи –

Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта", концепція національного виховання, Закон України "Про вищу освіту".

Якщо ми звернемося до тлумачного словника, то побачимо, що терміни "здатний", "обдарований", "талановитий", вживаються як синоніми і відображають рівень здатності. При визначенні поняття "талант" підкреслюється його існування з народження. Тобто "талант" – це природні здібності, які дані Богом. Обдарованість – це стан таланту, ступінь його вираженості. Тому обдарованість потрібно розвивати.

Державні завдання щодо розвитку інтелекту та творчості викладачі факультету пристосовують до особливостей навчання майбутніх художників-педагогів. При цьому вони враховують, що існує декілька типів інтелектуальної обдарованості – це:

- раціональний, який проявляється у нахилі до абстрактного мислення. Такий нахил є необхідним для вчених, політиків, економістів, суспільних діячів;
- образно-художній. Його особливістю є мислення образами, конструкціями, моделями. Саме на цей тип обдарованості наші викладачі спираються під час проведення практичних занять та інших форм навчального процесу з дисциплін "Прикладна графіка", "Графічні матеріали", "Основи художнього конструювання та моделювання одягу", "Теоретичні основи дизайну".

Розвиток професійної майстерності здійснюється на практичних заняттях з профільних дисциплін. На спецкурсі "Техніка та технологія олійного живопису" студенти працюють у міських залах художнього та історичного музеїв, де займаються копіюванням живописних робіт видатних майстрів минулого. Студенти другого курсу роблять замальовки інтер'єру та екстер'єру будинку українського академіка живопису Г.С.Самокіша, вивчають будівлі архітектора Бекетова. На п'ятому курсі опановуються розробки композиційних схем робіт видатних майстрів живопису різних стилів.

Творчість у найвищому розумінні включає фактор непередбаченості, новизни. Це втілюється в підготовці спеціалістів-дизайнерів. У жовтні 2000 р. було створено театр моди "Арт-Фойє", щорічно дівчата беруть

участь у конкурсах, фестивалях ("Паром" – 2000 – 2006 роки, "Сезони моди - погляд у майбутнє", "Печерські каштани" – 2004 – 2006 роки, "Весна – мода - краса" – щорічний огляд студентських театрів мод). Авангардна колекція українського костюму "Слобожанка" демонструвалась у Києві (зараз ця колекція використовується ансамблем "Чарівна").

Процес творчого розвитку студентів ми бачимо у реалізації його вищого "Я" у художній та дизайнерській діяльності, де проявляється властиве їм цілісне відношення до сучасної реальності. Практичний вихід такого стану ми бачимо на тематичних оглядах та виставках студентських робіт у холах університету, міжнародному форумі "Дизайн - освіта" (який відбувся у Академії дизайну та мистецтв), екологічній акції "Чорнобиль – біль всієї землі", Міжнародному бієнале графічного дизайну "IV блок" (де роботи студента IV курсу Чжоу Чена були включені до каталогу виставки).

Одним з елементів таланту та обдарованості є уява – це здатність бачити сутність предметів, їх природну логіку. Механізмом уяви є створення нового реального образу. Цей процес здійснюється під час підготовки курсових та дипломних проектів. Ніколи на факультеті старшокурснику не нав'язувалася тема дипломного проекту. Вона завжди органічно впливала з його інтересів, творчих пошуків. Частина тем дипломних робіт кожного року пов'язана з вивченням Слобожанського краю, його мистецьких здобутків.

Важливим показником формування творчої особистості, на наш погляд, є ті заклади освіти і культури, де працюють наші випускники.

Викладачі факультету під час роботи зі студентами використовують креативний підхід до розвитку їхньої творчості. На заняттях студенти повинні давати не тільки однозначні відповіді на проблеми, а й творчо їх обґрунтовувати, знаходити раціональні рішення. Більш того, освітянський процес має бути орієнтованим на розвиток особистості, художнього смаку, професійних навичок. Цей процес відбувається за допомогою фахівців з таких гуманітарних дисциплін – історія сучасного світу, історія України, педагогіка, психологія, іноземна мова та інших. Вони виводять наших талановитих

художників, дизайнерів та графіків з рівня професіоналів-ремісників на рівень професіоналів-майстрів, які будуть створювати прекрасне, дбати про національне і культурне вираження себе в мистецтві.

**Отримані результати.** Творчий потенціал особистості студента реалізується за такими напрямками: своєчасне виявлення інтелектуальних, моральних і психічних якостей особистості; розвиток мотиваційної сфери особистості, моделювання ситуацій і засобів спілкування для розвитку професійної спрямованості та культури життєдіяльності студентів.

**Висновки.** Для подальшого розвитку творчої особистості на факультеті необхідно:

- по-перше, посилити роботу в напрямку розробки та накопичення матеріалів для подальшої комп'ютеризації навчального процесу і створення електронних посібників з дисциплін художнього циклу. Зараз 60% наукової та освітньої інформації світу існує в електронній формі. Наше завдання – залучити студента до цього інформаційного середовища, де він зможе забезпечити власні інформаційні потреби (частково ми можемо це здійснювати, бо ректорат виділив комп'ютерний клас для факультету. Але залишився останній крок – підключення до мережі Інтернет).

- по-друге, у зв'язку з модернізацією вищої освіти і втіленням Болонського процесу доцільно всю навчально-методичну та виховну діяльність спрямувати на виконання таких основних позицій:

1. Запровадження кредитно-модульної системи, тобто системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах в межах концепції "навчання протягом усього життя".

2. Забезпечення контролю якості освіти з тим, щоб оцінка якості освіти ґрунтувалася не на тривалості, або змісті навчання, а тих знаннях та вміннях, яких набувають студенти за роки навчання.

3. Втілення мобільності навчального процесу, коли викладач спроможний на підставі нормативних навчальних дисциплін надати студенту цілий пакет

варіативних авторських курсів, а студент може вибрати з нього найбільш цікаві у фаховому плані.

4. Основним завданням навчально-виховного процесу на факультеті повинно стати забезпечення працевлаштування випускників, за рахунок розширення спектру навчальних дисциплін, які б формували професійне визнання кваліфікації випускника – конструювання, виготовлення та моделювання одягу, макетування, графічний дизайн, дизайн реклами, ефективної роботи під час педагогічних, виробничих практик на конкретних робочих місцях, поширення переліку цих об'єктів.

#### Література

1. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 2. С. 43–47.
2. Мистецька школа в системі національної освіти України: Навчально-методичний посібник / Ред. колегія: Голод Л.В. (відп. ред.), Голубець О.М., Варламова Т.Б. – Львів: Видавництво «Брати Сиротинські і К» 1999. – 204 с.
3. Сисосва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112.
4. Смагло Н.С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 3. – С. 32–35.

## ХУДОЖНІЙ ДОСВІД ЯК ЦІЛІСНИЙ ШЛЯХ ОСЯГНЕННЯ ІСТИНИ

Шрамко О. І.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* Уточнюючи уявлення про сутнісну єдність і власну специфіку філософського та художнього мислення, автор розглядає художній досвід як гармонічну єдність логіко-раціонального та образно-інтуїтивного освідчення істини.

*Ключові слова.* філософія, мистецтво, художній досвід, істина

*Аннотация.* Шрамко О. Художественный опыт как целостный путь постижения истины. Уточняя представления о сущности единства и собственной специфике философского и художественного мышления, автор рассматривает художественный опыт как гармоническое единство логико-рационального и образно-интуитивного постижения истины.

*Ключевые слова.* философия, искусство, художественный опыт, истина.

*Annotation.* Shramko O. Esthetical experience as a integral way comprehension of truth. By specifying the notion of essential unity and peculiarity of the philosophical and aesthetical thinking, the author considers esthetical experience as a harmonically united logic-rational and imaginal-intuitive comprehension of truth.

*Key words.* philosophy, art, esthetical experience, truth.

**Постановка проблеми.** Сучасна картина світу стрімко змінюється. Уявлення про раціональну світобудову, що підвладна логічному осмисленню, поступово втрачають свої авторитетні позиції. Філософія, яка історично була покликана давати відповідь на питання «що є істина?», оперуючи рефлексивно-

варіативних авторських курсів, а студент може вибрати з нього найбільш цікаві у фаховому плані.

4. Основним завданням навчально-виховного процесу на факультеті повинно стати забезпечення працевлаштування випускників, за рахунок розширення спектру навчальних дисциплін, які б формували професійне визнання кваліфікації випускника – конструювання, виготовлення та моделювання одягу, макетування, графічний дизайн, дизайн реклами, ефективної роботи під час педагогічних, виробничих практик на конкретних робочих місцях, поширення переліку цих об'єктів.

#### Література

1. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 2. С. 43–47.
2. Мистецька школа в системі національної освіти України: Навчально-методичний посібник / Ред. колегія: Голод Л.В. (відп. ред.), Голубець О.М., Варламова Т.Б. – Львів: Видавництво «Брати Сиротинські і К» 1999. – 204 с.
3. Сисосва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112.
4. Смагло Н.С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 3. – С. 32–35.

## ХУДОЖНІЙ ДОСВІД ЯК ЦІЛІСНИЙ ШЛЯХ ОСЯГНЕННЯ ІСТИНИ

Шрамко О. І.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* Уточнюючи уявлення про сутнісну єдність і власну специфіку філософського та художнього мислення, автор розглядає художній досвід як гармонічну єдність логіко-раціонального та образно-інтуїтивного освідчення істини.

*Ключові слова.* філософія, мистецтво, художній досвід, істина

*Анотация.* Шрамко О. Художественный опыт как целостный путь постижения истины. Уточняя представления о сущности единства и собственной специфике философского и художественного мышления, автор рассматривает художественный опыт как гармоническое единство логико-рационального и образно-интуитивного постижения истины.

*Ключевые слова.* философия, искусство, художественный опыт, истина.

*Annotation.* Shramko O. Esthetical experience as a integral way comprehension of truth. By specifying the notion of essential unity and peculiarity of the philosophical and aesthetical thinking, the author considers esthetical experience as a harmonically united logic-rational and imaginal-intuitive comprehension of truth.

*Key words.* philosophy, art, esthetical experience, truth.

**Постановка проблеми.** Сучасна картина світу стрімко змінюється. Уявлення про раціональну світобудову, що підвладна логічному осмисленню, поступово втрачають свої авторитетні позиції. Філософія, яка історично була покликана давати відповідь на питання «що є істина?», оперуючи рефлексивно-



аналітичним дискурсом, все частіше звертається до позалогічних, недискурсивних способів осягнення істини, притаманних художньому досвіду. Пошуки сфер взаємодії філософського та художнього мислення знаходяться сьогодні в центрі сучасної гуманістики і активізують її настійне прагнення до гармонійного світосприймання і цілісного світоосягнення.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Відоме взаємотягіння філософії та мистецтва, їх взаємодоповнення та взаємозбагачення мають давню традицію в історії вітчизняної та зарубіжної культури. Починаючи від давніх греків, найвидатніші мислителі намагалися поєднати філософський і художній досвід у пошуках істини. Платон і Аристотель, Августин Блаженний і Дамаскін, Руссо і Вольтер, Гете і романтики, Скворода і Ломоносов, Ніцше і Шопенгауер – у цьому ряду важко поставити крапку. Але особливо проблема взаємовпливу філософських та художніх форм світоосягнення загострюється у другій половині ХХ століття – філософська думка, насичена складними життєвими реаліями спливаючого тисячоліття, усе більше виходить за межі раціонально-аналітичного дискурсу. "... у наші дні людині починає розкриватися велика реальність життя, для якої інтелект не більш ніж звичайна функція; отже, життя володіє значно радикальнішим характером, ніж усі світи, сконструйовані інтелектом" [4, 102], – ці слова Х. Ортеги-і-Гассета підкреслюють неприпустимість орієнтації філософської рефлексії лише на наукові форми самоздійснення. Подібна орієнтація залишає прихованим ціннісно-смісловий шар світобудови у модусі його людської екзистенції, суб'єктивності переживання індивідуального життєвого світу, бо "свобода, доля, простір, час, смерть, життя виявляються мало пристосованими до опису науковою мовою, проте глибоко відчутими та вистражданими. Розумова здібність виявляється при цьому надто плоскіною, надто залежною від світу явищ, щоб увібрати їх у себе" [5, 84] та відбити притаманний їм індивідуально-значущий сенс.

Звернення до художньо-особистісного осмислення істини розкриває цей сенс, надає філософській свідомості можливість первісності погляду, його людської щирості та емоційної насиченості, безпосередності інтуїтивного споглядання. Тому проблема співвідношення філософського та художнього

осягнення істини – це, насамперед, проблема цілісності людської особистості й цілісності духовної культури. Через те вона надалі більше привертає увагу сучасних вітчизняних науковців, які намагаються охопити її різні ракурси і розглянути в багатограних контекстах духовної культури (Іванов В. П., Канарський А. С., Малахов В. А., Новиков Б. В., Новикова Л. І., Орлова Т. І., Шудря Є. П., Шинкарук В. І., Шульга Р. П.), наукового і художнього пізнання істини (Родчанин Є. Г.), філософії семіосфери (Мойсеїв І. К.); крізь призму національних вимірів художньої культури (Лисий І. Я., Мазепа В. І.), проблем постмодернізму (Савельєва М. Ю., Соболев О. Н.) та синергетики (Личковах В., Свідзинський А., Скуратівський В. А., Бевзенко Л.); в межах філософсько-естетичних аспектів розвитку самодіяльного суб'єкта (Петров Ю. В.), досліджень інформаційно-художньої свідомості (Буряк В. Д.) тощо.

Проте сутність питання взаємовпливу і взаємодії філософії та мистецтва конкретизовано недостатньо, багато пробілів залишається і у сфері досліджень потенційних можливостей художнього досвіду як гармонійного способу світоосягнення, що й спрямувало **мету роботи** – конкретизувати уявлення про сутнісну єдність і взаємну специфіку філософського та художнього мислення і розглянути художній досвід як цілісний шлях осягнення істини.

**Отримані результати.** Сучасне продовження досвіду філософсько-естетичного вивчення взаємодії філософії та мистецтва зумовлене розумінням сутнісної єдності, принципової неподільності філософського та художнього пізнання дійсності. Більш за те, усе частіше у сучасних наукових дослідженнях філософія та мистецтво постають універсальними формами світоосягнення (світозалучення), що кристалізують загальні світоглядні принципи та визначають головні сенсожиттєві орієнтири соціального буття. Тим самим долається однобічність теоретичних уявлень про види духовної діяльності, що розглядаються, лише як про форми суспільної свідомості. Інтегруючи духовний досвід людства, філософія та мистецтво постають осередком ціле- та ціннісно орієнтованих спрямувань людини, а отже, виявленням людської сутності.

Тема людини, її істинної сутності та її відносин зі світом в усі часи були основною темою і філософії, і мистецтва. Зерниною кожного філософського та

художнього напрямку завжди виступали дві основні концепції – концепція людини і концепція світу. Проте людина не існує без світу, тому ці дві концепції зливаються, по суті, в єдину – у певну концепцію філософської або художньої творчості. Ця концепція постає як концепція особистості, що вміщує уявлення про людину, істину її буття, її призначення у світі, а також про самий цей світ як простір самореалізації – простір практичної перевірки істинності філософських та художніх уявлень, тобто, простір визначення критеріїв істини.

Сутнісна єдність філософського та художнього осягнення істини зумовлена не тільки спільністю предмету їх інтересів – дихотомії "людина – світ", але й спільністю способу освоєння дійсності. На відміну від спеціалізованих форм культури, що освоюють світ більш диференційовано, філософія та мистецтво володіють здатністю до його цілісного осягнення й універсального узагальнення. Як наслідок, по-справжньому видатний художній образ зближується з провідними концептуальними ідеями певної течії філософської думки.

Неподільність філософії та мистецтва визначається також їх критично-запитальною природою, постійною незадоволеністю усталеним світовідношенням і принциповою відкритістю новому досвіду. Відтак, до художнього мислення тією ж мірою як і до філософського можуть бути віднесені слова Е. Гуссерля про найважливіше у теоретичній установці філософської людини – "це справжня універсальність критичної позиції, рішучість не приймати без питань жодної готової думки, жодної традиції, щоб одночасно запитувати увесь традиційно заданий всесвіт про істину саму по собі, про ідеальність" [2, 108].

Нааявність єдиних параметрів філософського та художнього мислення не визначає проте тотожності цих форм світоосвоєння. Внаслідок власної специфіки відмінні й шляхи філософського та художнього пізнання Універсуму і осмислення істини. Ця відмінність зумовлена як своєрідністю підходу до свого предмету та виокремленню його різних граней, так і нетотожністю соціальних функцій та засобів виразності філософії і мистецтва.

Так, незалежно від предмету свого дослідження, філософія завжди залишається формою раціонально-рефлексивної свідомості. При цьому філософському досвіду, як і художньому, притаманна суб'єктивна забарвленість, індивідуальне бачення загального, тобто, самотутність форм свого завжди особистісного культурного буття. Проте сенс філософії та її цінність полягає у ствердженні цього особистісного буття раціонально-теоретичними засобами. Відмовившись від раціонально-рефлексивного мислення, філософ змушений зректися і своєї належності до філософії, як це зробив М. Гайдеггер у пізній період творчості. Навпроти, сенс та цінність художнього досвіду визначається зовсім протилежними параметрами.

Ці, тільки деякі специфічні особливості філософського досвіду як досвіду абстрактно-логічного мислення, певною мірою обмежують всебічне розкриття багатьох проблем антропології, серед яких знаходяться й дотичні до внутрішнього світу людини, її індивідуального досвіду, який включає й нерефлексивні шари. Тому необхідно визнати, що освоєння Універсуму в формах логіко-раціональної рефлексії потребує свого доповнення образно-інтуїтивним, емоційно насиченим сприйняттям світу, характерним для мистецтва. Звернення до художнього досвіду видається доцільним і з точки зору вихідної полізмістовності художнього твору, яка звільняє його від монолінійного розуміння і виводить на шлях інтерпретаційної антитетички – неоднозначності, поліфонічності буття, що "стоїть на роздоріжжі" (Д. Чижевський). При цьому кожне значення виражає, являє художню істину у певному аспекті, але жодне не розкриває, не вичерпує її сповна. Незавершеність розуміння орієнтує безкрайність буттєвого простору та часу кожної художньої монади, яка "вбирає в себе не тільки свою епоху, але й згортає в колапс часи, що не настали". Саме тому її "сприйняття охоплює нескінченність, що простягається до зірок..." [1, 72].

Проте, антитетичний шлях художнього пізнання Універсуму спрямовується не лише нелінійністю, просторово-часовою незавершеністю буття художнього досвіду і не тільки його ірраціональною та емоційною визначеністю. Йдеться, насамперед, про універсальність самого художнього

досвіду, у якому образно-інтуїтивний та логіко-раціональний виток індивідуального буття постають у гармонічній єдності. І якщо досягнення останньої у філософському творі потребує звернення до художніх методів втілення свого досвіду, то художньому творові ця єдність притаманна іманентно, вона є його сутнісна характеристика.

Ця характеристика інтегративна і може бути розглянута як синтез об'єктивного та суб'єктивного; соціального й індивідуального; раціонального і чуттєвого; свідомого й несвідомого; рефлексивного та уявного; розуміння й переживання. Відображуючи змістовне наповнення художнього твору, така інтегративна характеристика разом з тим втілює й зміст індивідуального досвіду митця. З іншого боку, саме діалектична єдність означених складових цієї характеристики відкриває художньому творові (і здійсненому в ньому досвіду) нескінченно-можливий шлях буття у світі людської культури, тобто, є не тільки достатньою, але й необхідною умовою розвитку процесу художнього пізнання істини, умовою, що розкриває діалектику його різних сторін.

Однак історія філософської та естетичної думки знає чимало прикладів не тільки перебільшення однієї з них, але й гострого їх протиставлення. Зокрема, Б. Кроче принципово розмежовує чуттєво-інтуїтивне художнє осягнення одиничного і раціонально-логічне пізнання загального, фантазію й інтелект. Фрейдизм розглядає художню діяльність як подолання певних психічних комплексів, розкріпачення підсвідомості. Екзистенціалізм вважає мистецтво способом суб'єктивного самоствердження, що заперечує об'єктивну детермінацію. В інтуїтивізмі процес художньої творчості здійснюється лише під впливом емоціонально-інтуїтивних станів суб'єкта тощо. Між тим, проникнення у специфічний світ художнього досвіду свідчить про сутнісну єдність, взаємозв'язок та взаємозумовленість його окремих сторін, кожна з яких має, усе ж, свою специфіку й самоцінність.

Так, розглядаючи діалектику об'єктивного й суб'єктивного в мистецтві, необхідно відзначити, що втілені у художньому творі суб'єктивні особливості досвіду його творця дійсно є невід'ємною характеристикою художньої творчості, її сутнісною визначеністю. Суб'єктивна активність складає основу

художнього пізнання істини. Від ступеня розвиненості суб'єктивності художника залежить і ступінь його здатності до самодетермінації, до ініціативного, вільного самоздійснення, до оригінальності та непередбаченості у своїй творчості.

Своєю діяльністю художник наповнює об'єктивний світ неповторним суб'єктивним змістом і світ цей здобуває людський сенс і суб'єктивні форми, що відбивають єдність сутності людини та її існування. І все ж, цінність суб'єктивного як специфічно-художнього не є самодостатньою. Тим більше не можна розуміти її спрощено, в дусі абсолютної свободи творчості, що не знає нібито зовнішніх детермінацій. Просто суб'єктивний чинник в мистецтві стоїть у більш вільному відношенні до об'єктивного, аніж це має місце в інших видах соціального досвіду. Адже зрозуміло, що й художня діяльність знаходить опору свого здійснення в об'єктивних умовах, даних незалежно від свідомості та волі художника. Об'єктивна реальність значно впливає на процес художньої творчості, вона наповнює його конкретним змістом і надає можливості його реалізації. До того ж, художник не тільки використовує об'єктивні умови як фундамент самоздійснення, але й стає на шлях взаємодії з ними. Художній синтез як результат безпосередньої зустрічі "Я" з навколишнім світом виражає діалектичну єдність суб'єкта і об'єкта: структури цих двох крайностей становлять умову або феноменологічний привід для нескінченно різноманітного здійснення цього синтезу.

Цілісність художнього твору усуває розрив об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього й внутрішнього і тим самим дозволяє зрозуміти активність внутрішнього у його об'єктивному змісті й оформленні. Таким чином, форма художнього твору об'єктивно сприяє закріпленню й збереженню суб'єктивних уявлень про істину.

Свою конкретизацію складна діалектика об'єктивного й суб'єктивного знаходить у такій категоріальній парі протилежностей, взаємодіючих у художньому процесі, як соціальне й індивідуальне. Через те, що в системі об'єктивних умов функціонування мистецтва ведучим елементом виступають певні суспільні відносини, саме вони й створюють той об'єктивний фон, на

якому розгортається процес художньої творчості. Тому в індивідуально-непередбаченому спектрі потенційних можливостей мистецтва завжди міститься й закономірність соціального порядку.

Народжуючись з самого життя, мистецтво відбиває основні напрями суспільного розвитку, їх зв'язки й протиріччя і саме освяченість соціальним робить власний художній досвід носієм загальнолюдського змісту. Цей зміст знаходить своє предметне втілення у художньому образі, що створюється не лише з метою відображення внутрішнього світу художника, але значно більшою мірою з тим, щоб за допомогою цього образу піднести певну форму життя до рівня загальної духовної цінності, до рівня об'єктивної істини. Отже, художній твір поєднує унікально-особистісний досвід осмислення істини з досвідом людства, піднімаючи індивідуальний досвід до того ступеня узагальнення, коли він постає як вираження соціального досвіду. Проте процес цей здійснюється в глибоко особистісній формі – в індивідуальному й через індивідуальне. Але якщо й прилучення до загальнолюдського досвіду, й трансформація об'єктивної істини у художньому досвіді здійснюється в індивідуально-самобутній формі – "у точці особистісної віртуозності й неповторності" (В.С. Біблер) – то й шлях до осмислення істини, який відкриває мистецтво, – це шлях сходження до людської особистості, до унікального світу індивідуального буття. Це шлях "до мене" (Ж.-П. Сартр), на якому "завдяки художникам людство стає індивідуумом" (Ф. Шлегель).

Процес "індивідуалізації" соціального у художньому досвіді детермінований не тільки унікально-особистісною формою останнього, але насамперед – природною відповідністю засобів його здійснення засобам та способам вираження емоціонального життя індивіду. Враховуючи, що емоціонально-чуттєва сфера складає основу людської суб'єктивності, зрозуміло, що від здатності проникнення у цю сферу залежить і можливість цілісного впливу на внутрішній світ особистості. У цьому відношенні емоціонально-чуттєва природа мистецтва надає значні можливості. Як своєрідна "філософія серця", що поєднує мудрість розуму та мудрість серця силою уяви, фантазії

художника, мистецтво найвищою мірою здатне апелювати не лише до людського розуму, але й сприяти пробудженню людських почуттів.

У процесі актуалізації художнього досвіду уяві, творчій фантазії належить особлива роль. Як необхідна умова функціонування мистецтва творча діяльність уяви детермінує створення й сприйняття художніх образів, робить можливим суб'єктивне, оригінальне бачення художньої реальності. Утворившись у ході розвитку суб'єктивної здатності до опосередковуючих уявлень, що відіграють роль логічного еквіваленту в переході від сенсибілій до універсалій, уява постає сполучною ланкою між емоціонально-чуттєвою й раціонально-рефлексивною сторонами індивідуального досвіду художника. Сам механізм художньої уяви, що полягає у створенні нових образів на основі існуючих чуттєво-предметних уявлень, носить аналітико-синтетичний характер. При цьому синтез уявлень здійснюється в різних формах, що передбачають раціональні моменти аглютинації, гіперболізації, схематизації, типізації тощо. Отже, уява є "пристрасно-анархічною" здібністю художника (Леон Блуа), але у той же час саме вона призводить художнє натхнення до опосередковуючого ричища свідомої роботи. Ця робота, спрямована на конкретизацію художніх вражень, має раціонально-рефлексивну природу і складає не менш важливу й необхідну сторону художньої діяльності.

Сама можливість узагальнення своїх спостережень, виділення художніх сенсів у соціальному потоці буденного зумовлена здатністю художника до абстрактного мислення. Раціонально-рефлексивний досвід надає ритмічності поезії та музиці, утворює пропорцію й симетрію художніх побудов, кристалізуючи форму твору мистецтва, нарешті, сприяє усвідомленню емоціональних реакцій та їх художньому оформленню. Тому, визнаючи емоції основним провідником художньої змістовності, не можна забувати, що тільки єдність образно-емоціонального й раціонально-рефлексивного, сполучення чуттєвого пізнання й абстрактного мислення дає художнику можливість повноцінної реалізації індивідуального досвіду й цілісного осягнення істини.

Цей рух до здійснення свого досвіду залежить від інтелекту художника так само, як і його здатність переходити від конкретного факту до широкіх



узагальнень. При цьому рівень інтелектуального розвитку художника визначається глибиною розташування тієї сфери суб'єктивного, яку він спроможний "підняти" на поверхню – усвідомити, матеріалізувати, передати за допомогою специфічних засобів та способів вираження, часом єдиних у своєму роді. Тому й таке характерне для процесу художньої творчості інтуїтивне осягнення істини залежить тією ж мірою від діяльності свідомості, як і від несвідомих процесів. Отже, художній досвід не зводиться до інтуїції. Тут необхідно вести мову про єдність інтуїції та інтелекту, за якою стоїть єдність несвідомого й свідомості. При цьому і інтуїція, і інтелект – це процес усвідомлення несвідомо набутих шарів суб'єктивного досвіду художника. Але інтуїція становить неусвідомлювану частину цього процесу, а інтелект – усвідомлювану. І якщо найцінніші, найоригінальніші художні ідеї, відкриття, задуми й образи, що становлять кульмінацію творчого процесу, "виростають" несвідомо, ніби спливають звідкись з глибин духу, то це наслідок всієї попередньої діяльності художника. Ця діяльність передбачає і накопичення несвідомого досвіду – адже художнє мислення (як і взагалі людське мислення) не обмежується свідомою формою і такі види розумової діяльності як аналіз та синтез, індукція й дедукція тощо здійснюються й на рівні несвідомого, – і досвід тривалих попередніх роздумів у процесі практичного оволодіння засобами та методами художнього вираження. Тому художня інтуїція – то інтуїція інтелектуальна, вона зумовлена усім набутих раціонально-рефлексивним досвідом і так званий момент інтуїтивного озорення – "це вирішальний стрибок з гори накопиченого досвіду в царство істини" [6, 201].

**Висновки та подальший напрямок дослідження.** Таким чином, об'єктивне й суб'єктивне, несвідоме й свідоме, чуттєво-інтуїтивне і осягнуте розумом у художньому досвіді нерозривні, неподільні і постають у взаємопроникненні. Послунюючи образно-інтуїтивний та логіко-раціональний шляхи осмислення істини, пробуджуючи і людські почуття, і людський розум, мистецтво найвищою мірою здатне відображувати всю повноту безпосереднього буття людини, її унікальної екзистенції і наповнювати гуманістичним сенсом увесь процес культурного розвитку. Отже, необхідність

подальшого дослідження потенційних можливостей художнього досвіду як цілісного досвіду світоосягнення не викликає сумніву. З точки зору автора, вельми перспективним уявляється культурологічний контекст такого дослідження, що дозволить залучити весь спектр полідисциплінарного осмислення проблеми.

#### Література

1. Босенко А. В. Феноменологія времени: Опыт философской аллитерации // Философская и социологическая мысль. – 1992. – № 4. – С. 61-77.
2. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопросы философии. – 1986. – № 3. – С. 101-115.
3. Ортега-и-Гассет Х. История как система // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 79-103.
4. Савельева М. Ю. О бесцельности философствования // Філософсько-антропологічні читання '1995. – Вып. 1. – К., 1996. – С. 82-89.
5. Стеркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

## ЗНАЧЕННЯ ДОПОМІЖНИХ МАТЕРІАЛІВ ТА ТЕХНІК АКВАРЕЛЬНОГО ЖИВОПИСУ ПРИ ВИКОНАННІ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ НА АКАДЕМІЧНИХ ТА САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

Щербакowa Л.А.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядається проблема удосконалення навчання акварельному живопису студентів перших курсів художньо-графічних факультетів на заняттях зі спецкурсу "Технологія акварельного живопису".

*Ключові слова.* засоби та методи, вправи, техніка виконання, додаткові матеріали, розвиток творчого потенціалу.

*Аннотация.* Щербакowa Л.А. Значение вспомогательных материалов и техник акварельной живописи при выполнении студентами творческих заданий на академических и самостоятельных занятиях. В статье рассматривается проблема совершенствования обучения студентов первых курсов художественно-графических факультетов акварельной живописи на занятиях по спецкурсу "Технология акварельной живописи".

*Ключевые слова.* способы и методы, упражнения, техника исполнения, дополнительные материалы, развитие творческого потенциала.

*Annotation.* Sherbakova L.A. Value of auxiliary materials and mechanic water colour painting at performance by students of creative tasks on the academic and independent occupations. In the article are examined the problem of perfecting the instruction of students, who learned on first courses of the artistically-graphic faculties, to the water-color painting at the special course "Technology of the water-color painting".

*Key words.* methods, exercises, technique of execution, additional materials, development of the creative abilities.

**Постановка проблеми.** Одним із завдань підготовки художників-педагогів для подальшої роботи в школах мистецтв та середніх

загальноосвітніх закладах є навчання студентів професійним основам роботи живописними матеріалами під час виконання творчих завдань.

Техніка – це сукупність спеціальних навичок, способів та прийомів, які застосовуються при виконанні художнього твору. Недостатня увага до питань технології, до професійної культури володіння живописними засобами значно знижує якість підготовки студентів, призводить до нерационального, неосмисленого використання матеріалів та часу.

В зазначеній проблемі увага сконцентрована на загальному аналізі окремих вправ та методів роботи в акварельному живописі як засобів удосконалення навчального процесу в живописі на академічних й самостійних заняттях та розвитку професійної і творчої майстерності майбутніх художників-педагогів, оскільки задачі професійної підготовки студентів художньо-графічних факультетів, як в галузі теорії і методики образотворчого мистецтва, так і в галузі практичних професійних вмінь та навичок художньо-творчої діяльності, набувають все більшої теоретичної значимості і практичної актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед наукових робіт останнього часу, що мають відношення до даних питань можна виділити публікації: Кузіна Г.В., Медведєва Л.Г., Масленнікова А.І., Ростовцева Н.Н., Смирнова Г.В., Шорохова Є.В., Черкесова В.Д., Боголюбова Н.С., Яшухіна А.П. та деяких інших дослідників. В наукових працях цих авторів, присвячених вирішенню питань професійної підготовки викладачів образотворчого мистецтва, розглядаються окремі аспекти удосконалення навчання акварельному живопису.

**Формулювання цілей статті.** Оволодіння професійними прийомами в живописі, знання технології роботи живописними матеріалами й різноманітних технік та способів живопису, вміння застосовувати ці знання є необхідними для майбутнього художника-педагога, який буде здатен на основі отриманого досвіду запропонувати своїм учням цікаві та нестандартні завдання і їх вирішення.

Саме тому ми ставили собі на меті виокремити найосновніші методи та технології акварельного живопису, введення яких у програму зі спецкурсу "Технології акварельного живопису", удосконалило б ефективність викладання основ акварельного живопису на спецкурсі; а також, окрім того, підкреслити практичну значимість набутих під час проходження спецкурсу знань, вмінь та навичок, які можна активно використовувати на заняттях з академічного та самостійного живопису під час виконання завдань творчого пошукового характеру.

**Результати дослідження.** Навчання живопису в школі, що спирається на вивчення закономірностей мистецтва живопису, вивчення методів та технічних прийомів живопису, зокрема, акварельного, які дозволяють учням оригінально та творчо відображати в своїх малюнках оточуюче життя, є основним завданням навчання живопису в школі. Використання різноманітних методів передачі природи в живописі, прийомів роботи в різних техніках, що сприяють розвитку осмисленого підходу учнів до навчальних задач, веде до глибокого засвоєння знань та ефективного набуття навичок в практичній роботі, розвиває в учнів творчий інтерес до питань мистецтва.

Ось чому є такою важливою проблема професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва, зокрема підготовки їх до застосування технологічного та технічного багатства засобів і прийомів акварельного живопису на уроках в школі, оскільки акварель є одним з ведучих матеріалів в програмі образотворчого мистецтва для середніх загальноосвітніх закладів.

Маючи на увазі, що студент художньо-графічного факультету є майбутнім вчителем образотворчого мистецтва в школі, йому необхідно засвоїти на заняттях зі спецкурсу основні методи акварельного живопису, які допомагають навчитися володіти рідкими водяними фарбами, оволодіти технікою акварелі, поступово набуваючи майстерність та свободу при рішенні найрізноманітніших, складних живописних задач. Тому доцільно на заняттях зі спецкурсу по технології акварельного живопису для студентів перших курсів ввести в програму послідовні етапи, представлені у формі вправ, які

допоможуть вивчити основні технології, методи та прийоми акварельного живопису, осмислено застосовувати набуті знання та вміння у майбутніх творчих роботах.

До таких вправ можна віднести: створення легкої посиленої заливки тонким шаром та з градацією тону, вправи на вивчення кольорових сполучень, вправи з чорним кольором. Наприклад, завдання на змішування фарб може виконуватись трьома простими фарбами – рожевим (малиновий алізарин), жовтим (ауреолін) та блакитним (паризька лазур). Задача, що їй повинні ставити перед собою студенти – це виявити, що буде, коли дві чи три фарби будуть перекривати одна одну, коли ці фарби будуть змішані між собою. Широкий діапазон можливостей використання цих фарб, насиченість, різноманіття сполучень виховує у студентів вміння обмежувати діапазон своєї палітри, створювати роботи в єдиному колористичному вирішенні. Вправи з чорним кольором показують, як фарби змінюються в тоні і по теплохолодності при додаванні до них чорного кольору. Наприклад, рожева набуває коричневого відтінку при додаванні до неї чорної фарби, завдяки чому можливо отримати більш складний благородний колір, ніж той, який є в класичному наборі акварельних фарб. Помаранчеві кольори перетворюються таким чином на теплі умбристі натуральні відтінки. Із жовтих з чорною – тепло-зеленуваті. Всі заливки в цих завданнях можуть бути використані на практиці (наприклад на пленері) і допомагають починаючим студентам виявити властивості фарб.

Особливу увагу на заняттях по технології необхідно приділяти вивченню основних методів акварельного живопису, які можна з успіхом використовувати в майбутніх самостійних та академічних постановках з живопису.

В першу чергу краще познайомити студентів з лесувальним методом живопису в акварелі. Лесування – це класичний метод акварельної живописної техніки. Він заснований на прозорості фарб, завдяки яким можливе глибоке просвічування кольорового шару. Виконуючи роботу таким методом необхідно дотримуватись деяких правил: спочатку краще наносити теплі та інтенсивні

тони, а потім холодні та мало насичені. Перші прописки необхідно починати з найбільш прозорих лесувальних фарб: вони краще просвічують, міцніше з'єднують з папером і менше розмиваються при наступних нашаруваннях фарби. Послідовність нанесення фарб залежить від тонових та кольорових відносин предметів натурної постанови. Найбільш темні та насичені за кольором відтінки наносяться в першу чергу. Методом лесувань найкраще виконати спочатку ряд короткочасних вправ, наприклад, отримати колір через змішування фарб на палітрі, а потім методом лесування виконати етюди – накидки осіннього листя, фруктів, драпіровок, нескладного натюрморту. Завдяки використанню лесування студенти вчаться досягати повнозвучних, насичених тонів в роботі, інтенсивності кольору.

Корпусний метод живопису заснований на механічному змішенні фарб та їхній малопрозорості, насиченості. Характерна особливість ведення роботи цим методом базується на тому, що освітлена частина предметів постановки виконується криючими фарбами методом заливки, що надає відчуття предметності, матеріальності об'єктам. Корпусна фарба є малопрозорою, тому весь кольоровий шар, написаний корпусно, виділяється лише поверхневою частиною. Для отримання ефекту ще більшої корпусності використовуються зернисті фарби, крупно-фактурний папір, білила, а, іноді, і чорна фарба. Іноді лесувальний і корпусний методи письма поєднують в одному етюді. Для цього завдання зазвичай ставиться натюрморт зі штучним освітленням, оскільки в таких умовах студенти можуть як найкраще прослідкувати змішану техніку письма. Для передачі темних, щільних тонів застосовуються лесувальні фарби і метод роботи ними, а для освітлених поверхонь – корпусні. Наскільки одношарова криюча фарба виділяє предмет на передній план і на світло, настільки багатшарове лесування тонкими прозорими фарбами віддаляє предмет у середовище і занурює в тінь. Особливу увагу студентів слід звертати на вміння розвивати в собі здібності вибудовувати кольорові нашарування відповідно уявленню про завершений його вигляд, при чому з технічною послідовністю по теплоті тону та інтенсивності кольору.

Метод роботи "по-сирому" є специфікою тільки акварельного живопису. Цей засіб оснований на поглинанні фарби шаром паперу. Перед нанесенням фарбового шару папір зволожують водою і дають їй ввібратися, але не до кінця. Для цього під папір кладуть зволожену тканину, яка не дає можливості аркушу швидко висихати. Робота таким методом повинна виконуватись у швидкому темпі: фарба наноситься густо, насичено, за один раз. Такий метод роботи використовують, коли необхідно створити ефект яскравої, контрастної, або густої і темної поверхні. В пейзажному живописі можна дуже вигідно використовувати для передачі стану похмурого дня, дощу, вітру.

Живописний метод роботи "по-сухому" використовувався старими майстрами акварельного живопису, особливо для живопису неба. Необхідно підбирати для ведення роботи цим методом тільки дуже жорсткий папір і щетинний пензель. Торцем пензля наносяться швидкі та легкі удари, особливо по краям, для того, щоб отримати зернисту фактуру. Таким способом можна отримати чітку градацію тону, більш темну – де заливка густа, і більш світлу – де заливка прозора. Бажано, щоб студенти використовували в роботі заливки з перших завдань – прості і з градацією тону.

Для методу скобління можна використовувати ніж, скальпель або ніжку циркуля. Тримати інструмент приблизно під 30 % до поверхні аркуша, надавлювати на лезо ножа, створюючи тим самим злегка прорізані борізки, передбачені сюжетом. Аркуш розташовувати стосовно світла так, щоб чітко було видно напрям і малюнок прорізанних ліній. В утворенні борізки при подальшому писанні аквареллю затікає фарба, утворюючи відразу два тональних кольори. Таким засобом можливо успішно відтворювати кору дерева або кладку цегли в архітектурі, хмари в небі і т.д. Поряд із скоблінням малюнку під живопис використовуються і воскові олівці для надання предметам блиску, відображення сонця, місяця у воді і багато інших моментів.

Метод "а-ля-прима" означає написання відразу, без внесення послідовних капітальних змін. В цьому випадку кожна деталь починається і завершується в один прийом. Всі кольори беруться також відразу в потрібну

силу тону і відтінку. Такий метод є особливо корисним для написання пейзажних етюдів, коли непередбачені зміни погодних умов зобов'язують до швидкої техніки виконання. Метод "а-ла-прима", оскільки він не допускає багаторазових переписувань, дозволяє зберегти максимальну свіжість і соковитість барвних сполучень, безпосередність і гостроту вираження.

Особливу увагу на заняттях з технології акварельного живопису необхідно приділяти вправам, пов'язаним з використанням допоміжних матеріалів, оскільки вони дають змогу студенту якнайповніше розкрити свої творчі здібності, збагачують технічну майстерність новими індивідуальними рисами.

Наприклад, малюнок тушшю і живопис аквареллю – в цьому завданні малюнок під живопис виконується не стільки графітним олівцем, скільки підручними матеріалами – тушшю або чорним чорнилом, в залежності від сюжету і колориту зображуваного етюд. Завершений етюд має тенденцію до жорсткості, чому сприяє живопис невеликими плямами, що заповнюють середовище поміж лініями малюнку. Деінде, списуючись з малюнком, акварель гарно затікає в чорнило, пом'якшуючи контури і об'єднуючи колорит. Інша сторона завдання – виконання акварельного етюд без попереднього малюнку, що відкладає роботу графічним матеріалом на завершальну стадію.

Малюнок вуглиною і живопис аквареллю – в цьому методі існує два різних підходи до вирішення технології етюд. Перший з них – закріплений малюнок вуглиною. Суть цього методу роботи полягає в тому, що попередній малюнок під живопис виконується не графітним олівцем, а тоненькою загостреною паличкою вуглини. По завершенні малюнок закріплюється спеціальним фіксажем. Фарби, нанесені на закріплений малюнок, не порушують контурів і заштрихованих місць. Студентам слід пам'ятати, що коли акварель перекриває задалегідь виконаний нарис вуглиною – живопис повинен бути яскравішим і чистішим за кольором. Густина малюнку вуглиною сприяє нейтралізуванню будь-якої яскравої суміші. Інший спосіб – незакріплений малюнок вуглиною, чарівність якого полягає в частковому



змішувани акварелі з вугіллям, що створює ефект оксамитності, густоти, глибини тону.

Живопис з гліцерином забезпечує яскравість кольору і дозволяє максимально керувати фарбою, запобігає знебарвленню темних кольорових плям. Завдяки гліцерину, акварель довго не сохне і якщо в певному місці етюд необхідно відмити, гліцерин полегшує цю справу. Для яскравих насичених сюжетів краще користуватись густим гліцерином, для більш легких, прозорих – розчином.

Клейстерний засіб письма аквареллю можливо вивчати також двома способами. В першому етюді використовується клейстер поряд з водою, як додатковий розчин для акварелі. В другому – ґрунтується аркуш клейстером і далі робота фарбами виконується без його додавання. Клейстер затримує фарбу і допомагає керувати нею на поверхні аркуша. В цьому завданні за допомогою клейстеру можливе моделювання форми предметів і передача їх фактурності, рідкий клейстер створює ефект м'якості контурів, єдиного колориту, оксамитності поверхні.

На заняттях зі спецкурсу по технології акварельного живопису студентам важливо додержуватись послідовності виконання вправ і завдань, які повинні логічно починатися від простих заливок і завершуватись прийомами, що наближають знання, вміння та навички студентів до сприйняття техніки та технології гуашевого, олійного живопису.

**Висновки.** Такі види навчання, як спецкурс у блоці фахових дисциплін, дають можливість максимально урахувати індивідуальні особливості та здібності студентів, розвивати їх живописні навички та вміння, які знадобляться при виконанні академічних та самостійних завдань з живопису. Окрім того, доцільно використовувати знання, здобуті на спецкурсі, під час проходження студентами педагогічної практики та в процесі підготовки задуму дипломних робіт та їх виконанні. Таким чином спецкурс з технології акварельного живопису суттєво доповнює класичну програму курсу з

академічного живопису новими креативними пошуками і методами ведення творчих робіт студентів.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямі.** Актуальність проблеми для вищої та початкової освіти передбачає розробку методик і технологій, представлену у вигляді вправ з іншими живописними матеріалами, такими як гуаш, темпера, олія; введення їх у спецкурс для студентів старших курсів з метою розширення творчого і професійного потенціалу майбутніх художників-педагогів.

#### *Література.*

1. *Живопись. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под ред. Сахатединова В.А. – М.: Владос, 2001. – 187 с.*
2. *Little Janson. The Technology of water-color painting. – London, 1939.*
3. *Трошичев А.А. Общии понятия техники акварели. – М.: Искусство, 1962. – Т.2. – 64 с.*
4. *Янушкин А.П. Живопись. – М.: Просвещение, 1985. – 44 с.*

## **ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ІДЕЙНОГО ЗАДУМУ В КОМПОЗИЦІЇ ТА ЕТАПИ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ**

**Щербина В.Г.**

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація* Стаття присвячена складній проблемі художньої творчості (етапам творчого процесу). Автор відводить особливе місце ідейному задуму в композиції.

*Ключові слова:* художня ідея, першопочаткові накопичення, етапи

*Анотация* Статья посвящена сложной проблеме художественного творчества (этапам творческого процесса). Автор отводит особое место идейному замыслу в композиции.

*Ключевые слова:* художественная идея, первоначальные накопления, этапы

*Annotation:* The article which is written on the difficult problem of creative work (stages of creative process). The author shows the ideal think of the composition.

*Key words:* creative idea, first accumulations, periods.

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що в основі художньої творчості лежить композиція і фахівці розуміють її як творчий процес побудови мистецького твору. Ще це і наука, теорія творчості зі своїми визначеними закономірностями, виразними засобами та прийомами. Композиція, взагалі стверджується як закон, на якому ґрунтується споруда твору і який проймає всі рівні зображення ідейного задуму дій, що проходять всі ступені художнього пізнання.

Перед художньою педагогікою постає нелегке завдання: навчити студентів композиції, сформувати у них композиційні уміння і навички, які необхідно використовувати в навчально-творчій діяльності, розвинути композиційне мислення, цілісне бачення тощо

Робота над композицією у студентів художньо-графічного факультету становить собою комплекс складних інтелектуальних і практичних дій, які проходять всі ступені художнього пізнання. В залежності від виду зображувальної діяльності змінюється і характер, особливості проходження процесу пізнання: від безпосереднього спостереження, вивчення, чуттєвого пізнання об'єкту, явища до переробки накопиченого матеріалу, узагальнення спостережень і вражень та втілення всього у художні образи. До цього слід додати художнє мислення, творче уявлення та появу ідейного задуму, і все це разом становить комплекс необхідних умов для подальшої творчо-композиційної діяльності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Психологічні аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в працях В.Г. Ананьєва, А.Б. Богоявленської, В.М.Гордона, В. П. Зінченка, Г. С. Костюка, О.П.Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, О.П. Рудницької та ін. Проблему художньої творчості досліджували М.М.Волков, Л.С. Виготський, І.А.Зазюн, Б. С. Мейлах, В.О.Моляко, Я.А. Пономарьов, В.А.Раппорт, П.М.Якобсон та ін.

**Формування цілей статті.** За мету, яку ми поставили в статті, вважаємо за необхідне встановити логічний зв'язок між етапами творчого процесу побудови мистецького твору, психологічною структурою процесу художньої діяльності та інтелектуальними і практичними діями що становить роботу над художньою композицією у студентів.

**Результат дослідження.** Психологічна структура процесу художньої діяльності (доведено багаточисленними дослідниками з психології творчості є поступною і виглядає приблизно так:

*· виокремлення художньої ідеї (постановка завдань по втіленню ідеї та їх реалізація);*

- зародження і формування задуму;
- розробка задуму із втілюванням в ескізах;
- матеріалізація задуму.

Названі етапи творчого процесу можна примножити або скоротити, але принципово залишається така структура, якою будемо керуватися.

Отже, першим етапом творчого композиційного процесу - є виникнення художньої ідеї (постановка завдань по втіленню ідеї їх реалізації):

- отримання завдання з композиції (тема, жанр), вивчення завдання;
- "калькування", композиційний аналіз творів живопису (композиційна схема, формат, точка зору, ритмічний лад, виразність контрасту, симетричність, колорит - образ кольору тощо), анотація;
- період першопочаткових накопичень матеріалу (спостереження, враження, начерки, замальовки).

На основі отриманого досвіду вивчених творів («калькування») художниками-початківцями здійснюються пошуки фрескізів. Особливу важливість для нас в композиційному процесі становить ланка "ідея-задум". Художня ідея як задум твору, - це відкриття, результат сформованого ракурсу бачення дійсності, "продукт вражень і мислення, уявлення і цілеспрямованості" [4.18]. Процес вивчення, осмислення ідеї передує подальшому розв'язанню художньо-композиційних завдань. Тільки в цей час відбувається попереднє "прогнозування". Його сутність полягає в тому, що шляхом актуалізації набутого матеріалу, життєвого досвіду, образів сприйняття, художня ідея спростовано включається ще в невизначену "конструкцію", в середовище цього матеріалу і цим самим здійснює "чорнову прикидку".

Будь-який мистецький твір повинен містити в собі і відбивати одну пануючу ідею у всій її повноті і цілісності. Спосіб викладення відображення цієї ідеї і відповідно з нею розташування, поєднання окремих частин (форм) - все це становить сутність композиції. Саме ідея, зміст обирає собі формат, пропорції і розмір зображення твору. Конструктивна ідея підказує місце

сюжетно-композиційного центру, в якому зосереджується головне в зображенні.

Існує багато питань, пов'язаних з початковим етапом творчої діяльності. Вище вказані етапи в цілому становлять схему, яка не є жорсткою для кожного студента. Можливі всілякі нюанси, підходи в залежності від того, що послужить поштовхом для наступного процесу композиційної діяльності. Але головним у цьому процесі є переосмислення теми в те чи інше завдання.

Отже, **період першопочаткових накопичень** передусім безпосередньому образотворчому процесу і характеризується мимовільністю, різноспрямованістю пошуків, великою мірою випадковостей, накопиченням різноманітних спостережень, вражень, життєвого досвіду, знань. Цей фактор в композиційній діяльності відіграє дуже велику роль при створенні художнього образу, що якраз становить проблему в процесі навчання студентів композиції. Відсутність життєвого досвіду, навичок накопичення (як свідомого так і підсвідомого) "матеріалу", низький рівень світогляду на початкових курсах негативно відбивається на якості ідейного задуму, оригінальності композиції.

Отже, на першому етапі постає досить важливе завдання: сформувати та розвинути уміння та навички спостерігати, фіксувати і відбирати будь-який матеріал тощо.

В процесі виконання навчально-творчого завдання з композиції найчастіше у студентів ще не визначений ідейний задум. Тому необхідно націлити їх як на свідоме, так і на підсвідоме накопичення різного "матеріалу", який може і зовсім не відповідати визначеній ідеї. В період накопичення матеріалу ще багато чого незрозумілого і в той же час повинна бути присутня "установка" на спостереження.

**Спостереження** активне та вибіркоче: його передумови - активна увага і, найголовніше (ще до сприйняття) - постановка визначеного завдання. Для професійного художника постановка завдання є питанням професійної, набутої і необхідної звички. Навіть не маючи визначеної мети, він запам'ятовує і

замальовує все, що приваблює його увагу. Цей життєвий матеріал стає головним джерелом його візуальних процесів.

По іншому обстоїть справа в художній практиці студентів початкових курсів. В процесі навчання композиції педагоги повинні прямо вказувати на чільну роль спостережень в організації сприйняття дійсності. В цілеспрямованому і активному характері художнього сприйняття розкривається його специфіка, що виступає як спостереження.

На початкових курсах студентів важливо зорієнтувати саме на накопичення матеріалу, незалежно від навчального завдання з композиції. Особливо це стосується таких жанрів як натюрморт і пейзаж, однофігурна композиція в середовищі (початкові курси).

Загальновідомо, що курс "композиція", зокрема - практичні завдання, за своєю специфікою опановуються переважно самостійно (обмеженість годин за навчальним планом), і лише консультації студента з педагогом створюють необхідні умови для народження відповідної навчальної творчої роботи. Запорукою становлення і розвитку студента як спостерігача, формування умінь і навичок художнього сприйняття, розвитку художнього мислення - є виконання самостійних завдань по замальовкам, етюдам та начеркам, як природних мотивів, так і предметів побуту тощо. Спостереження, цілісне бачення, зорова пам'ять є дуже важливими чинниками творчого процесу.

**Цілісне бачення** як важливий чинник - це специфічне, професійне, аналітико-синтетичне бачення. Здібності візуально сприймати об'єкти явища, виділяти при цьому головне, суттєве з малозначимого, відрізняти типове від характерного є визначальними для митця. Формування та розвиток таких художніх якостей у студентів здійснюється за рахунок короткочасних рисунків (начерків, замальовок) зовнішнього світу, конкретних предметів і явищ.

У сприйнятті студентів відбивається не весь предмет або явище, а вибіркові аспекти (головне, типове і найбільш характерне). Здатність запам'ятовувати на основі візуального сприйняття і отримання при цьому уявлень є також однією із складових художнього мислення. Повнота образу

предмета, явища залежить від тривалості, проміжку часу проміж моментом запам'ятання і наступним зображенням.

Зорова пам'ять розвивається на основі практичного художнього досвіду і системи вправ на "запам'ятання". Таким чином, можна зробити логічний висновок про те, що в процесі навчання композиції до головних завдань додаються і інші взаємопов'язані педагогічні задачі: виховання і розвиток здібностей до спостереження; розвиток цілісного бачення; розвиток зорової пам'яті; формування і розвиток умінь уявляти раніше сприйняте.

При навчанні короткочасному рисунку («начеркам і замальовкам») в якості натури використовується: "нежива" натура (предметний світ); рослинний світ, тваринний світ, людина.

З'ясовуючи методику навчання короткочасним малюнкам (визначену послідовність та зміст навчальних завдань, шляхи їх вирішень) насамперед необхідно визначитися у специфічних особливостях виконання начерків і замальовок і в першу чергу необхідно осмислити різницю між способами виконання короткочасних рисунків та тривалими студіями.

Повертаючись до вищезазначеного про начерки і замальовки як визначальні художні спеціальні дії (практичні вправи), що формують і розвивають навички цілісного сприйняття, художнього бачення, спостереження, спробуємо визначитись з цими поняттями. О.О.Барц у своєму навчально-методичному посібнику «Начерки та замальовки» достатньо широко подає методичну послідовність виконання практичних вправ з короткочасного рисунку і розкриває специфіку цих спеціальних художніх дій [1].

Так, **начерк** - це «монохромне неповне узагальнене зображення предметного світу, яке виконується в самий короткий проміжок часу». При цьому з метою прискорення роботи використовується мінімум графічних засобів. Начерк ще визначається як ціле, побачене без частковостей

**Замальовок** - «це більш повний начерк в монохромному зображенні навколишньої дійсності (світу)»[1,8]. Замальовок є продовженням начерку в напрямку збагачення його подробицями. Зроблений з натури замальовок

проявляється проміжним видом між начерком і довгочасним малюнком, (тривалим студіюванням природи).

При виконанні будь-якого завдання з композиції перед студентами постає питання: які основні і необхідні умови, які можливості проходження творчого процесу в роботі над композицією?

**Перша умова:** студент повинен бути готовим до вирішення потенціального завдання, тобто повинен володіти певним запасом знань та умінь без яких просто неможливо приступати до його розв'язання. Перехід від вивчення проблеми завдань у внутрішньому психічному плані можливий у тому разі, коли студент обмірковує ідею, завдання, вимоги, що виступають в ході її вирішення і одночасно оцінює свої можливості.

Проблема психічного внутрішнього плану дій (ВПД) творчої особистості відноситься до числа основних проблем психології свідомості. Це одна із важливіших здібностей, які забезпечують "успіх формалізацій", а разом з цим інтуїтивних вирішень, - здібність діяти "подумки", тобто за внутрішнім планом дій за ствердженням психологів, зокрема Я. Н. Пономарьовим [ 4, 22].

Головне питання аналізу внутрішнього плану дій - аналіз специфічних особливостей інтелекту. Аналіз ВПД тісно пов'язаний з психологією пізнавальних процесів - сприйняття, уваги, візуальної пам'яті, художнього мислення.

Попередня оцінка своїх дій студентом допомагає зорієнтуватися, інтуїтивно відчувати можливе вирішення. Безумовно тут ще багато незрозумілого, невизначеного, але це лише перші кроки.

**Друга умова:** студент повинен вивчити і осмислити "ідею" композиції. Це є психологічно важливим для всього наступного вирішення, побудови задуму і його втілення. Саме в цей час відбувається передчасне "прогнозування". Його сутність полягає в тому, що шляхом актуалізації (відновлення) у студента матеріалів миттєвих вражень, образів сприйняття, образів предметів і явищ раніше сприйнятих, тобто уявлень, він спрощено здійснює чорнову прикидку задуму.



Галузь композиції є осередком ідейно-творчого початку в образотворчому мистецтві. Через композицію художник висловлює все те, що його зацікавило, захопило. Такі обставини можна вважати керівною ідеєю його творчого процесу, ідеєю художньої композиції, висловлююванася з цього приводу Е. А. Кібрик [3,104].

**Третью** важливою умовою для ефективної роботи над композицією є світогляд студента. Під світоглядом розуміється деяка сума суспільних поглядів і знань. В художній творчості ці погляди і знання тільки тоді мають значення, коли вони не просто засвоєні, але й визначають думки та почуття, тобто стали його світосприйняттям. Тільки світосприйняття формує справжній зміст художньої творчості.

Таким чином, першою і найважливішою умовою композиційної творчості - "є здатність художника мислити, свідомо сприймати життя, навколишній дійсність, глибоко їх розуміти, мати свою точку зору на життя, тобто володіти світоглядом" ( за Е.А. Кібриком ) [ 3, 107].

**Зародження і формування задуму** - наступна ланка (**другий етап**) у динаміці творчого процесу. Процес виникнення задуму дослідники пов'язують з явищем інтуїції, яке ототожнюють з чуттям, із здогадкою (де не до кінця усвідомлено момент при переході приблизного знання до точного). Ні на практиці, ні в теорії немає підстав переоцінювати можливість раптового, ненавмисного виникнення художнього задуму.

*Художній задум і пластичний мотив - це загальне уявлення художника про зміст і форму майбутнього твору, де збираються воедино спостереження автора, його філософські, естетичні, етичні погляди та симпатії.*

Створення задуму — це активний творчий процес, який потребує від художника напруженої, прихованої роботи. Він повинен віддавати багато часу "ідеальному" творенню майбутнього твору, коли образи тісняться у свідомості і відбувається їх припасування один до одного. На цьому етапі (перетворення та підкорення собі життєвого матеріалу) і формується задум. Дуже важливим є формування уміння бачити результат своєї роботи. Це складний процес і він,

на наш погляд, спирається на два головні чинники: художню фантазію і інтелектуальну здібність до абстракції. І тільки поєднання такої здібності до абстракції з розвинутим чуттєвим уявленням сприяє побудові художнього образу в самій початковій стадії свого формування.

Таким чином, **перший етап** художньої творчості інтуїтивний, наступний - потребує аналізу. Тільки гармонійні поєднання інтуїції і аналізу дозволяють створити повноцінний, закінчений твір.

За переконаннями теоретика і практика з проблем композиції Е.А. Кібрика, схема процесу творчості виглядає таким чином: "**Інтуїція - аналіз - інтуїція: ЦІЛІСНІСТЬ**. Тому що мистецтво і починається, і закінчується, і сприймається почуттям. Пояснюється за допомогою аналізу" [3. 110].

В творчому процесі інтуїція проявляється не лише в період виникнення задуму на основі початкових накопичень. Вона може виявляти себе і в стадії виношування (формування, розвитку), а також у створенні образу і остаточній розробці сюжету.

При розробці студентами композицій за жанрами (натюрморт, пейзаж тощо) першопочатковий задум є основною композиційно-структурною формою хоча і не остаточною. У початковому задумі багато елементів композиції вже намічені і на перше місце виступає ідейна або сюжетна спрямованість. І дуже важливим у цей момент є якість, незвичайність пластичного мотиву, через який студент зможе яскравіше розкрити нові грані і якості того чи іншого явища.

"Бачення" майбутньої композиції, майбутнього твору повинно починатися, звичайно не з апіорної ідеї і з відповідної схеми, а з бачення, передусім, живописно-пластичної ідеї. "Інструментом" в творчому процесі спрацьовує і загострене відчуття, і досвід, і інтуїція, і всі ці якості разом. Можна стверджувати, що таке композиційне бачення формується, шліфується і розвивається прямо пропорційно з художньою практикою. На стадії формування задуму, композиційного бачення ідеї в матеріалі, -виникає необхідність конкретизувати композиційну схему, тобто виникає потреба в побудові задуму.

До побудови задуму можна прийти різними шляхами: через якусь деталь, яка би дозволила добудувати до неї все останнє; через загальний вид ідеї (деталізація, конкретизація її окремих категорій); поєднання першого та останнього.

Задум за своєю сутністю - це складне ціле, що складається інколи з дуже різних елементів. До задуму можуть бути занесені і загальні дії і окремі образи, і елементи ритмічного ладу і виразність контрастів тощо. З моменту втілення, реалізації задуму на перше місце виступає практичне використання уяви й художнього мислення, тобто процес виконання твору мистецтва. Практично, цей процес починається з перших ескізів композиції. Причому, початок такої практики, коли студенти прагнуть реально уявити, відобразити свій задум часто в доволі розпливчатому і занадто узагальненому вигляді (схемах), дозволяє вважати названі дії за один із найважливіших етапів творчого композиційного процесу.

**Третій етап творчого процесу** - полягає у створенні композиції будь-якого жанру (розробка задуму і втілення його в ескізах). До всього сказаного слід зауважити, що чітких окремих розмежувань у зазначених етапах не може бути. Дослідники цієї проблеми виділяють їх умовно, сам творчий процес є непередбачуваним. Самі фази, безумовно протікають за різними проміжками часу, взаємно проникаючи та взаємодоповнюючи одна одну.

Все залежить від якості сформованих у студентів початкових розумових здібностей, "первинних" художньо-образних уявлень, просторових образів, композиційного мислення, тобто того, що по суті становить психологічні основи, засади розвинутої професійної свідомості. Значення первинних уявлень важко переоцінити. - це в буквальному розумінні "перші цеглини", фундамент на якому стоїть складна система знань і умінь майбутнього фахівця. Всі ці форми чуттєвого пізнання (художньо-образні уявлення, просторові образи, композиційні уявлення, композиційні уміння і навички, навички художнього сприйняття) формуються за допомогою вправ і завдань з композиції. До них слід відносити як завдання по замальовкам, етюдам, начеркам (фази

накопичення першопочаткового матеріалу) але й системи вправ, які націлені на розвиток уявлення та фантазії (картки-завдання). Значний результат у формуванні вказаних властивостей дає використання у навчальному процесі "формальної" композиції, яка викладена в методичному посібнику "Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету" - методичний посібник.[8]

Створення ескізів композиції (ескізування) є початковою і головною формою матеріалізації ідейного задуму. Пошуки відмінних рішень в ескізах відбивають наміри автора найбільш виразно відобразити самий зміст ідеї.

Подальша робота над композицією (пошуки відмінних розв'язок задуму) проходить в чергуванні праці з начерками, етюдами, вивченням архівних матеріалів, предметів побуту і таке інше. На цьому етапі відбувається перехід від однієї форми діяльності до другої, який полягає, звичайно, у зміні характеру художнього мислення студентів. Мова йде про формування і розвиток таких спеціальних художніх здібностей: мислити цілісно (в процесі виконання ескізів); цілісно сприймати вивчасний об'єкт (явище); сприймати уже відтворену частину зображення (явище "зворотнього зв'язку" по М. М. Волкову).[2,252]

В зв'язку з цим, передусім повинна бути акцентована роль раціональної свідомості в реалізації етапів творчості в навчальному процесі. Відомо про нерозривний зв'язок емоційного і раціонального, синтезу почуттєвого і розумного. Думка передається через емоції, почуття несе думку стосовно до композиційне - творчого процесу : виконання практичного завдання найбільше поєднано з усвідомленням поставленої мети. Процес усвідомлення в свою чергу припускає передбачення наслідків роботи, встановлення зв'язків і місця компонентів композиції в її структурі.

Орієнтація навчання і засвоєння стадій творчого процесу при виконанні практичних завдань підвищує мотивацію і розвиває самостійність композиційного мислення:

- постановка проблеми з об'єктивним прочитанням завдання;

- перша спроба як «запланована» помилка усуває страх невірною кроку;
- стадія пошуку дає час для внутрішнього визрівання;
- композиційний синтез.

Композиційний синтез проявляється у різних аспектах композиційної діяльності : при "складанні" композиції, втіленні ідеї - задуму, в процесі навчання. Цей процес є актом творчого самоствердження студента (особистісний момент).

**Четвертий етап** творчого процесу роботи над композицією завершується узагальненням раніше виконаної підготовчої роботи (натурні замальовки, етюди, начерки тощо). На цьому етапі студенти повинні повернутися до загального рішення свого задуму, тобто до роботи над картоном (композиційного ескізу).

**Картон** - в образотворчому мистецтві - це великого формату малюнок, іноді кольоровий, виконаний у розмірі майбутнього твору: монументального живопису, картини, мозаїки, вітражу, гобелену тощо. При всьому цьому важливо відзначити ще й те що картон є синтезуючою, завершальною формою на базі малюнків з природи, ескізів, замальовок, - тієї великої підготовчої роботи, без якої зовсім неможливе створення мистецького твору.

Узагальненням раніше зробленої підготовчої роботи є закінчений композиційний малюнок, який включає результати, досягнуті у першопочаткових ескізах та, частково, в етюдах. Цей добре модельований рисунок виконується без виправлень. Із такого ескізу композиція твору (композиційний рисунок) переноситься на картон майбутньої роботи або прямо на ґрунт (зграфіто, рельєфне різьблення, живопис тощо). Дуже швидко із допоміжного технічного засобу картон перетворюється у найважливіший художній елемент творчого процесу, залишаючись останнім синтезуючим етапом над підготовчими малюнками.

Розміри, відношення сторін формату композиції продиктовані відповідними законами сприйняття і сприяють їх участі у виявленні сюжету,

ідейного змісті, задуму образотворчого твору. У цьому, на наш погляд, полягає одне із головних завдань картону.

Підсумовуючи вище сказане, потрібно усвідомлювати головне в цьому дослідженні і рекомендаціях. Безперечно, ми не ставили за мету викласти повну інформацію про творчий процес побудови мистецького твору, про психологічну структуру процесу художньої діяльності ( вона, як ми визначили, є поетапною), а в основному своєму розвитку - визначити весь комплекс складних інтелектуальних і практичних дій, що становить роботу над художньою композицією у студентів художнього факультету. Більш того, була здійснена спроба більш детально зупинитися на таких важливих питаннях в художній педагогіці як: формування цілісного бачення; розвиток умінь і навичок спостережливості; навичок зорової пам'яті; розглянута конструктивна система художньої композиції; визначене місце картону в композиційній структурі, завдання і форм його послідовного створення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барц Ф. Ф. *Наброски и зарисовки*. - М.: Искусство, 1970.-165 с.
2. Возков Н. Н. *Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей»* // В кн. «Содружество» наук и тайн творчества. / Под ред. Б. С. Мейлаха. - М.: Искусство, 1968.-С.250-261.
3. Кибрик Е. А. *Объективные законы композиции в изобразительном искусстве* // Вопросы философии. - 1966. №10.-С.107-113
4. Пономарев Я. А. *Психология творчества и педагогика*. - М.: Педагогика, 1976. - 279 с.
5. Тарабукин Н. М. *Композиция и тематика*. - ОР ГБР, 1931. - фонд 627.
6. Фаворский В. А. *О композиции* // Декоративные искусства СССР. - № 1. - С. 14-17
7. Щербина В. Г. *Картон як складова частина композиції: Методичні рекомендації для студентів художньо-графічних факультетів педагогічних інститутів*. - К.: Преса України, 1995. - 83 с.
8. Щербина В. Г. *Композиційні справи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету*. - Кривий Ріг, "Октак-принт", 1998. - 90 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Щолокова О. П.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

*Анотація.* У статті розкривається мета, зміст і структура інтегративного курсу "Методологія мистецької освіти", який має забезпечити підготовку магістрів до педагогічної діяльності у вищій школі. Він допомагає сформувати здатність проєктувати в галузь педагогіки мистецтва досягнення споріднених наук та усвідомити художньо-педагогічну діяльність як цілісний і системний процес.

*Ключові слова.* гуманізація освіти, вчитель музики, методологічна культура

*Аннотация.* Щолокова О. Методологическая культура учителя музыки в условиях гуманизации образования. В статье раскрывается цель, содержание и структура интегративного курса "Методология художественного образования", который обеспечивает подготовку магистров к педагогической деятельности в высшей школе. Он формирует способность проектировать в педагогику искусства достижения смежных наук и осмыслить художественно-педагогическую деятельность как целостный и системный процесс.

*Ключевые слова.* гуманизация образования, учитель музыки, методологическая культура.

*Annotation.* Scholokova O.P. Methodological culture of a music teacher with respect to humanization of education. The article deals with the goals, content, structure of the integrated course "Methodology of arts education", that prepares masters for pedagogical activities in universities. It shapes the ability to integrate arts education with achievements of similar sciences and to get the vision of arts education activities as a unite and systematic process.

*Key words.* methodological culture, music teacher, humanization of education

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни, що відбуваються в педагогіці і, зокрема, мистецькій освіті вищої школи, зумовили впровадження різноступеневої системи навчання, найвищим рівнем якої є ступінь магістра. До цієї ланки майбутніх фахівців залучаються кращі студенти, які закінчили бакалавратуру і в майбутньому мають поповнити викладацький корпус вищих навчальних закладів або спеціалізованих середніх шкіл, гімназій, ліцеїв та коледжів з поглибленим теоретичним і практичним вивченням мистецьких дисциплін. Особливістю їх підготовки є забезпечення інтегративних конструктів освіти – компетентності і самонавчання в процесі оволодіння знаннями та вміннями.

Потреба у фахівцях такого рівня кваліфікації постійно зростає. Це зумовлено істотними змінами, що склалися у системі вищої мистецько-педагогічної освіти: швидкого кількісного зростання вищих навчальних закладів, в яких значна увага приділяється культурологічному і мистецькому спрямуванню навчання; можливістю для студентів по-різному реалізувати власні освітні маршрути і здобувати одночасно дві або навіть три спеціалізації; вступати на другий або третій курс педагогічного університету після закінчення спеціалізованого навчального закладу I та II рівня акредитації (музичного, хореографічного, педагогічного училища) та ін.; розширенням в педагогічних університетах мистецьких спеціальностей, а саме: підготовки фахівців не тільки у галузі музики, а й хореографії, образотворчого мистецтва, дизайну, художньої культури, музичної психології, режисури тощо.

Такий широкий спектр мистецьких спеціальностей вимагає цілеспрямованої професійно-орієнтованої методологічної підготовки, заснованої на компетентнісному підході.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В контексті компетентнісного підходу методологія мистецької освіти розглядається у трьох аспектах: як наукове обґрунтування мистецької освіти в цілому, наукове обґрунтування її окремих сфер або проблем і як сукупність методів художньо-педагогічного впливу. Володіючи професійно орієнтованими методологічними знаннями і творчим досвідом їх практичного застосування, майбутній педагог вищої школи отримує надійні орієнтири для аналізу і успішного вирішення різних професійних питань, вироблення індивідуально-творчої позиції під час їх осмислення. Отже, методологічна підготовка на рівні магістратури дозволяє глибше усвідомити діалектичний характер художньо-педагогічної діяльності, здійснювати аргументований відбір методичних засобів, точніше, виявляти ефективність навчальних програм, посібників та інших методичних матеріалів.

Зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях компетентність розглядається як ступінь сформованості у фахівців загального комплексу знань, умінь, навичок і досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (В.Бондар, Е.Зєр, О.Локшина, О.Савченко, Л.Сохань, І.Родигіна, А.Хуторський, С.Шишов). Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми професійного характеру. При цьому особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка засновується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації. Тобто, особливістю компетентнісного підходу стає не засвоєння готових знань, а те, що студент сам формує свої знання, необхідні для вирішення конкретних проблем. За таким підходом його навчальна діяльність набуває дослідницького і перетворювального спрямування, представляючи синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду.



Виступаючи результатом навчання, компетентність у сфері мистецької освіти стає наслідком саморозвитку і самонавчання індивіда. Таким чином, застосування компетентнісного підходу у процес підготовки магістрів засновується на впровадженні інтегративних навчальних курсів, в яких предметна галузь співвідноситься з різними видами компетентності.

Ефективному розв'язанню даної проблеми сприятиме, на наш погляд, впровадження у систему підготовки магістрів інтегрованого курсу "Методологія мистецької освіти", що й стало приводом для написання даної статті, метою якої є розкриття основних завдань, змісту і структури курсу.

**Отримані результати.** Інтегрований курс "Методологія мистецької освіти" знайомить студентів з метою, завданнями та напрямками реформування вищої мистецької освіти, з її структурою, методологічними та психолого-педагогічними проблемами навчального процесу, науково-педагогічними основами організації післядипломної освіти в закладах, які її забезпечують. Усі ці питання розглядаються в синтезі з філософією мистецької освіти, мистецтвознавством, психологією та педагогікою. Курс допомагає сформуванню у магістрів здатність проектувати в галузь педагогіки мистецтва досягнення споріднених наук, усвідомити художньо-педагогічну діяльність як цілісний і системний процес. Його проблематика передбачає висвітлення таких тем: "Нова парадигма мистецької освіти", "Принципи розвитку вищої мистецької освіти", "Діалогова природа художнього спілкування", "Художньо-творча діяльність вчителя мистецьких дисциплін і сфера її прояву в освітньому просторі", "Системний, комплексний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до організації навчального процесу у вищій школі", "Формування ціннісної свідомості вчителя як основи гуманістичної педагогіки".

Так, перша тема розкриває особливості сучасної мистецької освіти, її пріоритети в контексті Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття та концептуальні засади. У другій темі основна увага приділяється принципам, які мають важливе значення у формуванні компетентності

магістрів. Це принципи фундаментальності, варіативності та альтернативності, гуманізації навчально-виховного процесу.

Застосування принципу фундаментальності пов'язується з тим, що вся система знань в галузі мистецтва набуває культурологічного спрямування. У певному розумінні приходиться повернутися до цілісного знання, розуміння єдиної художньої картини світу. Тобто, у всіх ланках мистецької освіти важливо забезпечити фундаментальність знань, ґрунтуючись на спільності художніх явищ у різних видах мистецтва, закономірності художнього сприймання і можливості мистецтва здійснювати комунікативні функції для формування художнього світогляду. Іншими словами, світова художня культура з усіма видатними проявами мистецьких явищ має складати програму культурологічних знань музики, а метою цієї діяльності може стати усвідомлення, за словами М.Бахтіна, цілісної "художньої картини світу".

Принцип варіативності та альтернативності (від лат. *alternativus* – чергування) відкриває широкі можливості вибору різних закладів мистецької освіти і навчальних програм, а також шляхів оволодіння такими програмами (бюджетна, контрактна форми, екстернат). Дотримання цього принципу дозволяє застосувати свободу професійної діяльності в умовах ринкових відносин і подальшу фундаменталізацію змісту мистецької освіти з урахуванням світових стандартів і, разом з тим, збереженням національних досягнень.

Принцип гуманізації навчально-виховного процесу набув актуальності у зв'язку з розвитком гуманістичних ідей, народженням нової педагогічної парадигми, нового погляду на учня як на суб'єкт розвитку і виховання. У межах концепції особистісно орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості і відповідного світогляду він набуває суспільної значущості. Головним змістом педагогічного процесу стає розвиток учня або студента, а показником роботи педагога – ефективність цього процесу. Принцип гуманізації реалізується шляхом збагачення змісту, методів і форм навчання і виховання. Він передбачає більш глибоку індивідуалізацію

навчального процесу, врахування досвіду і рівня досягнень учнів або студентів, надання їм більшої самостійності у становленні власних суджень. Результатом такої діяльності стає творча особистість.

В гуманістичній концепції освіти важлива роль відводиться діалоговій стратегії спілкування. Ця проблема розкривається у темі “Діалогова природа художнього спілкування”. В основу організації сучасного педагогічного процесу покладено спільну діяльність тих, хто навчає, і тих, хто навчається. При цьому діалог визначається як рівноправність суб’єктів, незалежно від віку, досвіду і рівня знань. Загальновідомо, що для мистецької освіти ця проблема має виняткове значення, оскільки діалогістичність пронизує художньо-педагогічну діяльність у двох взаємопов’язаних формах – міжособистісній та внутрішній. Взаємодоповнюючи одне одну, вони утворюють поняття “художнє спілкування”, сутність якого обґрунтовується через аналіз інтегративних якостей – комунікативність, емпатія, креативність і рефлексія. Ці якості охоплюють різні рівні емоційно-сислового пошуку мистецьких творів, усвідомлення власного відношення до них та інтеграції. В результаті виникають нові орієнтири у формуванні світогляду, які показують ефективність впливу мистецтва на особистість.

Одним з головних показників і водночас умов творчого зростання педагога будь-якої мистецької спеціальності є оволодіння художнім мисленням, усвідомлення особливостей художньо-педагогічної діяльності, способів її здійснення на різних етапах навчання. На перший план тут виступає педагогічна рефлексія, яка спрямовується на зміст і процес навчання, на власну професійну діяльність, усвідомлення, формування і творче вирішення художньо-педагогічних завдань, проєктування навчально-виховного процесу засобами мистецтва. Всі ці питання розглядаються у темі “Художньо-творча діяльність вчителя мистецьких дисциплін і сфера її прояву в освітньому просторі”.

Наступна тема розкриває сучасні наукові підходи до організації навчально-виховного процесу. Сукупність ідей і теорій, які обираються в якості

методологічних засад педагогічної дії, складає своєрідну "призму", через яку з'ясовується сутність педагогічного явища, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов його удосконалення та ефективного розвитку. Для вивчення різноманітних педагогічних явищ широко використовуються *системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, синергетичний* та інші підходи. Безумовно, всі вони є надзвичайно цінними і продуктивними для вирішення педагогічних проблем. Так, основним завданням *системного підходу* є озброєння учнів і студентів не лише фактичними знаннями теорії, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними. У галузі мистецької освіти системний характер розумової діяльності учнів і студентів відбувається у вигляді асоціативних зв'язків між видами мистецтва, засобами художньої виразності, стильовими напрямками та ін., які визначаються у різноманітних поняттях. Ці поняття мають інструментальний характер при аналізі проблем художньо-педагогічної освіти, або вступають в органічний зв'язок із поняттями дидактики вищої школи.

Для забезпечення ґрунтовних системних знань потрібно реалізувати *комплексний підхід* до процесу навчання. Такий підхід є наслідком застосування закону діалектики, згідно якого всі явища слід розглядати у єдності спільного, індивідуального та одиничного. У навчальному процесі комплексний підхід передбачає дотримання єдності трьох параметрів: 1) навчальний процес має бути єдністю соціального, психологічного і педагогічного; 2) єдності освітньої, розвивальної і виховної функцій навчання; 3) єдності усіх компонентів будь-якої методичної системи: цілей, змісту, методів, організаційних форм.

У всіх галузях мистецької освіти широко використовується діяльнісний підхід, оскільки за його допомогою розв'язується велика кількість творчих завдань. Мистецькі знання і поняття постійно включаються у структуру дій і засвоюються через включення у творчу діяльність. Безумовно, зміст діяльності в процесі навчання залежить від специфіки навчальної дисципліни, від реальних умов і можливостей студентів.

Необхідно також підкреслити, що функціонування освітньо-виховної системи має спрямовуватися на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб'єкта освіти як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками. Тому реалізація особистісного підходу дозволяє наблизитися до вирішення цих завдань. Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід долучає до змісту освіти, крім предметного змісту, ще й емоційні цінності, особистісні компоненти і спрямовує на розвиток і саморозвиток особистість студента. При цьому треба пам'ятати, що у особистісно орієнтованій освіті не можна наперед визначити певні властивості, адже її завданням є забезпечення сприятливих умов для повноцінного виявлення і розвитку особистісних якостей студентів.

До важливих методологічних проблем вищої мистецької освіти належить й формування ціннісної свідомості особистості. Розвиток гуманістичних ідей привів до визнання людини як суб'єкта розвитку і виховання. Враховуючи, що мистецтво акумулює в собі вищі моральні та духовні цінності, виховання можна розглядати як долучення індивіда до всіх досягнень художньої культури. Але передача цих духовних і моральних цінностей вимагає від особистості певних духовних зусиль для їх опанування. Розробка технології формування ціннісної свідомості має базуватися на культурологічному і діяльнісному підходах і передбачати спеціально сконструйований педагогічний процес, в якому мистецькі і моральні образи розглядаються у взаємозв'язку.

Отже, вивчення курсу "Методологія мистецької освіти" має забезпечити підготовку магістрів до педагогічної діяльності у вищій школі та педагогічної практики, яка проводиться на відповідних кафедрах факультетів або інститутів. Опанування матеріалу курсу допомагає їм оволодіти логікою художнього мислення, усвідомити закономірності художньо-педагогічної діяльності на методологічному рівні, що є важливою умовою формування методологічної культури педагога вищої школи.

#### *Література*

1. Атанов Г. А. *Возрождение дидактики – залог развития высшей школы.* – Донецьк, 2003.
2. Балл Г. *Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління.* – 1997. – № 2. – С. 21-36.
3. Смирнов С. Д. *Педагогика и психология высшего образования.* – М.: Академія, 2001.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманок Э. Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Моск. психолого-социальный ин-т.* – М., 2005.

# ОРГАНІЗАЦІЯ ВИСТАВОК ЯК ВИД НАУКОВО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ.

Юрченко О. С.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У статті розглянуто питання про роль виставкової діяльності у системі художньо-педагогічної освіти та викладено методичні поради по організації художніх виставок.

*Ключові слова.* експозиція, проект, план, етикетаж.

*Аннотация.* Юрченко А.С. Организация выставок как вид научно-творческой деятельности будущих художников-педагогов. В статье рассмотрен вопрос о роли выставочной деятельности в системе художественно-педагогического образования и изложены методические советы по организации художественных выставок.

*Ключевые слова.* экспозиция, проект, план, этикетаж.

*Annotation.* Yurchenko A.S. The organization of exhibitions as a kind of scientific - creative activity of the future artists - teachers. In the article a question is considered about the role of exhibition activity in the system of artistically-pedagogical education and councils are expounded of organization of artistic exhibition.

*Key words:* exhibition, display, project, plan.

**Постановка проблеми.** Становлення художника-педагога та його естетичне й художнє виховання – провідна задача навчання образотворчому мистецтву на художньо-графічному факультеті. Досягти її неможливо, не залучивши всі складові до цього процесу. Три основних складових художньої діяльності це – формування уявлень про предмет, формування уявлень про зображення та матеріальне виконання образотворчої задачі. Але цей процес буде не повноцінним, якщо до нього не залучати інші засоби естетичного та художнього виховання, такі як музейна практика, відвідування художніх виставок та виставкова діяльність самих учасників процесу. Запорука успіху полягає у планомірному систематичному залученні до мистецької діяльності, оскільки естетичні переживання залишають глибокий слід у пам'яті людини. В цьому відношенні образотворче мистецтво як засіб естетичного виховання знаходиться у найбільш сприятливих умовах. Досвід показує, що після проведення таких заходів у студентів спостерігається активізація образотворчої діяльності – вони з задоволенням готові виступати і як глядачі, і як творці.

Отже, організація художніх та навчально-творчих виставок набуває особливого значення. Такі заходи повинні сприяти впливу на розум і почуття студентів, пробуджувати в них естетичні емоції, будити творчу активність, яка може бути проявлена у самих різних галузях майбутньої діяльності. Робота

виконана в контексті наукових досліджень кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз публікацій наукових робіт останнього часу показав, що дане питання не розглядалося в системі педагогіки вищої та середньої школи. Свого часу такі автори, як М. Гнєдовський, А. Б. Закс, З. Н. Новлянська, Г. М. Мезенцева, Є. В. Шевцов та інші, розробляли методiku організації художніх виставок, але ці дослідження походилися в контексті вимог Міністерства культури УРСР і не адаптовані під сучасні вимоги мистецько-педагогічної освіти.

**Мета роботи.** Організації художніх виставок, як складовій навчального процесу та дієвому чиннику художнього та естетичного виховання не приділяється належної уваги. Методика організації виставок заслуговує серйозного дослідження, а набутий досвід – широкого впровадження у систему навчання образотворчому мистецтву. Мета цієї статті полягає у тому, що б привернути увагу до цієї актуальної проблеми й узагальнити досвід організації виставок художньої творчості.

**Результати дослідження.** Організація й проведення виставок в умовах факультету мистецтв – це не тільки демонстрація творчих досягнень викладачів і студентів в галузі та художньої практики, це ще й спілкування між учасниками та відвідувачами. Результатом такого спілкування є усвідомленого бажання до творчої діяльності, розширення кругозору, пізнання нового, виникнення нової тематики творів тощо. Виставки повинні сприяти ознайомленню широких верств населення з творчою та навчально-творчою діяльністю факультету. На таких виставках відбувається також обмін педагогічним досвідом та проводиться профорієнтаційна робота серед майбутніх абітурієнтів. Виставкову діяльність неможливо обмежити жорсткими умовами чи правилами проведення. Цей процес досить гнучкий і спонукає до народження нових типів, нових концепцій виставок. Та все ж спробуємо виробити базову класифікацію виставок.

По-перше, виставки слід класифікувати за метою, задачею та призначенням експозиції. Це можуть бути виставки творчі, навчальні, навчально-творчі, навчально-методичні, експериментальні, ознайомчі, підсумкові, звітні та інші.

Ці виставки можуть бути персональними, груповими, ювілейними, присвяченими конкретній даті, з фондів (якщо виставлено роботи з методичних фондів чи фондів музею факультету) і так далі.

За місцем розташування виставки поділяються на стаціонарні (виставки що проводяться виставковій залі факультету), пересувні (виставки що проходять у міській та інших виставкових залах), виїзні, виставки присвячені святковим датам чи пов'язані з студентськими науково-проблемними групами та профорієнтаційною роботою факультету.

За тривалістю експозиції виставки можна поділити на постійні та тимчасові.

Створенню виставки, будь-якої іншої експозиції, передують досить вагома за обсягом проектна робота.

Спочатку потрібно створити виставком та робочу групу.

Виставком складає план проведення виставок на певний термін у якому призначає день й час проведення засідань виставкому на яких буде зроблено відбір творів для експозиції та виходячи з мети, задачі й призначення виставки розроблено проект. Проект повинен дати конкретне уявлення про її цілі, зміст, зовнішній вигляд, технологію та засоби побудови експозиції. Тому створюється комплект документації, який складається з трьох частин, пов'язаних між собою й підпорядкованих основним етапам проектування: науковому, архітектурно-художньому та технічному.

Наукова частина є головною. На її основі розробляються художній та технічний проекти.

Наукова концепція експозиції – це цілісно узагальнене розуміння задач виставкової діяльності та система основних тем, ідей і проблем, що розкриваються в експозиції. В документі відображається: обґрунтування ідей



виставки, її мета та результати яких потрібно досягти; зміст та тематична структура експозиції; джерела надходження експонатів; вимоги до архітектурно-художнього проекту та технічне забезпечення; медіа підтримка.

Так, наприклад, при розробці наукової концепції виставки студентських науково-проблемних груп, що проходила в травні 2006 року у виставковій залі факультету мистецтв, було зазначено, що, по-перше, метою виставки повинно стати в першу чергу виявлення ролі студентських науково-проблемних груп у системі навчання образотворчому мистецтву на художньо-графічному відділенні; по-друге – узагальнення кращого досвіду роботи студентських науково-проблемних груп. Експозиція має бути пропагандистською базою студентської наукової роботи та продемонструвати відвідувачам виставки досягнення студентів у цьому напрямку роботи, їх професійне та творче зростання, і зрештою, ефективність такої форми роботи із студентами.

Прийом робіт на виставку відбувається у призначений час і в установленому порядку. У цей момент слід розробити тематико-експозиційний план (ТЕП). ТЕП включає в себе тематичну структуру, перелік та зберігання експонатів. Форма ТЕПу може складатися довільно, але він має містити пункти, необхідні для подальшої організаційної роботи (етикетаж, випуск буклету, реклама, тощо). Так, наприклад, на вище зазначену виставку включено такі пункти як – номер по порядку; прізвище, ім'я та по батькові автора; курс; назва роботи та рік виконання; техніка виконання та розміри; науковий керівник.

Тематико-експозиційний план повинен дати уявлення про те, з яких розділів складається виставка, кількість представлених експонатів, що потрібно показати, про що потрібно розповісти й так далі.

Розробка етикетажу (анотацій до експонатів) і розміщення його у ТЕП займає чимало часу, тому етикетаж слід виділити в окремий додаток.

Слід зазначити, що етикетка повинна трактуватись не лише як засіб донесення інформації, а як частина художнього вирішення експозиції. Зміст і форма етикеток залежить від експозиційної теми, характеру предмета та місця в експозиції. Але спільним для всіх етикеток є те, що вони мають містити в собі

інформацію про: ім'я, прізвище та вік автора; назву роботи та рік створення; техніка виконання та розмір.

При створенні етикеток необхідно дотримуватися певних правил композиції: кожна частина повинна починатися з нової строчки; назву експонату слід виділяти більшим шрифтом; атрибуційні дані розміщуються під назвою, чи в кінці етикетки. (шрифт для цієї строчки підбирається найменший або пишеться курсивом); переноси не допустимі. Етикетки слід оформити й розмістити так, щоб вони якомога краще виконували свої функції. Тут теж слід дотримуватись певних правил, що витікають із зовнішніх особливостей експонатів різних типів. Не слід класти етикетки на експонати. Їх розміщують поряд із скульптурою, чи предметами декоративно-ужиткового мистецтва або ж розміщують на стінці вітрини. На окантованих експонатах етикетка розміщується на паспарту, рамі, під рамою чи поза рамою на стіні, але ні в якому разі на зображувальній площині.

Якщо експонати розміщені вище експозиційного поясу, то етикетку краще помістити на рівні очей із схемою їх розташування та усіма необхідними даними. Дрібні експонати нумеруються і під відповідними номерами надається їх перелік з анотаціями. Слід уникати нав'язливості й строкатості етикеток, різко виділяти їх на тлі експозиції, або ж нівелювати їх, робити зовсім непомітними. Друкувати чи писати їх слід на якісному папері чи картоні. Робота над етикетажем є трудомісткою і копіткою, в ній не має дрібниць. Етикетаж значною мірою визначає рівень культури експозиції.

На основі створеної документації (наукова концепція, ТЕП, етикетаж) розробляється проект архітектурно-художнього рішення експозиції.

Проект архітектурно-художнього оформлення виставки повинен висвітлити такі питання: вимоги до оформлення експонатів та матеріали необхідні для оформлення; розглянути особливості організації експозиції, визначити місце експозиційних центрів та експонати, що будуть в них виставлені (живопис, графіка, декоративне і прикладне мистецтво не можуть

бути виставлені разом у одному залі); визначити порядок оформлювальних робіт.

Після цього робоча група приступає до монтажу експозиції.

Досвід роботи студентської науково-проблемної групи доводить, що виставкова діяльність на факультеті повинна стати невід'ємною складовою навчального процесу. Зрозуміло, відсутність уваги, чи формальне відношення до організації виставкової діяльності суттєво не вплине на фахову підготовку студентів. Але ж ніхто не стане заперечувати, що подібні заходи сприяють розвитку творчих здібностей, дозволяють на живо спостерігати й аналізувати навчальні і творчі здобутки, як свої так і колег. Тут важливою є сама можливість живого спілкування між студентами, педагогами й художниками, створення атмосфери співробітництва і доброзичливості, адже кінцевим результатом формування особистості є вміння вчителя творчо вирішувати найскладніші задачі сучасного педагогічного мистецтва. Шляхи розвитку творчих здібностей різноманітні. Ми вважаємо, що пошукова робота у цьому напрямку, застосування нових живих методик будуть на практиці сприяти підготовці сучасних вчителів образотворчого мистецтва.

**Висновки.** Формування фахівця, естетично вихованої особистості художника-педагога є головною задачею мистецько-педагогічної освіти. Підняте питання є однією із складових цього складного процесу. Планова організація виставкової діяльності на факультеті мистецтв сприятиме активізації навчально-творчого процесу, обміну думками та педагогічним досвідом, ознайомленню широких верств населення із діяльністю факультету.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Вступ України до європейського освітнього простору зумовлює удосконалення й пошук нових форм активізації навчально-творчої діяльності студентів. Організація виставкової діяльності є однією з ланок сучасної системи мистецько-педагогічної освіти. Тому, ми вважаємо, що розробка науково-методичної літератури по цьому питанню має подальшу перспективу. Провідною стратегічною задачею підготовки майбутніх спеціалістів є пошук

шляхів входження української художньо-педагогічної освіти з урахуванням її культурно-історичних традиції у єдиний європейський простір.

#### Література.

1. М. Гнедовский. Музейная экспозиция. – Советский музей. – М., 1987, №6.
2. Искусство музейной экспозиции. Труды НИИ культуры, т.45 – М., 1977.
3. Заис А. Б. ТЭП – основа творческого успеха – Советский музей. – М., 1984, №1.
4. Клякс Р. Р. Художественное проектирование экспозиции. М., Высшая школа, 1978.
5. Новлянская Э. Н. Почему дети фантазируют? – М., 1978.
6. Мезенцева Г. М. Музеизнание. К., 1982.
7. «Развить чувство прекрасного!» - Юный художник, №9, 1985.
8. Шевцов Е. В. Основные средства и формы эстетического воспитания. – М., 1985.

## ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША

Ярошенко О. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* Стаття розглядає основні прийоми читання нот з аркуша, складові навички даного виконавського процесу, етапність формування навички та методи тренування швидкісних реакцій на нотні знаки, вплив на формування музичної культури особистості.

*Ключові слова:* читання нот з аркуша, музична діяльність, довільні рухи, навичка орієнтації, етапність, методи, уваження, швидкість реакцій, нотний знак.

*Анотация.* Ярошенко Е. Н. Вопросы формирования музыкальной культуры личности в процессе чтения нот с листа. Статья рассматривает основные приемы чтения нот с листа, составляющие навыка данного исполнительского процесса, методические приемы формирования навыка и тренировки скоростных реакций на музыкальные знаки, воздействие на формирование музыкальной культуры личности.

*Ключевые слова:* чтение нот с листа, музыкальная деятельность, произвольные движения, навык ориентирования, этапность, методы, представления, скорость реакций, нотный знак.

*Annotation.* Yaroshenko O. Questions of formation of musical culture of the person during reading the notes from a sheet. The article considers the general provisions and components of receptions of reading of the notes from a sheet, methodical receptions of formation of skill and training of high-speed reactions on musical marks and musical culture of the person.

*Key words:* reading of the notes from a sheet, musical activity, any movements, skill of orientation, stage, methods, representations, speed of reactions, musical mark.

**Постановка проблеми.** Формування музичної культури особистості є процесом багаторівневим і суперечливим. Він вимагає відпрацювання студентом (учнем) відповідного репертуару (творів різних епох, стилів, творчих напрямків), дотримання необхідних форм роботи під керівництвом досвідченого викладача. Дотримання цих умов допоможе формуванню особистості музиканта, який при необхідному технічному розвитку ознайомиться з різними напрямками і стилями музичної творчості, розвине уяву, мислення і пам'ять, визначиться в художніх смаках тощо [6,52].

Цілком зрозуміло, що тільки у процесі опрацювання змістових модулів з основного та додаткового інструмента, курсу гармонії, спрямованого на вивчення еволюції гармонічного мислення, хорового й оркестрового класів та ін. вирішити в повному обсязі зазначені завдання неможливо. Студентам (учням) необхідна широка обізнаність у найрізноманітніших музичних явищах, що практично може бути здійснене лише при систематичному знайомстві все з новими і новими творами як композиторів-класиків, так і сучасних авторів у слуховому сприйнятті і у власному виконанні музичних творів. Тому, якщо не плануються спеціальні заняття "Читання нот з аркуша", то даний вид роботи обов'язково повинен бути присутній на кожному занятті з основного (і додаткового) інструмента протягом всього періоду навчання студента (учня), його практичної музичної діяльності в якості професіонала або аматора.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розгляд цього питання, а також створення наукової концепції оптимального розвитку виконавства (в тому числі і читання нот з аркуша), причому, на основі свідомого психічного керування даним процесом, завжди хвилював провідних викладачів гри на різних музичних інструментах минулого і сучасності (Р.О. Верхолаз, М.М. Рябов, І.Т. Назаров, Г.М. Ципін та інші). Досягнення психологічної і фізіологічної науки (дослідження Б.Г. Анан'єва, В.М. Бехтерева, О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, О.М. Леонг'єва, І.М. Мечнікова, В.М. М'ясищева, О.О. Ухтомського, І.П. Павлова) надають можливість розглянути процес читання нот з аркуша з психофізіологічних засад. Теоретичними орієнтирами дослідження довільних рухів людини, їхньої природи і психологічних закономірностей формування, що має пряме відношення і до поставленої нами проблеми виступають наукові доробки відомих психологів П.П. Блонського, Л.С. Виготського, Д.М. Узнадзе, С.Я. Рубінштейна, сучасних психологів-дослідників – Н.С. Миропольської, С.Т. Музичука, Л.А. Петровської, Л.І. Пилипенка, А.І. Шинкарюка.

Про корисність і цінність читання з аркуша у процесі формування музичної культури свідчать трактати Ф.Е. Баха, Х.Ф. Шубарта та інших видатних педагогів-музикантів XVII-XVIII століть. Необхідність вправності в

читанні нот з першого на них погляду – “a prima vista” – підкреслювалась видатними педагогами різних музичних закладів [6, 34-35]. На недостатню увагу даному виду роботи учня-піаніста вказували багато видатних музикантів: Нейгауз Г., Ойстрах Д., Ріхтер С., Ципін Г. та інші.

**Метою даного дослідження є розгляд основних прийомів формування навички читання нот з аркуша з поетапним їх розподілом, що веде до формування чіткого уявлення про складові даної навички: орієнтацію в нотному тексті, структуру музичного твору, збагачення слухових уявлень і слухового досвіду як чинників формування загальної музичної культури.**

**Отримані результати.** Для успішного формування навичок читання нот з аркуша необхідно, у першу чергу, вміти швидко читати нотні знаки, які розташовані по горизонталі й по вертикалі, внаслідок чого виникають додаткові труднощі в процесі формування необхідної навички. Швидке читання неможливе без вміння розрізняти й об'єднувати ряд нотних знаків у комплекси (гамообразні, арпеджовані тощо), швидко орієнтуватися у відстанях між знаками по вертикалі (інтервали, акорди), усвідомлювати смислові зв'язки між звуками (мотиви, фрази), визначати початок і кінець однорідних послідовностей, напрямок їхнього руху і його зміни [1,39].

Одночасно необхідно опанувати навичку швидко і, не дивлячись на клавіатуру, знаходити на інструменті все прочитане в нотах. Таким чином, знання клавіатури фортепіано (вивчення основних формул фортепіанної фактури, їхнього розташування під руками і апікатури), є важливою передумовою розвитку читання нот з аркуша.

Після засвоєння навичок орієнтації в нотному тексті й за клавіатурою настає період, коли неможливо обійтись без швидкої орієнтації в структурі музичного твору: уявлень про поділ музичної тканини, про ознаки закінченості елементів структури, про опорно-смислові елементи музичних побудов, розділів форми і форми в цілому, про нашарування фактури і її значення для вираження образно-смислового змісту твору тощо.

Щоб практично забезпечити виконання головного принципу – бачу-чую-виконую – необхідно постійно збагачувати слухові уявлення [4,53]. Постійне збагачення слухового досвіду відбувається також тільки при такій організації занять, при якій учень зміг би слухати якомога більше музики. Прослуховування відповідних музичних прикладів у виконанні викладача сприяє усвідомленню образно-емоціональних характеристик прослуханих творів, сприяє утворенню звукових комплексів, які в подальшому будуть читатись як готові “блоки”. Подібний методичний прийом буде сприяти прискоренню формування навички читання з аркуша нотного тексту. Головне – після прослуханого бачити нотний текст і усвідомлювати звуковий символ того елемента, який зараз виконується [6,150]. Розвитку цієї навички допомагає постійне тренування: студенту (учню) показують відповідний елемент тексту (на деякий час), після чого ноти закривають і пропонують побачене виконати напам'ять. Такий тренінг стає необхідною умовою “роздвоєння” роботи мислення при читанні нот. Відбувається одночасне усвідомлення подальших першочергових завдань при виконанні раніше сприйнятих елементів без спрямування уваги на клавіатуру фортепіано.

Приступаючи до читання нот з аркуша, доцільно дотримуватись такої послідовності: визначити тональність і розмір твору; проаналізувати характерні особливості фактури; визначити провідний ритмічний малюнок і особливості звуковисотної організації матеріалу. Тільки після визначення характеру музики доцільно приступати до визначення і виконавських дій: аппікатури, активності дії пальців, “дихання” рук тощо [1,21]. При виконанні зазначених дій необхідно дотримуватись необхідних темпів виконання. Поступово це дасть можливість сформувати швидкість реакції, чіпкість уваги, кмітливість.

На всіх етапах формування навички читання нот з аркуша доцільно дотримуватись такої послідовності: спочатку осмислити звуковисотний малюнок, потім перейти до обстеження фактури і її звуковисотних співвідношень. Це допоможе швидше усвідомити інтонаційно-процесуальний і логіко-емоційний зміст музики.

*Перший* етап включає читання мелодій, антифонне викладення, паралельний рух в октаву, дзеркальне проведення мелодій, рух в сексту, дециму, гомофонію з витриманим звуком (інтервали, акорди) у лівій руці, а потім, навпаки, поліфонічну фактуру (підголоскові імітації), збільшення кількості голосів.

До *другого* етапу навчання входять завдання, які включають твори з поступовим рухом мелодичного рисунка, починаючи з двох нот, поступово збільшуючи їхню кількість і переходячи до гармонічних послідовностей, ламаних інтервалів, стрибків, ускладнених ладогармонічних тяжінь, що врешті-решт приводить до появи випадкових знаків.

*Третій* етап включає комплексне прочитання акордів і гармонічних фігурацій з поступовим збільшенням об'єму позиційних переміщень (довгі й мішані арпеджіо, тощо) з включенням до них неакордових звуків.

На *четвертому* етапі доцільне вивчення принципів побудови аплікатури в різних видах фактури – у межах однієї позиції, зміні позицій у гамах і арпеджіо, інтервалах і акордах, подвійних нотах.

Формування навички читання нот з аркуша на *п'ятому* етапі пов'язане з поступовим ускладненням артикуляційних і динамічних завдань від зміни різних характеристик до сумісництва контрастних звучань у різних шарах фактури.

*Шостий* етап включає ускладнення синтетичних побудов від найпростіших фраз (з одним диханням) до усвідомлення розвитку всередині фрази і співвідношення різних фраз в процесі розгортання твору.

*Сьомий* етап пов'язаний з ускладненням метричних розмірів. Запропоновані етапи формування читання нот з аркуша відповідають зростанню складності. До наведених (у вільному викладенні) положень можна додати відповідні музичні приклади [5, 16-44]:

1. Ніч. Вірменська народна пісня; За городом качки пливуть. Українська народна пісня; С.Прокоф'єв. Вставайте, люди русские;



2. На зеленому лузі. Російська народна пісня; Лісоруб. Російська народна пісня; Ю.Челкаускас. Литовський наспів;
3. Рибалка. Вправа по Ш. Ганону; Словацька народна пісня; В.А. Моцарт. Уривок з опери "Дон Жуан";
4. А. Гречанінов. Мазурка; І. Гуммель. Екосез; Д. Прицкер. Залізнична-піонерська;
5. Л. Бетховен. Дев'ять варіацій; М. Глінка. Варіації на тему Моцарта;
6. Й. Мислівечек. Чотири рондо; В.Завадський. Українська шумка;
7. Й. С. Бах. Триголосна інвенція № 15; Я.Степовий. Ніби танець.

Розуміння логіки ускладнення завдань у процесі розвитку навичок читання нот з аркуша допоможе визначити мету в роботі на кожному етапі, підібрати необхідний нотний матеріал.

Швидкість реакцій, встановлення звукомоторного зв'язку, які є необхідною умовою читання нот з аркуша, вимагає наступного тренування: гра без зосередження уваги на клавіатурі фортепіано, тобто "всліпу" – від визначення розташування клавіш з орієнтацією на чорні в різних видах фактури до більш складних комбінацій дій, що вимагають переносів рук на клавіатурі, до придбання впевненості виконання без попереднього контакту пальців із стимулювання прискореного сприйняття тексту; аплікатурні вправи без урахування звуковисотності, а далі – з урахуванням її – термінова реакція на цілу поспівку; складання таблиці аплікатури інтервалів; складання таблиці аплікатури акордів (спочатку тризвучних, а потім і чотиризвучних); музичні вправи для розвитку пам'яті; впевнене вивчення фактурних комплексів спочатку в помірному, а потім в швидкому темпі; розумова уява майбутньої дії; виконання акордів фігураціями і навпаки - виконання фігурації акордами.

Великого значення в цих процесах набуває транспонування музики як засобу комплексного прочитання музичних структур незалежно від того, чи то буде транспонування по слуху чи по нотах. Така робота позитивно впливає на засвоєння ладотональних закономірностей музики, сприяє більш вільній орієнтації на клавіатурі в процесі відтворення музичних уявлень.

**Висновки.** У контексті сказаного досвід роботи з питань формування навички читання нот з аркуша свідчить про необхідність досконалого вивчення даної проблеми, а також розробки методики читання нот з аркуша, спланованої і систематичної роботи із співвідносним творчим добром навчального матеріалу. Читання нот з аркуша на основі упорядкованого навчального матеріалу різних стилів і напрямків розширює безпосереднє поле культурної діяльності студентів (учнів), надає можливості індивідуального накопичення власного виконавського досвіду і знань, підвищує індивідуально-культурний рівень особистості. **Подальший напрямок дослідження** спрямований на вивчення психологічних умов формування навички читання нот з аркуша, змісту і структури даного процесу як виду діяльності, наслідування як прийому в процесі навчання читання нот з аркуша.

#### *Література*

1. *Верховаз Р.А. Вопросы методики чтения нот с листа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 45 с.*
2. *Волков И.Б. Учим творчеству. – М.: Педагогика, 1982. – 89 с.*
3. *Левинштейн А.И. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 493 с.*
4. *Миротольська Н.С. Стан сформованості художньої культури учнів // Педагогіка і психологія - К.: Педагогічна думка, 2001. - № 1. - С. 49-56.*
5. *Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей / Сост. С.Лиховицкая, Л.Баренбойм. – Л.: Гос. муз. изд-во, 1956. – 127 с.*
6. *Цыган Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984 – 176 с.*
7. *Шинкаренко А.І. Функціональні особливості взаємодії моторики і психіки // Педагогіка і психологія. - К.: Педагогічна думка, 2001. - № 1. – С. 34-42.*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ)**

**Резниченко Н.И.**

Южноукраинский государственный педагогический университет

им. К.Д.Ушинского

*Анотація.* Резниченко Н.И. Професійна підготовка фахівців у системі художньо-педагогічного утворення (проблеми і досвід). Розглядаються питання наукової організації процесу художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Ключові слова.* навчальний процес, підготовка учителів.

*Аннотация.* Резниченко Н.И. Профессиональная подготовка специалистов в системе художественно-педагогического образования (проблемы и опыт) Рассматриваются вопросы научной организации процесса художественно-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

*Ключевые слова.* учебный процесс, подготовка учителей.

*Annotation.* Reznichenko N.I. Vocational training of experts in system of art - pedagogical education (a problem and experience). The questions of scientific organization of art - pedagogical preparation of future teachers of fine arts are considered.

**Постановка проблемы.** Обновление содержания профессиональной подготовки учителей изобразительного и декоративно-прикладного искусства соответственно требований государственных нормативных документов, а также концептуальных положений философии педагогического, художественного образования относительно повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и достижение целей личностно-ориентированной педагогики нуждается в применении современных подходов к решению проблемы научной организации непрерывного художественно-педагогического образования в Украине [1,4,5,7].

Необходимым условием реализации обозначенных задач должен стать также переход к современным подходам к организации процесса подготовки учителей в системе педагогических ВЗО соответственно требованиям Болонской конвенции. Определенные условия побуждают по-новому решать проблемы, увидеть новые ракурсы исследования организации учебного процесса в системе художественно-педагогического образования.

**Анализ исследований и публикаций.** Внедрение в учебный процесс на художественно-графических факультетах кредитно-модульных технологий должно содержательно оформлять модель процесса подготовки специалиста и обеспечивать ее подсистему - модель учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства, с одного стороны, и с другой – внедрение современных теорий управления педагогическими процессами (Беспалько В.П., Котов В.Е., Тализина Н.Ф., Кларин М.В., Машбиц Е.И., Якунин В.О.), в том числе гибких технологий проблемно-модульного обучение (Чошанов М.А.), и в целом кредитно-модульных технологий организации учебного процесса (Богданова И.М., Вербицкий А.А., Юцявичене П.А.), научных концепций Архангельского С.И., Зязюна И.А., Рудницкой О.П., Сластенина В.А., Умана О.И. и других отечественных и зарубежных ученых.

Важным для нашего исследования являются определения профессора Рудницкой О.П. относительно условий научной организации учебного

процесса, в том случае и на художественно-графических факультетах. Она делает ударение на том, что внедрение новых подходов в образовательные системы послужило причиной необходимости обращения к философским, психологическим, эстетическим, искусствоведческим теориям разных времен, которые до недавнего времени считались далекими от технологий педагогической деятельности и далее отмечает, что особое внимание заслуживают те, которые направляют современную философию художественного образования на осмысление процессов формирования духовности личности средствами искусства, которое есть "надпредметным" результатом обучения и не измеряется количеством усвоенной информации и умением ее использовать.

Документальным выражением модели современного учебного плана подготовки учителей стали положения и современные теории об организации учебного процесса в вузе [1-8].

Таким образом, для рассмотрения и научного обоснования системы профессиональной подготовки учителей важной основой являются ценностные ориентиры философии художественного образования в контексте национального образования и его осознание в европейском образовательном пространстве. Отсюда вытекают задачи современного решения проблем организации учебного процесса подготовки учителей изобразительного и декоративно-прикладного искусства, внедрения новых технологий художественно-педагогического образования, учебных планов, которые отражают нормативно - документальный аспект деятельности в высшем учебном заведении.

**Формирование цели статьи.** Раскрыть проблемы и опыт научной организации процесса подготовки будущих учителей в системе художественно-педагогического образования.

**Результаты исследования.** Анализ действующих учебных планов специальности "Педагогика и методика среднего образования. Изобразительное искусство" с определенными циклами дисциплин социально-гуманитарного,

психолого-педагогического, а также дисциплин профессионально-ориентированного циклов, да и дисциплин по выбору вуза и студентов, представляет собой устаревшую за временем модель подготовки будущего специалиста - учителя изобразительного искусства. Однако старый учебный план на правах модели нами совершенствовался и переделывался соответственно современных требований общества к уровню профессиональной подготовки специалистов. Цель таких изменений содержания учебного плана как модели процесса обучения - оптимизация процесса профессиональной подготовки молодых специалистов в современной системе высшего художественно-педагогического образования. За последние десять лет на художественно-графическом факультете Южно-украинского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушиньского проводится научно-методическая работа по разработке и оптимизации модели процесса подготовки учителей, в основу которой положен новый учебный план специальности «Изобразительное и декоративно-прикладное искусство», а также исследовательская работа по обобщению опыта в обозначенном направлении.

Работа по разработке и усовершенствованию учебных планов, программ, которые обеспечиваются кредитно-модульными технологиями организации учебного процесса по специальности для подготовки бакалавров, специалистов и магистров осуществлялась на разных уровнях.

Научно-методическая деятельность коллектива художественно-графического факультета была направлена на разработку новых программ дисциплин художественного и методического циклов, различных практик в соответствии с требованиями Болонской конвенции [7]. Программы построены по дидактическому принципу комплексного подхода к разработке нормативно методических материалов учебно-воспитательного процесса подготовки будущих учителей.

Опыт коллектива в этом направлении имеет достаточный массив научных исследований по проблемам подготовки учителей изобразительного искусства.

На их основе был осуществлен экспертный анализ, который проводился в три этапа, а полученные результаты стали материалом для комплексной дидактической систематизации прежде всего дисциплин психолого-педагогических, методических и художественных циклов для научной организации учебного процесса. Работа с материалом осуществлялась на основе разработанной автором образовательно-квалификационной характеристики, образовательно-профессиональных программ и модели специалиста разного уровня (младший специалист, бакалавр, специалист, магистр). Это позволило составить унифицированные учебные планы с кредитно-модульной системой организации учебного процесса за специальностью с дополнительными специальностями как базового документа для профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров с учетом нового содержания дидактического цикла государственного компонента "Художественная культура" школьных учебных планов.

Элементы образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональных программ нашли свое отражение в предложенной нами структурно-логической схеме отчетной документации преподавателей, которые осуществляют процесс обучения студентов на художественно-графическом факультете. Прежде всего, элементы составляющих модели модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса находят свое место в индивидуальном рабочем плане, в той части, где преподаватель формирует обучающие модули, определенный объем учебной информации, которая необходима для выполнения профессиональной деятельности. Запланированные результаты работы по теме (содержательному модулю), прежде всего, направлены на получение студентами системы знаний и умений, на формирование профессиональной готовности к будущей деятельности и способности трансформировать накопленный в вузе опыт непосредственно на практике. Каждая рабочая программа учебной дисциплины выступает в практике вузовской деятельности преподавателя как предметная модель - заместитель специалиста [3].

На основе анализа и экспертной оценки нормативно-документальных материалов нами был подготовленный комплекс методических рекомендаций. Научно-методической работа велась по разработке всех составляющих модели подготовки будущих учителей. Коллектив преподавателей факультета разработал новые адаптированные и усовершенствовал наиболее эффективные по смыслу актуальности и научности дисциплины, которые вошли в обновленный план. С целью совершенствования процесса подготовки студентов в период обучения были исследованы и определены затраты времени на аудиторные и самостоятельные занятия, определены задачи и оптимальные дозы выдачи информации на лекциях, лабораторных, семинарских и практических занятиях, определен объем самостоятельной работы в мастерских, а также в условиях домашних занятий из каждой дисциплины художественного и методического циклов, уточнен объем и содержание реферативных, курсовых, дипломных и магистерских работ.

Для повышения качества преподавания академических дисциплин художественно-методического цикла, на факультете был также осуществленный комплекс мероприятий по усовершенствованию структуры их содержания за кредитно-модульной системой обучения. Они занимают в учебном плане для подготовки специалиста более 6000 часов за государственным компонентом и больше 700 часов по выбору вуза и студентов, который составляет больше 65 % часов учебного плана и отвечает нормативам Государственного стандарта. Разработанные мероприятия нацелены на укрепления межкафедральных, межпредметных связей и кредитно-модульной системы. В основу педагогической работы каждого преподавателя была положена единая форма планирования, документального оформления. Разработанный алгоритм составления программ по соответствующему плану детерминруется общей целью и задачами, кредитно-модульной технологией организации учебного процесса подготовки учителя не только на занятиях художественного, но и психолого-педагогического, методического циклов, да и практической подготовки в условиях работы с детьми. Как показал анализ

результатов экспертной оценки, это дало с оптимальной затратой времени сформировать профессиональной способности выпускников факультета к педагогической деятельности в современных условиях работы общеобразовательной школы ( 65% выпускников имеют высокий уровень профессиональной подготовки).

Анализ состояния межпредметных связей разрешил на основе его результатов ( большинство предметов - 65 % своей целью и содержанием рассматривали лишь специфические для данного предмету вопросы, рамки которых не разрешали применять задачи, которые должны быть направлены на формирования качеств и свойств именно учителя изобразительного искусства в межпредметной совокупности связей, и тем самым разваливали системность, комплексность модели подготовки специалиста) разработать структурно-логические схемы - карты процесса преподавания дисциплин с учетом требований государственного стандарта высшего педагогического образования. В эти схемы включены графики преподавания тем и выполнение задач программного материала. В них рассматривается дидактически детерминированный процесс обучения-учения, овладение массивом знаний и умений как совокупной деятельности преподавателя и студента по изучению конкретной дисциплины. Дидактические задачи, которые положены в основу программ и структурно-логической карты, обеспечивают алгоритм творческой педагогической деятельности преподавателя и сохраняют целостность курса для освоения программного теоретического и практического материала студентами. Каждому студенту была выдана структурно-логическая карта по всем дисциплинам художественного цикла, которые изучаются в семестре. В ней определен запланированный результат изучения каждой темы в соответствии цели и задач модели специалиста. Функциональное содержание заданий целенаправленно на формирование личностных качеств специалиста и профессионального уровня подготовки не вообще учителя, а будущего учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства, учителя конкретного просветительно-квалификационного уровня, учителя - предметника.



Таким образом, вместо простого планирования учебной дисциплины и разработки содержания программы преподаватель, при условиях требований и содержания задач модели специалиста конкретной специальности и квалификации, прогнозировал те показатели, которые определенные образовательно-квалификационной характеристикой и образовательно-профессиональной программой как составляющих Стандарта высшего образования в Украине.

Вопросы усовершенствования содержания учебных дисциплин и их структурно-логических (обязательного и инвариантного частей) модулей обучения, например, по курсу дисциплины "Рисунок", методически обоснованные в объяснительных записках программ для бакалавров, специалистов и магистров. Они рассматриваются в соответствии перечня типичных задач и системы умений, изложенных в ОКХ, ОПП для разных уровней подготовки учителей. Так, вступительная часть программ рассматривает педагогически целесообразную технологию преподавания курса и процесса обучения, формы, методы и условия формирования профессионального мастерства, компетенции и способности к трансформации накопленного опыта в вузе в практической деятельности учителя - предметника, учителя - воспитателя, педагога - художника. Вступительная часть с целью, задачами и технологией обучения студентов основ искусства оформлена в форме методических положений, которые могут творчески использоваться педагогом и студентом. В каждой программе рассматриваются психолого-физиологические, педагогические, дидактические, методические, художественные основы обучения, которые регламентируются моделью специалиста и моделью процесса подготовки его на художественно-графическом факультете.

Вместе с тем, нами определено, что повышение качества художественно-педагогического образования и процесса подготовки специалиста нуждается в постоянном усовершенствовании не только содержания программ государственного компонента, а и программ дисциплин и спецкурсов

компонента по выбору вуза и студентов. В большинстве этот цикл дисциплин не обеспечен дидактическими, методическими материалами, а в некоторых случаях программы спецкурсов не проходят экспертную оценку методическими комиссиями, некоторые спецкурсы допускают дублирование и параллелизм по смыслу при их составлении, имеют *существенные с расхождением с задачами модели специалиста.*

Содержание программ таких спецкурсов не обеспечивает подготовку выпускников относительно возможностей занимать им первичные должности согласно государственному классификатору профессий Украины («Классификатор профессий» ДК 03-95 и «Квалификация видов экономической деятельности» ДК 009-96), а также подготовки к осуществлению профессиональных функций именно учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства, не учитывает дифференцированное, личностно-ориентированное обучение студентов старших курсов. Нами смещенные эти недостатки и предложена гибкая структура дисциплин по выбору.

**Выводы.** Таким образом, на основе обобщения накопленного материала и изучение состояния процесса подготовки специалистов нами создана современная модель подготовки специалистов разного квалификационного уровня, разработанная дифференцированная структура дисциплин по выбору с учетом задач художественно-педагогического образования и научно обосновано их содержание.

Результаты комплекса проведенных мероприятий разрешил создать оптимальную, структурно-функциональную модель процесса подготовки специалистов, модель специалиста, единую структурно-логическую и функциональную кредитно-модульную систему профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного и декоративно-прикладного искусства на художественно-графическом факультете Южно-украинского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинського, достичь в значительной степени оптимизации учебного процесса и качественного уровня процесса обучения во всех его звеньях.

Научно-методические разработки по вопросам современной организации учебного процесса на художественно-графических (художественно-педагогических) факультетах в целом, как показывает анализ результатов опыта и работы в определенном направлении, обеспечивает овладение выпускниками системой умений решать определенные типичные задачи профессиональной деятельности учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства при осуществлении педагогических функций. Научная организация и оперативное управление учебно-воспитательным процессом на художественно-графическом факультете, как показали результаты наших исследований, есть один из наиболее перспективных путей усовершенствования и повышение эффективности процесса подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональных функций и решение педагогических задач своей деятельности в условиях современной образовательной школы различного типа.

**Перспективы дальнейших исследований.** Разработанная методика усовершенствования научной организации учебного плана и учебных программ по специальности не является постоянной. Нынешний проект нуждается в доработке и обсуждении на основе дальнейшей апробации, побуждает по-новому решать проблемы, увидеть новые ракурсы исследования вопросов современного измерения научной организации учебного процесса в системе художественно-педагогического образования.

#### *Литература*

1. Анисимов О.С. *Методологическая культура педагогической деятельности и мышление.* – М., 1991.
2. Балюби Я.Я. *Організації навчального процесу у вищих закладах освіти.* – К., 1997.
3. Дмитриева М.С., Штейнберг А.А. *Научная организация учебного процесса в высшей школе.* Ч.4. – Кишинев, 1987.
4. *Додаток 1 до Наказу Міністерства № 285 від 31 липня 1998 р. «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти».* – К., 1998.
5. *Концепція педагогічної освіти.* – К., МО України, 1998.
6. *Постанова Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 р. «Про перелік напрямків та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями».*
7. *Текст Болонської декларації.* – Інтернет-ресурс: <http://donetsk.ua/Russian/ovn/bologna.html>
8. Сластенин В.А. *Современные подходы к подготовке учителя.* Педагогическое образование и наука, №1, 2000.

## СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО СТИЛЯ

Снопкова О. В.,

Институт искусств НГУ имени М.П. Драгоманова

*Анотация.* В статье анализируются научные подходы в определении сущности музыкального стиля, социально-культурные предпосылки его формирования, рассматриваются вопросы стилеобразования, основанного на действии символа как культурно-знаковой формы, символического выражения образов.  
*Ключевые слова.* музыкальный стиль, стилеобразование, символические основы музыкального стиля.

*Анотація.* Снопкова О. Символічні основи музичного стилю. У статті аналізуються наукові підходи у визначенні сутності музичного стилю, соціально-культурні передумови його формування, розглядаються питання стилювання, яке відбувається на основі дії символу як культурно-знакової форми, символічного вираження образів.

*Ключові слова.* музичний стиль, стилювання, символічні основи музичного стилю.

*Annotation.* Snopkova O. The symbolic foundation of the music style. The scientific approaches in determining the point of music style, social and cultural preconditions of its forming are analyzed in the article, also discussed some questions of style forming, that found on the effect of the symbol as a cultural – marking form, symbolical expression of images.

*Key words.* music style, style forming, symbolical basis of music style.

**Постановка проблемы.** Важнейшая тенденция современной музыкальной теории и эстетики – изучение процесса становления музыкальных форм, жанров, других образований. В этом плане актуальным становится вопрос о том, как культурно-художественный и социальный «субстрат» превращается в содержание музыкальных форм и других систем и каким образом это происходит. Подход к анализу музыкального содержания с точки зрения генезиса и развития расставляет новые акценты и в исследовании такого важного феномена, как музыкальный стиль.

**Анализ исследований и публикаций.** Сегодня понятие музыкального стиля рассматривается с самых разных позиций: отношения формы и содержания, семиотики, выражения особенностей музыкального мышления, проявления системной организации искусства, отбора и интеграции средств музыкальной выразительности и т.д. Однако в тени остается вопрос о факторах и условиях формирования самого этого феномена.

Так, С. Скребков отмечает, что «стиль в музыке, как и во всех других видах искусств, – это высший вид художественного единства» [1, 10]. В свою очередь, В. Медушевский считает, что «художественный стиль – это семиотический объект, возникающий на основе произведений, объединенных

целостностью мировосприятия, ставшего означаемым стиля, неразрывно связанным с его означающим – системой выразительных средств» [2, 31-32].

М. Михайлов связывает с музыкальным стилем «выражение особенностей музыкального мышления как специфической художественно-творческой формы мышления... Стиль охватывает все проявления музыкального мышления – и пассивного, слушательского, и активного, творческого» [3; 51, 56]. Здесь выражен психологический подход: особенности стиля связаны с процессами восприятия музыки, со слуховым интонационным опытом.

Широко распространена трактовка музыкального стиля как соотношения содержания и формы. Такое определение стиля, несмотря на свою абстрактность и всеобщность (ведь любой определенный объект – материальный или знаково-символический – имеет свое содержание и форму), получило значительное распространение в литературе, вошло в справочники. В «Музыкальной энциклопедии» отмечается, что «понятие стиля в музыке, отражающее диалектическую связь содержания и формы, является сложным и многозначным. При безусловной зависимости от содержания оно относится к области формы, под которой понимается вся совокупность музыкально-выразительных средств, включающая элементы музыкального языка, принципы формообразования, композиционные приемы.

Понятие стиля подразумевает общность стилевых признаков в музыкальных произведениях, коренящихся в социально-исторических условиях, в мировоззрении и мироощущении художников, в их творческом методе, в общих закономерностях музыкально-исторического процесса» [4, 282].

М. Михайлов, который рассматривает стиль через интонационный отбор, производимый каждой определенной эпохой, замечает: «Стиль является важнейшим исходным и одновременно результативным моментом в комплексе объективных интрамузыкальных факторов... главное, что нас в данном случае интересует, это почти неизменно наличествующая, хотя бы в сугубо

опосредованной форме, некая глубинная интонационно-смысловая общность между воспроизводимым и воспроизводящим, принимающая подчас едва ли не парадоксальный характер» [3; 57, 59].

Чтобы раскрыть природу «субстанции» самого стиля, сохраним его трактовку как формы, но изменим направленность исследования. Тогда вместо сложившейся традиции выявлять форму стиля через анализ собственно музыкальных произведений, реконструируя черты общего для них стиля, пойдем другим путем и определим **цель статьи** как раскрытие самого процесса стилиобразования как такового, рассматривая его как некую «первичную» по отношению к музыкальным формам реальность.

**Полученные результаты.** Сделаем в этой связи некоторые допущения. Во-первых, стиль (включая и музыкальный) будет рассматриваться как особое «самоконструирование» музыкально-художественного процесса, в котором через выявление исходных ценностно-мировоззренческих позиций образуется некоторое пространство, способное развернуть эти позиции в музыкальном творчестве, восприятии, общении. Поэтому стиль формируется как некий комплекс условий, необходимых для выявления конкретно-исторических особенностей общества и человека и раскрываемых художественными средствами музыки. Значит, образование стиля – процесс объективный, лишь частично охватываемый сознанием как композитора-творца, так и аналитика-ученого. С этих позиций музыкальный стиль – это внутренняя «граница» музыкального пространства, разделяющая и одновременно соединяющая музыку с культурой данного социума, сферой его межличностного общения, с другими сферами музыкального выражения. В пространстве такого конкретного музыкального стиля собраны и созданы все те внутренние необходимые факторы, которые дают автономность, устойчивость и самостоятельность соответствующим музыкальным формам и жанрам.

Во-вторых, стиль всегда выражает в себе качество целостности, в которой развертывается любая конкретная музыка. Следовательно, музыки без стиля не существует как социально-культурного, художественного явления. Если

начинает деградировать определенный стиль (поскольку его целостность и уникальность теряется через активное вторжение эпигонов и подражателей различного рода, которые воспроизводят лишь внешние черты сходства музыки с данным стилем, но не его глубину и качество), то и соответствующая музыка начинает «сходить со сцены». Но поскольку целостность потенциально, так или иначе, опережает свое развертывание в системе, то и стиль формируется как бы «прежде» самой развертываемой на его основе музыки. Можно поэтому считать, что стиль – это возможность музыки определенного типа, возникающая в историческом развитии общества и культуры, развертывание или осуществление которой и дает основание целым музыкальным эпохам.

Но если в форме стиля схвачены лишь максимально концентрированные и обобщенные художественные принципы, выражающие данную эпоху, то проработка внутреннего пространства стиля в музыкальном опыте эпохи развертывают эти принципы в музыкальной драматургии, в осуществлении движения определенного содержания и смысла, выраженного в интонационном «наборе», голосоведении, ритмике и других компонентах музыкального языка.

В этом плане любой художественный стиль выступает началом первичной культурно-художественной «специализации» данной эпохи, благодаря чему и осваивается ее собственное содержание. Но стиль не подчиняется законам и пределам отдельного жанра, вида искусства. Так, стиль барокко «прошел» через театр, архитектуру, музыку, живопись, везде сохраняя свои характерные черты: контрастность света и тени, разума и чувств, содержания и формы. Этот стиль выявил такие условия бытия человека и общества в контексте духовной культуры, которые стали самостоятельным пространством художественного исследования внутренней противоречивости бытия человека, драмы его субъективности. Но другие аспекты социального опыта, например, рациональность, логичность – стали основанием другого самостоятельного стиля – классицизма, также охватившего ряд художественных жанров и направлений – от архитектуры и театра до музыки.

Итак, стиль задает начало или совокупность условий развертывания конкретного художественного опыта в ту или иную эпоху. Но это – не только свойство стиля, но и характеристика самой культуры в ее отношении с обществом. Культура – это форма первоначальной организации социальной жизни, ее собственных структур.

*Музыкальный стиль формируется из социально-культурных предпосылок через порождающий объективный механизм символа, который раскрывает общность данного множества слабо связанных друг с другом компонентов, включая их в общее пространство порождения или развертывания. Символ раскрывает то пространство, в котором обнаруживается возможность интеграции данного множества в каком-то направлении, режиме существования, ценностной ориентации и т.д. Символ – способ подведения некоторого особенного и единичного к общему.*

В основе действия любого символа лежит внутреннее стремление конгломерата к целостности, хаоса – к упорядоченности. Это стремление означает повышение надежности и устойчивости существования любого из данных составных элементов за счет «привязки» каждого из них к некоторой определенности, закономерности, тенденции. Другими словами, конгломерат, охваченный символической формой, уже начинает выстраиваться как некий порядок, как внутренние связи между компонентами. Но символ применим не к любому конгломерату. Он начинает работать лишь там, где можно выявить хотя бы на самом общем, абстрактном уровне то общее, что присуще каждому разнокачественному компоненту и входит также в их сосуществование. Символ и выступает тонким средством, инструментом и формой такого выявления. Это объясняет, почему образование стиля не может происходить спонтанно и когда угодно, а требует вполне определенной совокупности социальных и культурно-исторических условий и предпосылок.

Символ связан со знаком, но не сводим к нему. Знак превращается в символ тогда, когда его употребление вызывает согласованное представление не о совокупности обозначаемых предметов, а об их значении, которые



представлены в самом знаке. Т.е. символ – это знак, который становится самостоятельным носителем своего содержания (значения): представления о самих обозначаемых предметах или событиях снимаются в представлениях о самом символе – о том, что он означает как таковой. Поскольку значение символа всегда конвенционально, то он может принимать «облик» тех наиболее общих предметностей и форм, которые он представляет. В данном аспекте он вполне может репрезентироваться как культурно-художественный музыкальный стиль. Однако из каких же основных сторон он складывается? Что здесь синтезируется, задавая направленность и определенность самой музыки?

Попытаемся хотя бы в самых общих чертах реконструировать этот процесс стилеобразования, основанный на действии символа.

Итак, поскольку музыка возникает в пространстве культурно-художественной коммуникации, которая формируется и меняется вместе с изменениями самого общества, его культуры, то важно рассмотреть основные составляющие данной сферы. Прежде всего, можно выделить мировоззренческие аспекты – отношение «человек-мир». Здесь важно различать ориентацию на потустороннее (Бог, сакральное) или на посюстороннее – человек, природа. Затем необходимо учитывать конкретные социальные отношения и культурные ситуации, в которых может проявиться определенный «заказ» на художественные формы. Более конкретным основанием формирования музыкального стиля может стать пространство социально-культурного общения, в котором раскрывается смысл бытия человека и общества, разного рода «проекции» ценностного характера.

Важно учитывать внутреннюю целостность пространства, охваченного действием символа. Л.А. Закс отмечает, что «все подсистемы, аспекты, элементы культуры взаимообусловлены, взаимосоотнесены, пронизаны системным качеством. В силу этой системности, информационного и стилевого родства культурных феноменов между ними существуют отношения «взаимной

переводимости». Каждый из них есть своеобразный код, ключ к чему-то существенному в культуре в целом и ее отдельных произведениях.

Так, весьма четко все это проявилось в средневековой музыке. «Для средневековой музыкальной культуры – как культуры канонического типа – характерны высокая стабильность принятых норм и преобладание идеи тождества. Пение порождено словесным текстом, вместе с ним составляя синкретическое единство, направленное, как и весь ритуал, к созерцательному углублению в трансцендентные идеи христианского учения» [5, 84].

Здесь музыка повернута от человека к Богу, от времени – к вечности. «Эту направленность музыки можно... определить как проявление «обратной перспективы»... прямая перспектива... исходит из центрального положения наблюдателя-зрителя, а его позиция является наиболее значимой. В средневековом искусстве изображение не преследует цели создания иллюзии видения реалий жизненной ситуации. Зритель и его «пространство» не имеют значения, центром является наиболее важный персонаж иконы... Таким образом, ценностно доминирует трансцендентное» [5, 87-88].

Итак, прежде самой музыки – как условие ее формирования – выстраивается выраженная через пространство и время ценностная установка, система мироотношения, в которой человек повернут от земного к небесному, вечному. Наиболее универсальным символом здесь выступает символ креста, в котором схвачены все основные соотношения мира и человека. Но более конкретно – своеобразной символической основой – является образ реальности, разделенной на сакральное и профанное, верх и низ, обнаруживающей «лестницу совершенств» – идущей сверху вниз. При этом соответственно убывает и Мощь бытия, возрастает зависимость низа от верха. Но процитируем еще раз данного автора.

«Если обратиться к музыке, то проявлением обратной перспективы можно считать ценностные ориентации на прошлое... Здесь проявляется антиномичность, вообще свойственная христианству: неизбежная протяженность во времени музыкального образа и вневременность его бытия,

поскольку он постоянно возвращается, повторяясь как себестождественный. Соответственно пространственной, временная перспектива многоаспектна: господствует протяженное настоящее, намечена направленность течения времени в прошлое» [5, 88]. Таким образом, символически выраженные образы реальности здесь предопределяют реальное существование и структуру музыкальных форм, специфику их исполнения и восприятия слушателями.

Совершенно другое мироощущение, возникающее с эпохи Возрождения, поставившее человека в центр реальных событий, выстраивает и новые музыкальные стили, жанры, формы. Прежде всего, возникает феномен «Я реальности» - личность осознает свою самостоятельность. Она выстраивает свои собственные координаты пространства и времени, свой значимый ряд событий. Она открывает внутреннюю субъективность, которая уже не зависит от какой-то внешней силы (Бога, Духа), но только от самого человека. Символом этой реальности становится Разум, в котором совпадают реальность и цели, формы и содержание, связи вещей и связи идей.

Возникает концепция свободы воли, возникает также представление о «моем» внутреннем, которое открыто лишь моему сознанию и чувствам. Человек нового времени усваивает новые нормы поведения, он также ориентирован на других людей. Возникают новые модели реальности, в которых приоритет получает однородное пространство и равномерно текущее время. Появляются и новые культурно-знаковые формы (опера, инструментальная музыка, портрет и т.д.), организованные на основах внутренней соразмерности, преобладании прямой перспективы, ориентированные на мир человека. «Как особые знаковые системы новая живопись, литература, архитектура, наука, философия обеспечили, с одной стороны, формирование института личности («Я реальности»), с другой - новый тип поведения и жизнедеятельности человека. К рубежу XVII столетия сформировались не только новая наука и искусство, но и новая художественная коммуникация. Эта коммуникация обеспечивала, во-первых, обмен

переживаниями, т.е. сопереживание, во-вторых, выявление и реализацию собственных переживаний личности» [6, 17].

Коммуникация и стала конкретным или непосредственным пространством символизации, сформировавшей новые музыкальные стили с XVII века (продолжая те более общие символические выражения мировоззрения эпохи, которые реализовались в философии и культуре в целом). Сформировался новый музыкальный язык, новые формы, в которых были реализованы эти особенности коммуникаций, связанных с появлением «Я реальности». Можно согласиться с точкой зрения, высказанной В.М. Розиным, что огромное значение для формирования этого внутреннего субъективного пространства личности имело развитие новой гармонии, средств ее выразительности. Он пишет, что «классическая гармония вместе с гармоническими и ритмическими началами формировалась как такая система знаковых средств, которая позволила реализовать опыт самопереживания человека нового времени, одновременно по-новому конституируя и структурируя его».

При всей видимой гипотетичности данной формы становления классической музыки, автору удалось увидеть этот процесс через внутреннее пространство символизации, в котором сливаются в нечто целое внешнее – мировоззренческая модель эпохи, ее ценностные установки, и внутреннее – личность, межличностное общение. Поэтому не кажется нелогичной идея автора о том, что формирование классической музыки проходило ряд этапов именно в пространстве символизации – от формирования музыкально значимых выражений (мелодические, гармонические и ритмические обороты), на основе которых складывались фрагменты новой музыки. Этот пример символической реконструкции – проявление указанной в начале статьи тенденции поворота музыкальной науки к генетической реконструкции процессов, ставших основами порождения готовых результатов в виде музыкальных форм, и он демонстрирует методологическую перспективность такого подхода.

**Выводы.** Конечно, приведенными примерами нельзя исчерпать многообразие и сложность символических оснований становления музыкального стиля. Ясно также, что само такое формирование всегда находится в контексте исторических и культурных изменений общества и поэтому усложняется вместе с ними. Различные коллективные и индивидуальные интонационные системы в истории музыки – способы бытия и развития конкретно-исторических систем ценностей и соответствующих им типов мироотношения. Поэтому-то музыкальный образ как особая ценностно-смысловая реальность, равно как и музыкальный язык, через который этот образ существует, не могут быть поняты вне контекста, смыслового пространства порождающей основы музыкального сознания – системы ценностей эпохи создания, исполнения, восприятия произведений.

Все это важно учитывать при анализе символического формирования музыкального стиля – прошлого или современности. Поэтому любой отход от этого интонационного смыслового пространства, особенно заметный в конструктивизме, алеаторике и т.п. течениях, выступает как некий «побочный» стиль, в котором музыка начинает терять свое человеческое измерение и приобретает вышеуказанное психофизическое значение и смысл.

#### *Литература*

1. Скребилов С.С. *Художественные принципы музыкальных стилей.* – М.: Музыка, 1973.
2. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект // *Советская музыка* - 1979. - № 3. - С. 31-32.
3. Михайлов М. *Стиль в музыке.* - Л.: Музыка, 1981.
4. *Музыкальная энциклопедия.* – Т.5. - М.: Сов. Энциклопедия, 1981.
5. Герасимова-Персидская И.А. *Место музыки в отечественной культуре XVII века / Музыка. Культура. Человек.* - М.: Музыка, 1973.
6. Розин В.М. *Музыкальное произведение как социокультурный и психический феномен. Опыт гуманитарной реконструкции становления классической музыки // Музыкальное произведение в системе художественной коммуникации.* - Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1989.

# ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ФИГУРЫ ЧЕЛОВЕКА В МИРОВОЙ ЖИВОПИСИ

Щербаков О.Ю.

Криворожский государственный педагогический университет

*Анотація.* В статті розглядається проблема методів та прийомів узагальнення форм фігури людини в різні історичні періоди образотворчого мистецтва з метою використання накопиченого часом досвіду для розвитку творчих здібностей студентів.

*Ключові слова.* епоха, стиль, форма, зміст.

*Анотация.* В статье рассматривается проблема методов та прийомів узагальнення форм фігури людини у різні історичні періоди образотворчого мистецтва з метою використання накопиченого часом досвіду для розвитку творчих здібностей студентів.

*Ключові слова.* епоха, стиль, форма, зміст.

*Annotation.* In the article are examined the problem of summarize methods of man-figure forms in the different historic periods of graphic arts with the aim to use time-accumulated experience for developing the students creative abilities.

*Keywords:* the historic period, the style, the form, the maintenance.

**Постановка проблемы.** На художественно-графических факультетах

педагогических вузов курс композиции в разделе живопись по теме “От портрета до многофигурной тематической композиции” ставит своей целью выработать умение изобразительными средствами, связанными воедино, раскрыть содержание, идею произведения, подчеркнуть основное и главное, ввести зрителя в мир своих переживаний и размышлений.

То есть, главная задача студента научиться создавать гармонию содержания и формы в произведении на основе знаний законов изобразительного искусства, знаний анатомии и правил построения пропорций человеческого тела.

**Анализ исследований и публикаций на данную тему.**

Художественные школы разных стран и эпох создавали свои приемы, отвечающие задачам искусства своего времени. Одна из целей художника вобрать в себя это многообразие и воплотить его в своих произведениях. Без знания истории искусств невозможно по-настоящему понять значение и роль образности в живописи. Владая этими знаниями и изобразительными средствами, студенты могут глубоко анализировать историю искусства и отдельные произведения мастеров, познать специфику синтеза содержания и формы.

В современном искусстве художественный отход от анатомической фигуры и ее традиционных особенностей не подрывает основы творчества. Чтобы выразить новые взгляды на окружающий мир, необходимо начинать с твердой базы знаний, так как новые "открытия" в изобразительном искусстве всегда имеют основу в достижениях прошлого. В искусстве, как и в других областях, экспериментирование является условием роста мастерства, качества профессионального творчества на основе фундаментальных знаний.

В частности, вопросы обобщения форм фигуры человека с целью создания образа в живописной композиции, рассматривают в своих исследованиях и публикациях такие авторы, как Бернард Хогарт, Георг Клебер, Соловьева Б.А., Ене Барчай, Готфрид Баммес, Рославец Е.Н., Полевой В.М. и другие. Но многие из перечисленных авторов не достаточно глубоко рассматривают этот вопрос в контексте использования накопленного в изобразительном искусстве опыта при создании живописного произведения, либо вопрос рассматривается не в контексте специфики художественно-графических факультетов педагогических вузов.

**Цели статьи.** Целью данной статьи является формирование у студентов осознанного, системного подхода при исполнении творческой композиции в жанре от портрета до многофигурной композиции с учетом создания образа, глубокого содержания картины, воплощенного в необходимо правильною форму на основе накопленного веками опыта в изобразительном искусстве.

**Полученные результаты.** Современное искусство находится, как считают искусствоведы, на критической стадии развития. Сегодня заметна концентрация многообразия стилей, новшеств в визуальных видах искусства. Никогда общество не было столь тесно связано с искусством всех видов и эпох – от искусств первобытных народов, искусства великих эпох прошлого до искусства современности.

Следовательно, чтобы молодой художник не прибывал в растерянности от многообразия целей, задач и направлений в искусстве, он должен исследовать мир искусства, опираться на науку, как эффективное средство

развития. Художник, воспринимающий науку как ущемление его “свободного” взгляда на мир, обречен на кризис, дилетантское искусство.

Поэтому, чтобы искусство было высокопрофессиональным, оно должно нести ответственность за передачу своих идей и понятий, отражать жизнь и время художника, его нравственность, этические принципы, демократические идеалы в развитии человека. Искусство должно свидетельствовать о мастерстве, обретенном художником, о его рассудительности и оригинальности при передаче эстетического переживания. И, прежде всего, оно должно возникать из окружающего мира, вырастать из общественной, научной и культурной почвы как критерия творчества [2.25]

Это не означает, что на художника следует возлагать какие-то жесткие условности или ограничивать его свободу индивидуального самовыражения в экспериментировании. Художник не должен приспособливаться под кем-то установленное правило, предписание, догму или традицию, однако художнику следует полагаться на ценности и традиции, сложившиеся в ходе развития теории и практики изобразительного искусства. Необходимо поддерживать принципиальные связи с прошлым, как с исторической основой, которая согласовывалась бы с развитием искусства наших дней.

Современная жизнь сложна и разнообразна и ее многомерность растет с каждым днем, поэтому художник должен мгновенно реагировать на постоянно меняющуюся жизнь, понимать ее природу, чувствовать постоянную связь с жизнью общества.

Что бы ни говорили об общем историческом развитии искусства, изображение человеческой фигуры означает наиболее глубокое постижение общественных и культурных концепций искусства, начиная с племенной культуры и до наиболее передовых цивилизаций прошлого и настоящего. Если искусство рассматривать как образец человеческих устремлений, то фигура в искусстве – его наиболее выразительная квинтэссенция. Специфической проблемой ее художественного изображения служит стремление художника передать свой опыт и восприятие в выразительной, исполненной смысла



зрительной форме. Но всегда существовали какие-то ограничения, накладываемые общественными и культурными воззрениями, в результате чего ощущение художника концентрируется в художественную форму, стиль, характерные его социальной среде. Эти признаки не надо путать с манерой исполнения того или иного художника, что, конечно же, может впоследствии быть использовано начинающим художником в его творчестве. Только определив черты стиля, можно говорить об общем художественном стиле эпохи.

Чтобы представить себе эволюцию изображения человеческой фигуры в конкретных зрительных образах, ее надо рассматривать обобщенно, сконцентрировав главные черты.

В период первобытного искусства можно выделить характерные особенности изображения фигуры человека, которые продиктованы суровой реальностью. Сюжеты, которые человек рисовал на стенах своей пещеры, представляли, как правило, в основном животных, имевших для него большее значение, чем человеческие фигуры. Причем, они настолько значимы, что в них нет и намека на абстракцию. Фигурки же людей упрощены, плоски, примитивны, не индивидуализированы. В эпоху родового общества изображение человека это обрядовая фигура, которая является больше символом, чем образом, тяготеющим к упрощенной форме, носящий характер симметричности и статичности. Подобные изображения нередко включают декоративный мотив, подчеркивающий выразительность. [3.65]

В период бронзового века (древнеегипетская, месопотамская, древнеиндийская, древнекитайская, древнеамериканская цивилизации) развитие человеческого бытия заметно изменила религия: от духов предков люди обратились к богам природы, от ритуалов перешли к организованному религиозному культу. Фигура человека превратилась в изображение бессмертного бога. Ее формы устойчивы, развиты, полунатуральны и статичны в пределах их замкнутых контуров, расположенных фронтально для удобства восприятия.

Переход от династических авторитарных обществ к более развитым, в социальном и культурном отношении цивилизациям Греции и Рима, связан с усилением общественной значимости личности. Это время веры в идею добродетели, созидательной первопричины мироздания, создающее гармоничную связь мироздания с личным миром. Идея человеческого совершенства воплощалась в образах богов и богинь. Поэтому совершенная фигура изображалась, как живая, и была задумана в соответствии с математически рассчитанными идеальными пропорциями. Греческая идеальная фигура отличается от фронтальной двухмерной структуры египетского искусства живым движением тела, гибкой атлетической формой и пластикой движения.

В период средневековья язычество и пантеизм были вытеснены монотеистическим нравственным христианством, которое основано на вере в то, что явления природы суть творения божественной власти. Целью жизни человека становится добро души, а бренное тело оказалось средством обретения конечной оценки своим деяниям. Фигура духовного человека, в представлениях церкви, была напряженно суровой, глубоко эмоциональной в религиозном экстазе. Она имеет, как правило, удлиненную форму, носящую характер искаженной реальности. Религиозная иерархия часто отражена в иерархии размеров и положения фигур в соответствии с религиозной значимостью. По своему значению это иконографические символы, которые служат декоративной цели, провозглашая идею о том, что церковь – это убежище от соблазнов земного существования.

Эпоха Возрождения это время бурного творческого подъема, освободившегося от церковной схоластики, эпоха больших открытий. Своими правильными анатомическими, живыми и полными энергии формами, фигура человека символизировала жизнь и какой она могла бы быть, доказывая родство разума и природы, веру человека в Бога. В самой фигуре ее упругость и напряжение передавались с помощью широкой, выразительной и прихотливой динамики линий. Тело доводилось до совершенства в соответствии с греческим идеалом. Линейные контуры осязаемы, они передают пластику мускул и

точность анатомического строения, создавая тем самым форму героической монументальности.

Искусство эпохи Просвещения в Западной Европе отражало беспокойность и меняющийся характер жизни. Идеалы свободы завладели воображением людей, что, в свою очередь, провоцировало интерес к человеческой индивидуальности. В основном это было искусство портрета. Предшествующая монументальность была сведена к жанровому изображению человека в его социальной среде. Символ героического обобщенного занял место обыкновенной личности. В искусстве барокко художников интересовала светотень во всех ее проявлениях. Разрабатывалась пластика тела, равно как и его объемность. Время сделало заметный шаг к передаче непосредственного мгновения, эффектной мимики в изображении человека. Четкий линейный контур уступил место мягкой передаче в пространстве предметов, а безупречная поверхность полотна – мазкам, выявляющим материальность.

Промышленный век в Европе (период романтизма, реализма, импрессионизма): итогами рационализма, свободомыслия, научного и социального прогресса XVIII века стали производительность труда в век машин, расширение торговых взаимосвязей и, как итог, конфликты и кризисы в общественной жизни. Искусство тяготеет к инакомыслию, покровительство предлагалось только тем художникам, которые отражали консервативные взгляды и академические традиции, чему возникает противодействие в вопросах содержания и стиля неакадемическим экспериментированием, субъективным пристрастием. Искусство этого периода характеризуется разнообразием в изображении фигуры. Реалистическая передача форм во всех ее проявлениях придает искусству XIX века своеобразную действительность и убедительность. Предметом внимания становятся обычные, незаметные, ничем не выдающиеся люди: убогие, увечные, нищие. В них художники искали внутреннюю, а не внешнюю красоту, которая раскрывает благородство, человеческое тепло. Всю силу пафоса реализм черпает из невыразимых человеческих мучений. Импрессионистическое направление, отличаясь

светоносностью, раскрывает досуг обычных людей, предающихся безделью, выступающими зрителями сложного времени.

Современная эпоха – постимпрессионизм, кубизм, экспрессионизм, сюрреализм, абстракция и т.д. Художник направляет свою творческую энергию на создание множества идей и форм, выходящих за пределы понимания современников – публики. Оказавшись в эпицентре социальных катаклизмов, художник ищет интерес в собственных переживаниях. Закат импрессионизма стал и закатом объективного зрительного образа в искусстве. Объективное переродилось в субъективное, абстрактное. Образы превращены в символы эгоцентрического начала. Неомодернизм ставит своей целью превращение представлений о фигуре в искусстве прошлого в продукт размышлений и переживаний, что синтезирует новые приемы изображения фигуры в современном искусстве [5.150]

*Подводя итог*, необходимо сказать, что канон пропорций человеческой фигуры есть лишь ориентир, критерий в современном искусстве, являющийся лишь подготовительным этапом для творческого поиска художника. Таким образом, в зависимости от тематической направленности, содержания учебно-творческой композиции, студенту необходимо свободно ориентироваться в приемах и методах изображения фигуры человека в различные исторические периоды изобразительного искусства для того, чтобы научиться сводить воедино форму и содержание произведения.

**Перспективы дальнейших исследований.** Актуальность проблемы для художественно-графических факультетов высших учебных заведений предусматривает продолжение исследования вопросов обобщения форм фигуры человека с целью создания образа, как в учебных, так и творческих работах студентов, а полученные результаты – внедрения в творческий процесс при выполнении академических и дипломных работ.

#### *Литература.*

1. Бери Хогарт. Динамическая анатомия для художников. – М.: Астрель, 2004, с. 216.
2. Гюле Клебер. Полный курс рисунка обнаженной натуры. – М.: Визнисма, 2000, с. 120.
3. Дмитриева Н.А. Краткая история искусства. – М.: Искусство, 1985, с. 319.
4. Полевой В.М. Малая история искусства. – М.: Искусство, 1991, с. 303.
5. Рославей Е.Н. Разрушение образа. – К.: Мистецтво, 1984, с. 200.

## ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИКОНАННІ ПРОГРАМНИХ ЗАВДАНЬ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ ЗОВНІШНЬОЇ РЕКЛАМИ”

Томашевський В.В.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* У статті розглянуто питання формування практичних навичок при виконанні програмних завдань дисципліни «Основи зовнішньої реклами» в підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

*Ключові слова:* практичні навички, основи зовнішньої реклами, фірмовий стиль.

*Аннотация.* Томашевский В.В. Формирование практических навыков при выполнении программных заданий дисциплины «Основы наружной рекламы». В статье рассматриваются вопросы формирования практических навыков при выполнении программных заданий дисциплины «Основы наружной рекламы» в подготовке учителя изобразительного искусства.

*Ключевые слова:* практические навыки, основы наружной рекламы, фирменный стиль.

*Annotation.* Tomaszewsky V.V. Forming of practical experience in the execution of programme tasks of discipline "Principles of external advertisement". In article is considered the questions of forming of practical experience in the execution of programme tasks of discipline "Principles of external advertisement" in preparing of teacher Fine Art.

*Key words:* practical experience, principles of external advertisement, firm's stile.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасної української освіти передбачає утвердження духовних, моральних, естетичних цінностей та розвиток творчих якостей особистості як пріоритетний напрямок навчальної діяльності. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію освіти, яка передбачає використання новітніх технологій в освітньому процесі і спрямування його на формування цілісної гармонійної картини світу. За таких умов основними завданнями реалізації фахових дисциплін в системі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є вміння орієнтуватися в сучасних світових та національних тенденціях розвитку мистецької освіти, і зокрема в дизайнерській діяльності.

Розширюючи діапазон дисциплін, які в змозі задовольнити якісну підготовку випускника, що володіє теоретичними основами та практичними навичками дизайнерської діяльності, більшість вищих навчальних закладів мистецького спрямування не відокремлюють дисципліну “Основи зовнішньої реклами” в системі фахової професійної підготовки, елементи якої слугують окремими розділами певних навчальних дисциплін, таких як “Шрифт”, “Основи фірмового стилю”, “Кольорознавство”, “Комплексне проектування” тощо. Все це ускладнює цілісне сприйняття окремого напрямку дизайнерської діяльності,

який за сучасних умов розвитку послуг в сфері виконання дизайн-продукції на ринку збуту посів одне із чільних місць.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти та розділи вищезгаданої проблеми, а саме історичний та теоретико-методологічний аспект, розділи з основ проектування фірмового стилю, психології сприйняття продуктів дизайнерської діяльності знайшли своє відображення в працях С.Антоновича, У.Аренса, В.Бикова, Л.Бове, І.Вікентьєва, М.Воронова, В.Глазунова, Ф.Джефкінса [1], С.Канєвського, І.Крилова, Л.Кулеєва, М.Ліфінцева[3], О.Маторіна, С.Міхайлова, М.Рогожина, С.Рибіна, І.Рожкова, С.Ромата, В.Рунге, В.Сеньковського[4], В.Сьомкіна, В.Тихоновського та інших.

**Формулювання цілей статті.** Зважаючи на зростаючий попит в сфері виготовлення рекламної продукції та підготовці студентів до майбутньої професійно-практичної діяльності в галузі зовнішньої реклами, ми намагалися надати теоретичне обґрунтування формуванню практичних навичок при виконанні програмних завдань дисципліни «Основи зовнішньої реклами».

**Результати дослідження.** Оскільки одним із основних завдань підготовки з дисципліни «Основи зовнішньої реклами» спеціалізації «Дизайн реклами» є оволодіння навичками практичної роботи із сучасними матеріалами для виготовлення продуктів зовнішньої реклами та застосовування знань з основ образотворчого мистецтва щодо втілення творчого задуму в матеріалі, слід визначитися, якою є візуальна складова довколишнього середовища як об'єкту дизайнерської творчості.

Звертаючись до історії розвитку вітчизняного художнього конструювання, слід зауважити, що в 60-і роки дизайнерський підхід у прикладну графіку був введений через промислову графіку та упаковку. Візуально-комунікаційна теоретична концепція будувалася на базі науки, що досліджувала особливості знаків та знакових систем – семіотики та теорії інформації з врахуванням соціально-технічного аспекту. Так, О.Черневич вважала, що «в структуру візуальної комунікації входить джерело тексту, що несе невізуалізований зміст, візуальний комунікатор, канал зв'язку та приймач тексту, де візуальним комунікатором в цьому випадку стає дизайнер»[2].

На сьогодні об'єкти творчої уваги дизайнерів числені та багатопланові. На думку В.Рунге, В.Сеньковського та інших при розгляді візуальної складової середовища існування можна відокремити декілька шарів. Перший рівень, з яким контактують практично всі верстви населення, створюють засоби та системи візуальних комунікацій в міському, сільському та інших середовищах та транспорті. До них відносяться вивіски, рекламні установки, вітрини магазинів, інформативні знаки з найменуваннями вулиць, номерів споруд, покажчики маршрутів транспорту, знаки дорожнього руху та ін.

Другий рівень – це засоби візуальних комунікацій в приміщеннях будівель, інтер'єрах: вказівники, піктограми, таблички, рекламні об'єкти, плакати тощо.

Третій, найбільш специфічний, пов'язаний з експлуатацією приладів та оснащення виробничого, офісного, побутового та іншого призначення. При проектуванні та виготовленні елементів третього рівня головними є ергономічні вимоги, тоді як художній бік дещо відходить на другорядні ролі [4;67].

Стосовно розробки та практичної роботи над елементами другого рівня, зокрема, вказівниками, піктограмами, табличками для виробничих та суспільних інтер'єрів, в першу чергу, необхідно виявлення і врахування оптимального образного стереотипу візуального сприйняття, характерного для якнайбільшого відсотка персоналу, та населення, що обслуговується.

Нарешті, у візуальних засобах першого рівня (вивісках, рекламі), найбільш чітко виявляється перехід від ергономічної зумовленості до творчої свободи задуму та втілення, як в змістовній частині, так і в частині формотворення.

При формуванні практичних навичок у виконанні завдань дисципліни слід пам'ятати, що найбільш ефективним є комплексне вирішення елементів візуальної складової середовища існування та життєдіяльності на всіх вищезгаданих рівнях. Це можливо при розробці та реалізації графічної частини фірмового стилю підприємств, фірм в окремих випадках, та більш широких

понять як певні галузі господарства, транспорт, заходи державного масштабу, фестивалі, чемпіонати тощо.

Якщо вести мову про зовнішню графічну рекламну діяльність художника-дизайнера, то головним комплексом понять, яким необхідно оволодіти і вміти його відтворювати практично є графічний фірмовий стиль, що розповсюджується майже на всі об'єкти зовнішньої візуальної реклами. За висловом А.Діжур, графічний фірмовий стиль, це термін, яким позначають систему візуально-комунікативних засобів, що проектується з метою створення певного постійного зорового образу. Вона містить в собі основні елементи, такі як знак, логотип, колір, шрифт, а також все розмаїття візуальної інформації: від документації, упаковки, сувенірів, реклами до елементів візуальної комунікації, графіки на одязі, транспортних засобах, спорудах тощо[3].

В контексті вищезгаданого товарний знак як знак обслуговування – це офіційно прийнятий термін, що є зареєстрованим у встановленому порядку означенням, що має на меті відрізнити товари та послуги одних юридичних або фізичних осіб від аналогічних товарів та послуг інших осіб. Синонімами терміну товарний знак є фірмова марка, просто марка, фірмовий знак та емблема. При розробці поняття товарного знаку у практичній роботі не слід змішувати з суміжним йому об'єктом – фірмовим найменуванням. Фірмове найменування означає назву підприємства, яке індивідуалізує організацію і особливо не ресструється.

При оволодінні практичними навичками студент повинен чітко усвідомлювати, що елементи графічного вирішення починають своє життя у двовимірному аркуші паперу. Але носіями графіки можуть бути і об'ємні об'єкти (предмети), а також їх поверхні. Більше того, знаки, зображення, написи, частіше за все, самі стають об'ємними. Це і визначає значну складність у розробці знаків та логотипів, її багатоплановість з врахуванням комплексу факторів.

З огляду на це, зображувальні товарні знаки у виконанні студентів можуть являти собою малюнки (реалістичні або абстрактні) на найрізноманітнішу тематику. Це і різновиди орнаментів, і символи, і



зображення тварин та птахів, і стилізовані зображення різних предметів. Вони також можуть містити в собі не тільки предмети, але й слова в особливій формі. Іноді важко провести чітке розмежування поміж літерними, словесними та зображувальними знаками. Комбіновані товарні знаки містять в собі знаки зображувального та словесного характеру, а композиційне поєднання їх є певним сполученням, наприклад, малюнок і слова, малюнок і літер, малюнок і цифр, слів та літер, літер та цифр тощо.

Серед значної кількості основних та часткових принципів, сформульованих теоретиками реклами [1;23], в оволодінні практичними навичками при виконанні практичних завдань дисципліни «Основи зовнішньої реклами» передбачається врахування наступних моментів, таких як:

- емоційність тексту;
- новаторство та розважальність;
- помітність (яскравий, такий, що запам'ятовується);
- ландшафтність;
- персоніфікація;
- врахування ментальності регіону;
- звернення, що швидко діє;
- стислість.

На нашу думку, до вищезгаданих принципів слід додати принцип модульності, якому підпорядковується виконання практичних завдань з дисципліни (вивіска як система планшетних модулів).

Стосовно основних функцій продуктів зовнішньої реклами, що розділяють на основі універсальності їх впливу на різноманітні об'єкти та суб'єкти реклами, то серед них слід визначити інформування, переконування, руйнування рекламних стереотипів, збудження, нагадування, позиціонування, розвиток конкуренції, утримування, зв'язування, формування (іміджу) мислення та стимулювання.

**Висновки.** Формування практичних навичок при виконанні програмних завдань неможливе без усвідомлення теоретичних засад означеної проблеми, її

історичних аспектів, розкриття основних принципів та функціонального забезпечення.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Практичний досвід роботи студента-випускника надасть можливість орієнтуватися в сучасних проблемах дизайнерської діяльності і, зокрема, зовнішньої реклами, надасть можливість застосовувати свої знання у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи, оформлювальної діяльності в рамках громадського навантаження. У подальшому є необхідність у розробці методичних рекомендацій з конкретних практичних питань на допомогу вчителю образотворчого мистецтва при роботі з сучасними рекламними матеріалами.

*Література*

1. Дижур А.Л. Фирменный стиль // Серия «Художественное конструирование за рубежом». – М.: ВНИИТЭ, 1970.
2. Лифицез Н.А., Лифицез С.Н., Воронина Т.Н. Реклама: теоретико-методологический аспект (опыт теоретического исследования). Учебно-методическое пособие. – К.: ИППР, 2002. – 62 с.
3. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. М: МЭ Пресс «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2003. – 368с.
4. Серов С.И. Стиль в графическом дизайне. 60-80-е годы. – М.: ВНИИТЭ, 1991.

## ЗМІСТ

✓ Пацьків Л.І. Використання особистісно-орієнтованої технології навчання в практичній діяльності вчителя музики .....	3
✓ Пацьок Т.В. Проблема пошуку барокового образу в слобожанському іконописі .....	9
✓ Печерська Е.П., Кожухар З.М. Активізація уяви студентів у процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін .....	15
Пильнік Р.О. Розвиваючий потенціал творчої діяльності .....	25
✓ Пікуший О.І. Проблеми методики вивчення графічних комп'ютерних програм при підготовці спеціалістів дизайнерського фаху в вищих навчальних закладах .....	35
✓ Пляко Д.А. До проблеми фахової термінології: Образотворче мистецтво як складова сучасної естетики. ....	40
✓ Пляченко Т. Специфіка та зміст професійної підготовки майбутнього вчителя музики в оркестровому класі .....	47
✓ Половина-Васильєва О.А. Зв'язок українського декоративного орнаменту з народними віруваннями і уявленнями .....	58
✓ Пономаренко Т.В. Проблеми розвиваючого навчання в процесі роботи над художнім образом музичного твору .....	65
✓ Пономарьова О.М. Педагогічні умови формування естетичних орієнтацій студентів у позанавчальній роботі .....	71
✓ Попик О.І. Концептуальні основи підготовки вчителів образотворчого мистецтва в умовах ступеневої освіти .....	81
✓ Попова І.І. Формування творчої особистості дизайнера як компонента дизайнерської освіти .....	91
✓ Пригодін М.Д. Методологічні аспекти у формуванні діяльності фахівця-педагога з дисциплін дизайнерського спрямування .....	97

✓ Ракітянська Л.М. Компонентна структура морально-естетичної активності вчителя музики.....	101
Растригіна А.М., Дьомін С.П. Становлення суб'єктивної активності майбутнього педагога музиканта.....	107
✓ Рейзенкінд Т.Й. Категорія інтеграції як методологічна передумова класифікації принципів навчання та виховання у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін.....	113
Решетнікова Т.П., Фурдак Т.Д. Інтерпретація народно-танцювальних мелодій в творчості вітчизняних композиторів.....	133
Савченко Л.О., Зенькович Ю.О. Формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічних вищих навчальних закладів у процесі образотворчої діяльності.....	141
✓ Семеняк В.М. Теоретичні передумови професійної підготовки вчителя музики до виконавської діяльності.....	147
✓ Сергєєва В.М. Формування музичних смаків школярів в умовах позакласної роботи.....	155
Сердотецька Я.М. Дидактичні умови розвитку творчої активності в художньо-графічній діяльності студентів.....	164
Смірнова Л.О., Козіна Т.М. Методологічні основи пізнання сутності і специфіки музики в науковій творчості Б.В.Асаф'єва.....	173
Соколова О.В. Методика розвитку інтегративного художнього сприйняття у студентів музично-педагогічних факультетів.....	182
✓ Стефанюк Т.П. Український народний одяг: функції та символіка.....	189
Ткачук О.В. Професійна здатність як умова художньо-педагогічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва.....	193
✓ Удріс І.М. До питання викладання історії мистецтва новітнього часу: Характеристика деяких понять і термінів.....	200

Удріс Н.С. Формування соціальної активності учнівської та студентської молоді як провідна засада сучасної педагогіки .....	209
Філатова Л.М. Психологічна природа естетичної потреби особистості .....	222
Цюлюна Н. Л. Методична спрямованість інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики .....	228
Чернуха Н.М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства в умовах сьогодення .....	234
Чирва О.Ч. Художній образ як фактор активізації креативного потенціалу особистості .....	243
Шахлісвич О.А. Освоєння музичної культури як важлива умова розвитку професійного мислення майбутнього вчителя музики .....	251
Шевченко І.В. Світ життєвої культури вчителя музики .....	261
Шевченко І.Л. Аматорський студентський колектив – форма організації художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музики .....	267
Ши Дзюнь-бо Сутність та структура мистецької компетентності майбутніх вчителів музики .....	276
Шиловцева Н.В., Іноземцева С.В., Чен Н.В. Розвиток творчої особистості у студентів художньо-графічного факультету .....	282
Шрамко О. І. Художній досвід як цілісний шлях досягнення істини .....	286
Щербакова Л.А. Можливості використання допоміжних матеріалів в акварельному живописі .....	296
Щербина В.Г. Формування і розвиток ідейного задуму в композиції та етапи творчого процесу .....	304
Щолокова О.П. Методологічна культура вчителя музики в умовах гуманізації навчання .....	316
Юрченко О.С. Організація виставок як вид науково-творчої діяльності майбутніх художників-педагогів .....	324

Ярошенко О.М. Питання формування музичної культури особистості у процесі читання нот з аркушу .....	330
Резниченко Н.И. Профессиональная подготовка специалистов в системе художественно-педагогического образования (проблемы и опыт).....	336
Снопкова О.В. Символические основы музыкального стиля.....	346
✓ Щербаков О.Ю. Эволюция концепции изображения фигуры человека в мировой живописи .....	356
✓ Томашевський В.В. Формування практичних навичок при виконанні програмних завдань дисципліни “Основи зовнішньої реклами”.....	363

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. Частина 2/ Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – 374 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 2

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. – 21,4. Обл.-вид. арк. – 19,2.

Тираж 150 прим.

Свідцтво 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.

Свідцтво ДП 126-р від 12.10.04.

вул. Рокосовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

т. (0564) 922-077.